

**TALLINNA ÜLIKOOLI
EESTI KEELE JA KULTUURI INSTITUUDI
TOIMETISED**

**PROCEEDINGS OF THE TALLINN UNIVERSITY
INSTITUTE OF ESTONIAN
LANGUAGE AND CULTURE**

**UURIMUSI
KEELE OMANDAMISEST,
ÕPPIMISEST JA KORPUSTEST**

**STUDIES IN
LANGUAGE ACQUISITION,
LEARNING, AND CORPORA**

Toimetanud / Edited by Krista Kerge

Tallinn 2014

UURIMUSI KEELE OMANDAMISEST, ÕPPIMISEST ja KORPUSTEST
Tallinna Ülikooli eesti keele ja kultuuri instituudi toimetised 16
Toimetanud Krista Kerge

STUDIES IN LANGUAGE ACQUISITION, LEARNING & CORPORA
Proceedings of the Tallinn University Institute of Estonian
Language and Culture 16
Edited by Krista Kerge

Toimetuskolleegium / Advisory Board
Lars Gunnar Larsson (Uppsala), Maisa Martin (Jyväskylä),
Kaili Müürisepp (Tartu), Helle Metslang (Tartu), Meelis Mihkla
(Tallinn), Renate Pajusalu (Tartu), Helena Sulkala (Oulu),
Urmas Sutrop (Tallinn/Tartu), Maria Voeikova (Sankt-Peterburg),
Cornelius Hasselblatt (Groningen), Epp Annus (Tartu)

Kirjastatud riikliku programmi „Eesti keel ja kultuurimälu 2014–2018” ning
Tallinna Ülikooli uuringufondi toel

Sarja peatoimetaja / Editor-in-chief Reili Argus
Keeletoimetaja / Language editor Annika Hussar
Kujundanud ja küljendanud / Design by Sirje Ratso
Trükk / Printed by Vali Press

Postiaadress / Postal address
Eesti keele ja kultuuri instituut / Institute of Estonian Language and Culture
Tallinna Ülikool / Tallinn University
Narva mnt 25
10120 Tallinn
ESTONIA

ekki.toimetised@tlu.ee
<http://www.tlu.ee/et/eesti-keele-ja-kultuuri-instituut/EKKI-toimetised>

Autoriõigus/Copyright: autorid ning TLÜ eesti keele ja kultuuri instituut, 2014

ISSN 1736-8804
E-ISSN 1736-9231

ISBN 978-9949-29-176-2 (trükis)
ISBN 978-9949-29-177-9 (pdf)

Sisukord

Krista Kerge

Keel, selle omandamine, õppimine ja õpetamine 9

KEELE OMANDAMINE

Airi Kapanen

Kuidas mõõta süntaktilise kompleksuse arengut
lastekeeles 23

How to measure the development of syntactic
complexity in child language. *Summary* 58

Helen Kõrgesaar

Eesti isade-emade hoidjakeel: kes küsib, kes käsutab,
kes räägib rohkem? 59

Estonian fathers' and mothers' child-directed speech:
Who asks more questions, who gives orders, and
who speaks more? *Summary*. 81

Reili Argus, Kadri Suurmäe,

Andra Kütt, Anne Tamm

Eesti kaudse evidentsiaalsuse morfoloogilise markeri
omandamisest: mõistmiskatse tulemused 83

The acquisition of the morphological marker of
evidentiality in Estonian: The results of a comprehension
experiment. *Summary* 101

Krista Kerge, Hille Pajupuu, Pilvi Alp, Halliki Põlda, Anne Uusen	
Towards sophisticated writing	103
Teel arenenud kirjaoskuse poole. <i>Resümee</i>	115

KEELEÕPE JA ÕPIVARA

Elżbieta Awramiuk, Grażyna Krasowicz-Kupis, Katarzyna Wiejak, Katarzyna Bogdanowicz	
Letter-name spelling in Polish and English: Different languages, the same strategy (?)	119
Tähenime järgi kirjutamine poola ja inglise keeles: eri keeled, sama strateegia (?) <i>Resümee</i>	141

Katrin Aava	
Kriitiline diskursuseanalüüs tekstikeskses emakeeleõpetuses	142
Critical Discourse Analysis as a means of text-centred MTE. <i>Summary</i>	170

Mare Kitsnik	
Õppematerjali mõju gümnaasiumiõpilaste õpimotivatsioonile: „Praktiline eesti keel teise keelena: B2, C1”	172
The influence of learning material on students’ motivation to learn: Practical Estonian as a second language. B2, C1. <i>Summary</i>	200

KEELEKOGUD JA KORPUSELEIUD

Kadri Sõrmus, Kersti Lepajõe

Eesti keele kui emakeele õppija tekstikorpuse EMMA 205

Estonian native-speaking students' text corpus EMMA.

Summary. 226

Halliki Põlda

Andekusmõistestik teadus- ja üldkeeles ning

andekuse diskursuse diakrooniline konstrueerimine

meediatekstides 228

Concepts of giftedness in scientific and common language,

and the diachronic construction of the discourse of

giftedness in media texts. *Summary*. 252

Keel, selle omandamine, õppimine ja õpetamine

Krista Kerge
Tallinna Ülikool

*Language is the leading edge of meaning,
even if not all types of human semiotic
are necessarily realized by language.*

Michael A. K. Halliday

Keel on sajandite inimkogemus, süsteemina ühtaegu semiootiline ja semogeeniline. Lubades ühel vahelduval ja kontaktel inimkoos-
lusel tähendusi vahetada ja luua (Halliday 2005), kannab keel üht-
aegu nii ühiskonna kui ka vähemate kogukondade ajalugu, mälu ja
ühiselu. Teisalt on keel indiviidi tunnetusvahend, ühesugune ja alati
veidi erinev minu ja meie, tema ja nende jaoks. Kasvavas inimeses
põimuvad tema eeldustele rajatud isikuomadused ja kasvuümbruse
kultuur, kus sündmusi saadavad tekstid. Sarnasena oma komposit-
sioonilt ja sisuhõlmelt korduvad tekstid oma keelevahenditega kul-
tuuri, ühiskonna ja inimese sarnastes toimingutes. Tekstides korduv
mõtteainegi moodustab haakuva ja teiseneva pidevuse – meie mõt-
lemist kujundavad ja mõtlemises muunduvad diskursused. Ainult
kunst on oma esteetilise eesmärgi juures alati individuaalne. Ehkki
peegeldades elu, inimesi ja mõtteaineid samal keelevundamendil,
on kunst vaba oma tekstimaailma ehitama ja komponeerima. Ini-
mese ja inim mõtte arengus on kunst kui toetuspind asendamatu ja
kunsti keelgi kõige rikkam, kombineerides kõigi meelte märke või
viidates neile ja vahendades kogemusi, mis on muul kujul kätte-
saamatud.

Pragmaatilisi diskursusi kannavad igapäevane elu ja selle keskond, inimesele omane ja meediumites ladestuv mälu, mõte ja suhtlus, keelemaastik, sündmused ja säilikud. Kasvav laps püüab kogetud olukordade tekstimaailmast kinni midagi, leides korduvad keeletarindid teatud viisil intoneeritud häälikujadast või ajastuomases moel kirjatud siltidelt ja kogedes üha uusi olukordi ja tekste uuel kujul. Ta allutab keele samm-sammult objektide-nähtuste tunnetaamisele ja nimetamisele, nende kirjeldamisele ja suhestamisele omas egotsentrilises maailmas, mis järjest kujuneb ja ümber kujuneb. Keel aitab mõista ennast ja tabada teiste ootusi, väljendada oma tahet ja tarbeid; see laseb kirjeldada enese ja vastu võtta teise kogetut, rääkida eilsest, homsest ja unelmast, pahandada või meeldida, näidata või võrrelda, mõjutada ja mõjuda, küsida või saada. Keele vahendusel võib valetada ja vassida, ennast maandada või teist tunnustada. Keel, mida toetavad inimese kõik meeled, laseb olla ja näida, suhestuda, õppida ja töötada, olla sisu- ja sõnameister. Keel seob kogemust ja sõna. Kogemus õpetab ka vaikima.

Keelt õpetab iga uus olukord, tekst ja kaasinimene kui suhtluspartner. Ühelt poolt omandatakse enne kooli konstruktsioonide põhivara, arendades seda üha uute tarindite toel.¹ Teiselt poolt õpib enamik üht ja sedasama keele toel olemist terve elu; ka vanuigi kogeme uusi olukordi ja kohtame uusi inimesi. Kes ma olen, kus ma elan, mida ma nüüd teen, kas ja millal kuulan-vaatan-loen; kas, kellega ja millest jätan rääkimata või räägin? Ja mis keeles – minu või nende, setu, inglise või eesti keeles?

¹ Vt nt artikleid kasutuspõhise keelekäsitluse kohta Barlow, Kemmer 2000 ja konstruktsioonigrammatika kohta Croft 2001, Sahkai 2011; laste arengu kohta eri keelte keskkonnas nt Argus jt 2014, Argus, Kõrgesaar 2014; eesti õpilaste kirjutusoskuse arengu kohta nt Kerge jt 2014a, 2014b. Eesti laste keelelise arengu uurimuste kohta saab enim viiteid Reili Arguse nime all ETIS-est, kuid ka siinsete asjakohaste artiklite kirjandust vaadates.

Mitmekeelsus kui kognitiivne nähtus on paelunud Euroopa keeleõppe raamistajaid (CEFR 2007: 175–184). Mitmekeelsus on ka ühiskonna järjest loomulikum olek. Londoni kodudes kõneldakse iga päev u. 300 keelt, mis tähendab enam kui 30% laste paratamatut mitmekeelsust (vt artikleid Baker, Eversley 2000). Eestis on viimase rahvaloenduse järgi igapäevakasutuses 157 keelt, mis tähendab samuti 30% laste mitmekeelsust. See on vaid globaliseerumise üks ilming. Nii on omal moel õigus Jan Blommaertil (2013a, 2013b), kes väidab, et kommunikatsiooni standardeid räägitakse läbi kogu aeg, kasutades kõik vahendiallikaid ehk segades keeli ja nende variante. Selle tõestuseks viitavad tema paljud teosed keelte tegelikule paab-lile maailmalinnade keelemaastikul. (Vt Eesti kohta Zabrodskaia 2007.) Muret teeb Blommaertile, et multilingualismi termin sisendab samas arusaamist teatud keelte hegemooniast otsekohe, kui juttu on suurkeelte õppimisest ja nende oskuse hindamisest. Tema muret jagatakse üsna laialdaselt.

Vaidlustes keeledemokraatia üle kipub aga ununema, et kirja-keel on demokraatia loomulik vahend, kuni riigiga seotud ühiskond vajab ühist keelt – me ei saa oma ametlikke asju ajada ei mulgi keeles, õpilaste ega bürokratide slängis. Asjalikus suhtluses peab sõnastus lubama ligilähedaselt sarnast tõlgendust, mis vaidluste korral tuleb normi fikseerivatest allikatest leida (Kerge 2012b), kui ka kõiges muus elada igamehe keeles (vt Hint 2012). Nii jääb eesti kirjakeele õpetamine Eesti koolide vastutusele veel kauaks, sest eesti keele on meie põhiseadus seadnud nii riigikeeleks kui ka riigina eksisteerimise eesmärgiks – iseasi on, et selle keelekuju vastu eksimine vajab tolerant-sust seal, kus mängus ei ole kellegi õigused, tervis või turvalisus.

Palju on vaieldud selle üle, kuivõrd keelt omandatakse ja kui-võrd õpitakse. Huvitavalt raamistavad sedalaadi arutlusega oma laste-täiskasvanute keeleõppe võrdlust Sandra Andrade de Bastos Figueiredo ja Carlos Fernandes da Silva (2009), kes mitme autori toel

ühtlasi osutavad (samas: 164), et mitmekeelsus küll ei kasvata (*increase*) aju neuronaalseid struktuure, kuid ükskeelsus nõrgestab neid. Kirju mitmekeelse tekstimaailma mitmekülgse valdamise eest lasub vastutus koolil, sest kirjalik keel eeldab igal juhul õppimise komponenti. Ent kirjaoskus omandatakse kohustusliku haridusastme kõigis tundides, mis paneb Ellen Krogh (2012) arutlema, kuidas seejuures jaotub vastutus emakeeleõpetuse ja muude ainete õpetuse vahel.

Usutavasti ei ole kohaliku enamuskeele omandamise-õppimise keerukat kooslust keegi paremini sõnastanud kui Dorit Ravid ja Liliana Tolchinsky (2002). Samas on nende teema keele- ja tekstiteadmiste kui tunnetuse metatasandi tähtsus ja sisu teadliku õppimise juures (vt pikemalt Kerge jt 2014b). Kõrvale jätavad nad tekstiliikide ja osaoskuste jaotumise eri ainete vahel ega erista olukordi, kus enamuskeel ei ole õppija emakeel. Kirjutusoskuse aspektist on muude aineõpetajate vastutusega palju tegelnud näiteks Jonathan Monroe (nt 2003, 2007). Tema tööde kõrval on huvitav jagada Randi Grey Kristenseni ja Ryan M. Claucombi suisa vastupidist kogemust: neil on tulnud õpetada kirjutamise üleülikoolilist eelkursust, valmistades noori samas ette erialase kirjutamisoskuse kursusteks. Nii on tulnud leida oma „antidistsiplinaarne“ vaatenurk, mis hõlmab kirjutusoskuse kui kultuuripädevuse. (Vt toimetajate avapeatükki jm artikleid Kristensen, Claucomb 2010.)

Eri keelte koosluseta inimene moodsal ajal toime ei tule. Ühiskonna avalikus, haridus- ja töösfääris toimetulek seab emakeele ja teiste keelte omandamisele ühesugused eesmärgid. Keelte omandamist, õpetamist ja keeleoskuse hindamist sellisel eesmärgil käsitleb Euroopa keeleõppe raamdokument (CEFR 2007). Teist, kolmandat jm (võõr)keeli on loomulik osata isiklikest huvidest lähtuval määral ja kujul ning oma huviväljaga piiratud ulatuses, aga riigikeele vm enamuskeele õppimise ideaaleesmärgid ei saa pragmaatilistel põhjustel erineda – edasiõppimisel ja tööturukonkurentsis vajame ühtviisi

ja samal määral teatud teadmisi ja oskusi, mille rakendusväljund on muu hulgas võimete ja hariduskohased tekstid. N-ö maksimaaleesmäärke väljendab eesti keele puhul C1-taseme kirjeldus, kuid seegi ei ole lagi, vaid haritud inimese toimetulekupiiride pilt (vt Kerge 2008).

Ilmselt tuleks Eestis enam teadvustada, et keeleõppe eesmärgid on kogu kooli vastutusalas ega erine emakeele ja võõra enamuskeele omandamise-õppimise puhul. Euroopa Nõukogu on selle valdkonna probleeme adresseerinud nimetuse all „Languages of schooling”², andes enamuskeele kui hariduskeele teemale konteksti, esitades sellekohased raportid 2006–2009, dokumendid ja allikad, mille olemasolustki Eestis pole kuulda. Samas viidatakse platvormidele, mis käsitlevad inimese mitmekeelsuse ja interkultuurilise hariduse probleeme.

Olenemata tekstiõpetuse lülitamisest eesti keele ainekavadesse (vt RÕK 1996, RÕK 2002, GRÕK 2011, PRÕK 2011), ei kujune õppijate tase edasiõppimise ja tööga toimetuleku aspektist isegi eestikeelses koolis sugugi piisavaks (vt Ehala jt 2010, Kerge, Meier 2010). Toimetuleku-keeleõppe loogika on küll argumenteeritud, kuid see on ühtaegu ka kitsas. Kes tahab elada-töötada Eestis, see peab eesti keelega toime tulema just niisugusel määral, nagu tema haridus nõuab, kuid ühest keelest praegu ei piisa. Kes tahab erialast tööd Saksamaal, see peab oma hariduskohased sihid seadma saksa keeles, kes Irimaal, see inglise keeles. Alternatiiv on siduda oma vaimne identiteet hobide ja vaba ajaga (näiteks lõpetada eestikeelne ajaloomagistri eriala, nautida vabal ajal arhiivitööd või veeta suvepuhkus väljakaevamistel) ja leppida selle kõrval millise tahes ametiga (näiteks teenida leiba bussijuhina, olgu kodus või võõrsil). Kus tahes elaksime, aheldab toimetuleku-keeleoskus meid kohaliku

² Vt Education and Languages, Language Policy > Languages of schooling. Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp#P80_6005 (10.09.2014).

elu asise poole külge. See jätab ilma kirjandusest ja teatrist vm kõrgkultuurist, kohalike lähisuhete ringist jpm, kuid vaimne maailm ongi muutunud ja kasvanud üle keelepiiride. Inglise keel on muutunud eri rahvaste loomulikuks *lingua franca*'ks. (Vt Kerge 2012a.) 16–18aastaste eestlaste hoiakud on muutunud avatumaks, inglise keele kasutamist pragmaatilisel eesmärgil peavad noored loomulikuks ka siis, kui tunnetavad eesti keelt oma identiteedi olulise osana (Tammemägi, Ehala 2012). Inglise keeleta lihtsalt toime ei tule, ja kui me eesti keele tunnis ei õpeta märkama selle keele pidevat kitsendavat ja moondavat mõju mõtte vahendusele, jääme kiiresti ajast maha.

Niisuguse keeruka ja üha hajusama keelte ja all- või osakeelte maailmaga tegelemisest koolis ja erialatöona olen ka ise hiljuti kirjutanud nii õpetajate kui ka rakenduslingvistika vaatenurgast (Kerge 2011, 2012a). Samas kirjutavad kolleegid Iris Pires Pereira ja Brenton Doecke (2012) maailma ainsa ja väga mitmekülgse emakeeleõppeajakirja erinumbrit avades murega sellest, kuidas kirjaoskuse mõiste kitsendatakse kultuurispetsiifikat eiravaks individuaalseks kognitiivseks võimekuseks. Nende arvates soosivad seda ülemaailmsed mõõtmised, nagu uuringutes PISA ja PIRLS, mis mõjutavad globaalselt ka õppekavade sisu ja õpetajate ettevalmistust, jättes tagaplaanile kultuuri ja kultuurispetsiifika. Õppekavade teemat arendab just eri ideoloogiaid analüüsides ja kõrvutades väga põnevalt ja huvitava uurimismetoodika abil Staffan Hellberg (2012). Teema ulatub ka Katrin Aava (2010) doktoritöösse Eesti haridusdiskursuse muutustest – siin on mõtteainet, mida kolleeg allpool ka edasi arendab.

Milline tahes oleks õppekava üldine ideoloogiline suundumus või riigikeeleõpetuse ideoloogia selles, ikka on mõeldamatu, et kool inimesele keelekasutuse funktsionaalseid oskusi ei taga. Nende oskuste kultuuritraditsiooniga tugevamini sidumise juurde viib kaks teed. Esimene tee on kirjanduse kui kunstiaine eraldamine emakeele (enamuskeele) funktsionaalse suunitlusega ainest

ja selle selgem sidumine muude kunstidega. Seda teed on läinud Eesti õppekavad (vt PRÕK 2011, GRÕK 2011).³ Teine tee on kõigi ainete vahel ühtlaselt jagatud vastutus nii hariduspüüdliku ja terve inimese kasvatamise kui ka keelekasutuse funktsionaalsete oskuste eest, mis on Euroopa ja maailma esirinda püsivalt viinud Soome – meie õpetajaharidus on selle vastutuse jagamiseks puudulik, ehkki tegevõpetajad veel mitte⁴. Näiteks 2012. aasta PISA uuringu puhul (vt Lepmann jt 2013) rõhutati Eesti niigi heade tulemuste suhteliselt suurt kasvu võrreldes Soomega, kuid tegelikult on meie noorte Eestis toimetuleku üldised tugevad eeldused näilised. Venekeelsed noored näitavad nimelt PISA raames toimetulekut venekeelse tekstiga, Soome muukeelsed aga toimetulekut soome tekstiga (v.a rootsi ajalooliselt riigikeelne kogukond), kusjuures riigi keskmist viivad seal alla just muu emakeele taustaga noorte tulemused. Õpivõimalused, avalik ja tööelu käivad aga igal pool riigikeeles, meil siis eesti keeles. Seega petame toimetulekuoskuste PISA hinnangu kaudu nii maailma kui eriti iseennast. Ühiskond, kes ei taga noortele riigikeelset toimetulekut, toodab osa inimeste jaoks poolikut elu, teisalt aga iseendale sotsiaalseid probleeme. Ühiskonnal, kus ei peeta võrdtähtsaks oma ja teiste keeli, pole aga homset.

Kõige selle taustal on teie käes olev TLÜ EKKI toimetiste number igati aktuaalne, ehkki ei mahuta kaugelt olulisimat osa nende probleemide uurimisest.

³ Tõsi, kunstiainete alla me kirjandust veel paigutanud ei ole, kuid eraldi aine staatus ja moodne integreeriv suunitlus on talle nüüd (taas) tagatud ka põhikoolis, kus see oli emakeeleainesse lõimitud 1996–2010.

⁴ Viitan siin nii õpioskuste olümpiaadidele kui ka funktsionaalsete oskuste rahvusvaheliselt kiiduväärsele tasemele. Kuid peale on kasvamas mugavuspõlvkond, ja see mõjutab ka õpetajate vabatahtliku töö määra. Kasvatus-teaduste magistri diplom peab tagama lähiajal selle, mis praegu on Eestis tagatud kultuuri- ja haridustavaga, k.a lugevad kodud jms (vt pikemalt artiklist „Kas peab armastama Dostojevskit?” http://www.opleht.ee/admin/pages/preview/?archive_mode=article&articleid=6613).

Raamatu avaosa on pühendatud keele omandamisele: Airi Kapanen räägib keeruka keelesüsteemi üksuste ja seoste omandamisest ja selle valdkonna uurimise meetodilistest võimalustest ning Helen Kõrgesaare uurimus loob arusaamise eesti eri soost vanemate kõnepanusest selles protsessis; Reili Argus, Kadri Suurmäe, Andra Kütt ja Anne Tamm tutvustavad nüüdistekstides harvaks jäänud evidentsiaalsusmarkeri omandamist ning Krista Kerge, Hille Pajupu, Pilvi Alp, Halliki Põlda ja Anne Uusen võrdlevad oma ingliskeelses artiklis haritud täiskasvanule omasele leksikapädevuse tasemele jõudmise trepi astmeid eesti emakeele ja eesti keele kui teise keele omandamisel.

Raamatu teine osa räägib õpetamisest ja õpikutest. Poola kolleegid Elżbieta Awramiuk, Grażyna Krasowicz-Kupis, Katarzyna Wiejak ja Katarzyna Bogdanowicz tutvustavad ingliskeelses artiklis kirjatähtede ja lugemaõpetamise mooduse mõju laste varasele kirjutusviisile inglise ja poola keeles. Katrin Aava tutvustab oma meediaõpiku diskursuseanalüüsi aluseid ja näiteid õppekavade ideoloogia ja eesti keele õppekava olemuslikus kontekstis ning jõuab oma arutlustes kiiresti muutuva maailma tuleviku ainekavadeni. Mare Kitsnik analüüsib oma eesti keele kui teise keele õpikut kõrgemate oskustasemete õpimotivatsiooni tekitajana.

Raamatu kolmas osa liigub keelekorpuste juurde. Kadri Sõrmus ja Kersti Lepajõe argumenteerivad eesti keele kui hariduskeele (peamiselt esimese ehk emakeele) õppijatekstide korpuse kujundamist ja täiendamist Tartu Ülikoolis. Halliki Põlda süveneb andekuse fenomeni tähistajate avaldumise dünaamikasse 20.-21. sajandi eesti kirjakeele korpustes, otsides eri tüvede seostuvust andekuse teadusliku mõistmisega siin ja praegu ning määrates diskursusi, kuhu sellekohased tekstilised avaldused eri aegadel paigutuvad.

Alliksaar ütleb: ei ole paremaid, halvemaid aegu. Aga muutuvad ajad küll. Eesti keele ja kirjanduse instituudi toimetiste 16. number

on teie käes, kuid sarja saatus on ebamäärane. Tallinna Ülikoolis on (nagu Tartuski) käsil instituutide liitmine suuremateks interdistsiplinaarseteks üksusteks – positiivne innovatsioon panustab ühtaegu tarka ühiskonda, ressursside säästu ja õppejõudude palgatõusu. Kelle lapsukesena siinne sari saab jätkuda ja mis saab tema nimeks, on lahtine. Kirjandusklassikas on arvatud, et eit pani oma osa juurde ja taigen läks rikki, ent geneetika on keerukam. Nii et *Elame veel!*⁵

Kirjandus

- Aava, Katrin 2010. Eesti haridusdiskursuse analüüs / The Analysis of Estonian Educational Discourse. (= Tallinna Ülikooli sotsiaalteaduste dissertatsioonid / Tallinn University Dissertations on Social Sciences 40.) Tallinn: TLÜ kirjastus.
- Argus, Reili; Johanna Ijäs, Klaus Laalo 2014. Liitsõnade omandamine eesti, soome ja saami keeles: ühist ja erinevat / Acquisition of compound nouns in Estonian, Finnish and Sami: similarities and differences. – Keel ja Kirjandus, 8-9, 648–669.
- Argus, Reili; Helen Kõrgesaar 2014. Sõnaliigid eesti lapse kõnes ja lapsele suunatud kõnes / Word classes in the child's speech and in the child directed speech. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat / Estonian Papers in Applied Linguistics, 10, 37–53.
- Baker, Philip; John Eversley 2000. Multilingual Capital: The Languages of London's Schoolchildren and Their Relevance to Economic, Social, and Educational Policies. City of London: Battlebridge Publications.
- Barlow, Michael; Suzanne Kemmer (eds.) 2000. Usage-Based Models of Language. Stanford, California: CSLI Publications, Centre for the Study of Language and Information.
- Blommaert, Jan 2013a. Language and the study of diversity. Paper 113. – Working Papers in Urban Language & Literacies. Universiteit Gent, University at Albany, Tilburg University, Kings College London. (The draft of a chapter to appear in S. Vertovec (ed.), Handbook of

⁵ Romain Roland, Colas Breugnon. *Elame veel*. Prantsuse keelest tõlkinud Marta Sillaots. Tallinn: Ilukirjandus ja Kunst, 1946.

- Diversity Studies. London: Routledge.) <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ldc/publications/workingpapers/search.aspx> (10.09.2014).
- Blommaert, Jan 2013b. Writing as a sociolinguistic object. Paper 97. In Working Papers in Urban Language & Literacies. Universiteit Gent, University at Albany, Tilburg University, Kings College London. <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ldc/publications/workingpapers/index.aspx> (10.09.2014).
- CEFR 2007 = Euroopa keeieõppe raamdokument. Õppimine, õpetamine, hindamine. Tartu: HTM.
- Croft, William 2001. Radical Construction Grammar. Oxford, New York: OUP.
- De Bastos Figueiredo, Sandra Andrade; Carlos Fernandes da Silva 2009. Cognitive differences in second language learners and the critical period effects. – L1–Educational Studies in Language and Literature, 9 (4), 157–178.
- Dijk, Teun van 2005 (1998). Ideoloogia. Multidistsiplinaarne käsitlus. Tartu: TÜK.
- Ehala, Martin; Krista Kerge, Kersti Lepajõe, Kadri Sõrmus 2010. Kõrgkoolide üliõpilaste eesti keele oskuse tase. Uuringukokkuvõte. Tartu: Tartu Ülikool.
- GRÕK 2011 = Gümnaasiumi riiklik õppekava. Vastu võetud 06.01.2011. – Elektrooniline Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021> (20.09.2014).
- Halliday, Michael A. K. 2005. On Matter and Meaning: the two realms of human experience. – Linguistics and the Human Sciences, 1 (1), 59–82.
- Hellberg, Staffan 2012. First language paradigms in conflict: Hidden dialogue in Swedish curricula 1962–2011. – Journal of Curriculum Studies, 44 (3), 381–402.
- Hint, Mati 2012. Keel ja demokraatia aastal 2012 ehk 25 aastat hiljem. – Sirp, 14. juuni.
- Kerge, Krista 2008. Vilunud keeekasutaja. C1-taseme eesti keele oskus. Tallinn: EKSA.

- Kerge, Krista 2011. Eesti keel. Üldalused. Link 12: Tekst gümnaasiumi emakeeleõpetuse keskmes. Link 14: Tekstitoimingute valdamine. Link 15: Keeleõppe sotsiokognitiivsest paradigmat. Link 19: Soovituslik kirjandus ainekava juurde. – Mari Kadakas (toim.), Gümnaasiumi valdkonnaraamat „Eesti keel ja kirjandus“. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. Vt www.oppekava.ee. Gümnaasium. Gümnaasiumi valdkonnaraamatud ja valikainete ainearaamatud. Otselink http://www.oppekava.ee/index.php/G%C3%BCmnaasiumi_valdkonnaraamat_EESTI_KEEL_JA_KIRJANDUS_Eesti_keel._%C3%9Cldalused (20.08.2014).
- Kerge, Krista 2012a. Let's talk linguistics / Räägiks lingvistikast. – Keel ja Kirjandus, 8-9, 581–597.
- Kerge, Krista 2012b. Keelekorraldus: kas ka täna? – Maire Raadik, Tiina Leemets (toim.), Sõnaga mõeldud mõte. Pühendusteos Tiinu Ereltile. (= EKI toimetised 14.) Tallinn: EKSA, 67–75.
- Kerge, Krista; Heidi Meier 2010. Eesti õpilaste kirjaoskus. 2008/2009. õa emakeeleolümpiaadi tulemuste analüüs. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Kerge, Krista; Anne Uusen 2010. Toimingu- ja tekstikeskne keelemaailm. – Krista Kerge (toim.), Tekstid ja taustad VI. Tekstiuurimus ja kool. (= Emakeeleõpetuse Infokeskuse toimetised 5.) Tallinn: Tallinna Ülikool, 95–111.
- Kerge, Krista; Anne Uusen, Halliki Põlda 2014a. Teismee loovkirjutiste sõnavara ja selle hindamine / Teenage vocabulary and its assessment in creative writing. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat / Estonian Papers in Applied Linguistics, 10, 157–175.
- Kerge, Krista; Anne Uusen, Halliki Põlda, Helin Puksand 2014b. Loovkirjutiste süntaksimuutujate areng teismeeas / Development of syntactic parameters of teenage creative writing. – Emakeele Seltsi aastaraamat, 59 (2013), 46–76.
- Krogh, Ellen 2012. Writing in the literacy era: Scandinavian teachers' notions of writing in mother tongue education. – L1–Educational Studies in Language and Literature, 12 (special issue). A contribution to the inescapability of language. Ed. by Iris Pires Pereira, Brenton Doecke, 1–28.
- Lepmann, Tiit; Hannes Jukk, Helin Puksand, Imbi Henno, Kristina Lindemann, Maie Kitsing, Karin Täht, Birgy Lorenz 2013. PISA 2012 Eesti

- tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused matemaatikas, funktsionaalses lugemises ja loodusteadustes. Toimetanud Gunda Tire. Tallinn: Innove, Tartu: HTM.
- Monroe, Jonathan 2003. Writing and the disciplines. – *Peer Review*, 6 (1), 4–7.
- Monroe, Jonathan 2007. Writing, assessment, and the authority of the disciplines. – *L1–Educational Studies in Language and Literature*, 8 (2), 59–88.
- Kristensen, Randi Grey; Ryan M. Claycomb (eds.) 2010. *Writing against Curriculum: Anti-Disciplinarity in the Writing and Cultural Studies Classroom*. Lanham: Lexington Books.
- Pires Pereira, Iris Susana; Brenton Doecke 2012. The inescapability of language: Theory and practice for L1 educators. – *L1–Educational Studies in Language and Literature*, 12 (special issue). A contribution to the inescapability of language. Ed. by Iris Pires Pereira and Brenton Doecke, 1–8.
- PRÕK 2011 = Põhikooli riiklik õppekava. Vastu võetud 28.01.2010. – *Elektroniline Riigi Teataja*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13273133>⁶.
- Ravid, Dorit; Liliana Tolchinsky 2002. Developing linguistic literacy. – *Journal of Child Language*, 29 (2), 417–447.
- RÕK 1996 = Eesti põhi- ja keskkooli riiklik õppekava. Kinnitatud 09.06.1996. <https://www.riigiteataja.ee/akt/29725> (20.09.2014).
- Sahkai, Heete 2011. *Teine grammatika: eesti teonimede süntaks sünkronilises perspektiivis / The Syntax of Estonian Action Nominalizations from the Constructional Perspective*. (= Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste dissertatsioonid / Tallinn University Dissertations on Humanities 25.) Tallinn: TLÜ kirjastus.
- Tammemägi, Anni; Martin Ehala 2012. Eesti õpilaste keelehoiakud 2011. aastal / Language attitudes of (the) Estonian school students in 2011. – *Keel ja Kirjandus*, 4, 241–260.
- Zabrodskaja, Anastassia 2007. Keel meie ümber ehk mida võib Eesti keelemaastik pakkuda sotsiolingvistile? – *Oma Keel*, 2, 5–15.

⁶ 20.09.2014 ei anna eRT otsing ühtki kehtivat õppekava varianti.

KEELE OMANDAMINE

Kuidas mõõta süntaktilise kompleksuse arengut lastekeeles

Airi Kapanen

Tallinna Ülikool

Ülevaade. Kuna keel koosneb tasanditest, mille kompleksuse aste erineb, peaks kompleksusega arvestama ka lastekeele uurimisel. Artiklis arutletakse selle üle, mis on süntaktiline kompleksus ja missuguse meetodiga võiks seda mõõta esimest keelt omandava lapse spontaanses kõnes. Vaadeldakse kaht süntaktilise kompleksuse mõõdikut, mida senini on enamasti kasutatud: väljendite keskmist pikkust (MLU) ja produktiivse süntaksi indeksit (IPSyn), mille loomise eesmärk oli näidata süntaksi arengut lastekeeles. Arvestades et MLU ja IPSyn'i näol on tegu kvantitatiivsete mõõdikutega, on osa uurijaid kindlad, et kompleksuse ideaalsel kirjeldamisel tuleks kindlasti vaadelda ka keele omandamisel aset leidvaid keeletöötlusprotsesse ning keele muutumist ja varieerumist. Mis tahes mõõdiku kasutamisel on aga esikohal uurija teadlikkus nii mõõdiku võimalustest (mida ja mis ulatuses on võimalik teada saada) ja süntaktilise kompleksuse kui keelenähtuse sisust, kuid ka hoidjakeele rollist keeleomandamisel, kuivõrd laps ei asu kohe omandama keele potentsiaalset kompleksust, vaid hoidjakeelega sarnast keelevarianti.

Võtmesõnad: esimese keele omandamine, süntaktiline kompleksus, väljendi keskmine pikkus, produktiivse süntaksi indeks, eesti keel

Sissejuhatus

Komplekssuse mõõdikut on vaja selleks, et hinnata, kuidas lapse keeleline areng kulgeb. Kuigi on selge, et laps alustab lihtsamast ja liigub keerulisema poole, ei pruugi see areng toimuda täiesti sujuvalt ja ühtlases tempos. Kuna keele omandamisel võivad vahelduda kiire arengu perioodid ja nn settimise perioodid, mil omandatu kindlustub, oleks objektiivsuse huvides kasutada lapse keelelise arengu täpsemaks kirjeldamiseks ühtset kompleksuse mõõdikut. Lisaks on teada, et teadmised eesti keele kasutusmuutrite kohta pole piisavad, seepärast pole ei õppimis- ega õpetamisprotsess mitte optimaalne, vaid intuiitiivne (Eslon 2014: 14). Komplekssuse mõõdik võiks näiteks anda teadmisi ka õppijakeele kasutusmuutrite kohta, mille tundmisel saaks keeleõpe olla optimaalne.

Lastekeele uurimises on kompleksus sage termin (Nieminen 2009: 173), kusjuures „komplekssuse kasv“ on sünonüüm „keelelise arenguga“, ehk teisisõnu: mida edasijõudnum on keelekasutaja, seda komplekssem on tema keelekasutus. Mida kompleksus endast täpsemini kujutab, pole lihtne kindlaks teha, kuna üsna sageli peetakse kompleksust nii tavaliseks, et seda mitmetahulist mõistet ei proovitagi täpsemini kirjeldada (Nieminen 2007: 17; vt ka Cejnarova 2005: 1). Kuna seda mitmedimensioonilist mõistet on raske määratleda, on kõneldud ka kompleksuse demonist (vt Cejnarova 2005: 9–35 arutlust kompleksuse definitsiooni üle; Nieminen 2007: 33), mida on peetud omal moel ohtlikuks ja mille lähedale on parem mitte minna.

Keeleomandamise uuringutes on eeldatud, et kõigepealt omandavad lapsed lihtsad struktuurid, hiljem keerukad (Smith, van Kleeck 1986), seepärast arvatakse, et omandamise järjekord võib ilmutada ka keele enese kompleksust (Nieminen 2009). Praegu eksisteerib keeleomandamise uurimisvaldkonnas ka arvamusi, et

süntaksi omandamine on mitu korda lihtsam protsess, kui seda seni on arvatud olevat: süntaksi omandamine on väikeste teadmistük- kide omandamise käik ja teadmistükkide valikut juhivad pragma- tilised kaalutlused (Ninio 2011: 178).

Eesti keeleteaduses on eri meetoditel uuritud täiskasvanute tekstikeerukust allkeeliti (Kerge 2003) ning 5.–11. kl õpilaste kirja- liku leksika ja süntaksi arengut, sh kasutatud keelendite sagedust ja leksika sõnaliigilist jaotumust võrreldes haritud täiskasvanuga (Kerge, Uusen, Põlda 2014; Kerge, Uusen, Põlda, Puksand 2014), kuid ka pragmaatilisi tegureid ehk kommunikatiivseid tunnuseid mitmekümnele suulisele ja kirjalikule žanrile omase sõnaliigitasa- kaalu taustal (Kerge, Pajupuu 2010). Pille Eslon (2014) on uurinud morfosüntaktilise ja leksikaalse varieerumise piire ning võrrelnud ilukirjandus- ja õppijakeele kasutusmustreid. Lastekeele valdkonnas on eri sõnaliikide esinemus kõnes süntaksi arengu tunnuseid, lek- sikoni sõnaliigilist jaotumist nii lapse enese kui ka tema vanema keelekasutuses on uuritud ka eesti keele näitel (Argus, Kõrge- saar 2014), samuti on vaadeldud lapse keelelist arengut (Schults, Tulviste, Kaljumäe 2013; Vider 1995), vahel ka MLU taustaks sea- tud (Lääts 2013), kuid kompleksuse kasv keeleomandamisel ei ole siiani ühegi kirjutise keskmes olnud.

1. Kompleksus ja komplitseeritus, keeleomandamine ja hoidjakeel, absoluutne ja struktuuriline kompleksus

1.1. Kas kompleksne tähendab komplitseeritud?

Kompleksus, mis tähendab 'läbipõimunud osadest koosnev, mitut ala hõlmav, liit-, põim-' (Vääri jt 2012: 599), pole sünonüüm oma- dussõnaga „keeruline“. Kuigi lastekeele valdkonnas on märgatud, et lapsed omandavad ka väga kompleksse keele väga kiiresti ja näh- tava pingutuseta (Behrens 2006: 3), võidakse ometi tõlgendada, et

raskused keeleloomes ongi tõendus kompleksisusest: see, mis on raske, on kompleksne (Nieminen 2007: 34). Sageli öeldakse „kompleksne“, kuid mõeldakse „komplitseeritud“; „kompleksne“ võib olla teaduses kasutatav nimetus millegi kohta, mis on väga komplitseeritud ja „komplitseeritud“ võib viidata probleemile, mida ei osata lahendada, kuna ei teata, kuskohast alustada (Cejnarova 2005: 9).

Terminid „kompleksne“ ei peeta lastekeele uurimises nii ohtlikuks või provokatiivseks kui lingvistika muudes valdkondades (Nieminen 2009: 175), kuigi kompleksisuse selgituspüüdluste juures on kritiseeritud, et üsna vähesed keeleteadlased arvestavad kompleksisuse arenemisel keele vastuvõtu protsesside eri rolle; näiteks kas keeleüksust on raske märgata-tajuda, omandada, luua ja välja öelda või sellest aru saada ning kuidas need protsessid mõjutavad keeleüksuse üleüldist kompleksisust (Peters 1983, viidatud Nieminen 2007 kaudu). Ometi ollakse kindlad, et kompleksisus on keele selline omadus, mida kindlasti saab mõõta.

Keeleomandamisuuringutes on päris tavaline, et kompleksisust mõõdetakse valitud keeleüksuste hulgana, tehes kindlaks, mitu morfeemi, sõna või lauseüksust on lausungis. Teisisõnu on levinud tava, et kompleksisust mõõdetakse, st tema uurimiseks kasutatakse (enamasti) kvantitatiivset viisi. Üldiselt arvatakse olevat piisav, kui kasutada väljendi keskmise pikkuse arvutamiseks, olgu morfeemides või sõnedes, 50 kuni 100 lausungit (Lee 1974, Miller 1981, Jalilvand, Ebrahimipour 2014, Williamson 2009: 2).

1.2. MLU kui süntaktilise kompleksisuse mõõtmise levinuim vahend

Süntaktilise kompleksisuse mõõtmise levinumaid vahendeid on MLU (väljendi keskmine pikkus, eesti lastekeeleuurimustes ka VKP). Kuigi MLU näitab morfeemide keskmist hulka uuritud tekstimassiivi lausungis, arvatakse, et väljendi keskmine pikkus

1) on seotud mitme grammatilise pädevusega, muu hulgas ka semantiliste suhete väljendamisega; 2) näitab grammatiliste kategooriate rohkust lausungis, st et lausungis on olemas verb, pronoomen või artikkel; 3) on seotud oskusega produktiivselt kasutada grammatikaelemente, nagu muutetunnused; 4) on tõendus üha keerukamate eitavate ja küsilauseingite olemasolu kohta kõnevoorus (Scarborough jt 1991: 24).

Kuna MLU puhul on tegu kvantitatiivse mõõtevahendiga, tekib küsimus, kas väljendi keskmine pikkus ikka mõõdab süntaktilist kompleksust või mitte. Mida rohkem ühikuid lausungis on, seda komplekssem arvatakse lausung olevat, kuna kompleksuse hindamine on taandatud kvantiteedile, keeleüksuste mingile hulgale, pööramata tähelepanu lausungi seesmisele kvaliteedile. Seepärast ei esitatagi küsimusi, kas lausungi pikkuse mõõtmine on tema kompleksuse kindlakstegemisel kohane mõõdik ja missugust kompleksuse aspekti (või aspekte) lausungi pikkuse mõõtmine võib näidata (vt Nieminen 2007: 18). Seda, et MLU on vaid üldine ja kvantitatiivne mõõdik, mis ei anna selget ülevaadet lauseloome eripäradest, on täheldatud veel mitmes uuringus (nt Schauwers jt 2005, viidatud Lääts 2013: 15-16 kaudu).

1.3. Mida mõõta, kas absoluutset või struktuurilist kompleksust

Eristatakse kaht tüüpi kompleksust: keele kui süsteemi kompleksus ning lausungite ja väljendite struktuuri kompleksus. Keelekasutaja puutub kokku mõlemaga. Uuriija Lea Nieminen ei räägi süntaktilisest kompleksusest, vaid kasutab terminit „keeleline kompleksus“ ja see tähendab suhet või seost keele ja keelekasutaja vahel (Nieminen 2009: 174): kui keelt kasutatakse, on keelekasutaja kaasatud nii keele vastuvõtmisesse kui ka keele produtseerimisse (Nieminen 2009: 174). Siin selgub kompleksuse üks tähtsaid külgi:

keeleline komplekssus – vahel nimetatud ka süntaktiliseks kompleksuseks (vt nt Culicover 2013: 12) – pole midagi seesugust, mis seisaks keele kasutajast lahus.

Keele kui süsteemi kompleksust on nimetatud ka *absoluutseks kompleksuseks* ning lausungite ja väljendite struktuuri keerukust (struktuurilist kompleksust) *suhteliseks kompleksuseks* (Miestamo 2006, 2008). Osa uurijaid (Dahl 2004, 2008) kasutab samade mõistete tähistamiseks vastavalt termineid *formaalne kompleksus* ja *produtseerimiskompleksus* (vt pikemalt Culicover 2013: 3, 20–24). Kui absoluutne kompleksus on teooriakeskne objektiivne mõiste ja põhineb keelel enesel, siis suhteline kompleksus on subjektiivne ja juba oma loomult dünaamiline ning keskendub keele kasutajale (põhiküsimus „Mis on kompleksne kellele?”; vt Nieminen 2007: 33–35). Teisisõnu, keelelist kompleksust on kaht liiki: absoluutne kompleksus on süsteemi (ehk keele) objektiivne omadus, suhteline kompleksus on „hind”, mida peab maksma keelekasutaja, s.o raskus keelekasutaja jaoks (vt Miestamo 2006, 2008, Culicover 2013: 12). Absoluutne kompleksus tegeleb infohulgaga, mis on vajalik, et süsteemi (siinkohal keelt) kirjeldada: mida rohkem infot see nõuab, seda komplekssem on süsteem (keel). Suhteline kompleksus aga on töötlemise või ka produtseerimise kompleksus ja sel on seos ressursidega, mida on vaja keeleliste representatsioonide, nagu hääliku, sõna jms töötlemiseks (nt mälu).

Osa uurijaid on kindlad, et ideaalne on kirjeldada kompleksust nii, et võetakse arvesse keeletöötlusprotsesse, keele omandamist ning keele muutumist ja varieerumist; nad möönavad, et meil pole ikka veel kompleksuse sõltumatut mõõtjat (Culicover 2013: 11). Laskumata kompleksuse üle pikemasse arutellust, piisab öelda, et spontaanse keele kompleksuse uurija peab tegema teadliku ja põhjendatud valiku, missugust raamistikku ta uurimiseks kasutab (vt pikemalt selle kohta Nieminen 2007: 38). Kompleksusest kui

keelenähtusest teadlik olla on äärmiselt vajalik, sest paratamatult ei pruugi ühe uuringu raames jõuda analüüsida kompleksssuse kõiki võimalikke mõjureid¹.

1.4. Absoluutne komplekssus ja keeleomandamine

Tõsi on, et nii keele kui süsteemi komplekssusel kui ka struktuuri-
lisel komplekssusel on tihe seos keelekasutajaga ja keele omanda-
misega, ent keele omandamist need raskeks ei muuda. Järgmised
näited illustreerivad seda, kuidas keele omandamisel ei ole takistu-
seks ei keele enese ega ka lausungite ja väljendite struktuur.

Laps on võimeline omandama ka keeruka ehitusega keele.
Tugevasti polüsünteetilisi keeli, näiteks navaho ja ketšua, oman-
davad lapsed ei tee morfotaktikavigu – vigu teevad hoopis ketšua
keele vilunud kasutajad (Kelly jt 2014: 61).

Lapsed, kes õpivad hispaania, jaapani ja soome keelt, hakka-
vad mitmesilbilisi sõnu lühendamata ütleva varem kui lapsed,
kes omandavad inglise, saksa või taani keelt (Ota 2006). Osa soome

¹ Näiteks on Soome keeleteadlane Suvi Stolt (2009) uurinud sõnavara varast arengut, seoseid leksikoni ja grammatika vahel väikese sünnikaaluga laste ja ajaliste soome laste seas. Ta leidis, et lapse sool on lapse sõnavara suu-
rusele selge mõju küll ajaliste laste hulgas, kuid mitte väikese sünnikaaluga laste seas. Ema haridus polnud ajaliste laste puhul nende sõnavara kasvuga seotud, kuid väikese sünnikaaluga laste puhul oli seos olemas. Sünnikaalul enesel polnud mingit mõju ajaliste laste sõnavara arengule, kuid sünnikaalu ja aktiivse leksikoni (ingl *expressive lexicon*) vahel oli vanuses 2;0 märkimisväärne mõju. Erisused näitavad, et bioloogilistel ja/või kontekstilistel faktoritel (nt ema haridus) on lapse keelearengule enam mõju just väikese sünnikaaluga laste hulgas. Stolti uurimus rõhutab varase leksikoni tähtsust keeleomandamisel; tema uurimistulemused näitasid, et grammatikat ei omandata eraldi moodulina, vaid et grammatika omandamine on tihedalt seotud lapse ekspressiivse sõnavara kasvuga teise eluaasta lõpuks.

keelt emakeelena omandavaid lapsi on võimelised looma ja ütlema neljasilbilisi sõnu ilma lühendamata alates vanusest 1;7–1;9. See on suur erinevus võrrelduna inglise keelt omandavate lastega, kellest osa jätkab kolmesilbiliste sõnade rõhuta silpide ärajätmist ka pärast vanust 2;10 (Ota 2006: 262).

Ka eesti keelt (põhiolemuselt aglutinatiivne keel, rikas käände-süsteem ja palju tegusõnade pöördevorme, tagasõnad eessõnade asemel) on peetud võrreldes inglise keelega raskesti omandatavaks (vt Ingram 1999: 495), kuid uurimistulemused (Argus 2009, Lipp 1977) näitavad, et eesti keelt pole raske omandada.

Kui vaadelda kompleksuse ja sisendkeele seost, siis on leitud, et lapsed on võimelised omandama üksusespetsiifilise (s.o verbi-) süntaksi² ka siis, kui sisendkeele hulk on väga väike (Ninio 2011: 7). Anat Ninio on leidnud, et 35–50% tegusõnu, mida lapsed kolmes grammatilises põhiseoses kasutasid, olid üllatavalt harvad sisendkeeles, kus neid esines miljoni sõne kohta vähem kui 20 korda (*ibid.*).

Keele kui süsteemi kompleksus loob olenevalt keelest struktuurilise kompleksuse, ometi pole keele omandamine tema süsteemi kompleksuse tõttu üldiselt kunagi olnud raske, sest keelt kui mitmedimensioonilist tervikut ei omandata korraga. Kuna lapsed ja täiskasvanud jagavad samu keelereegleid ja -kategooriaid, pole põhjust oletada, et lapse grammatika on põhiolemuselt teistsugune kui täiskasvanu oma (Pinker 1984, Tomasello 2000: 229, Tomasello 2004: 142–143, Ninio 2011). Seega on keelt omandav laps olukorras, kus ta iga päev puutub kokku nii keele enese ehk süsteemikompleksusega kui ka struktuurilise ehk kõne kompleksusega, ent keele omandamisel juhib teda kogunud keelekasutaja, kelle kõnes esinevate keeleüksuste sagedus (ingl *frequency*), esilduvus (*saliency*) ja jagatud tähelepanu raamistik (*joint attentional frame*)

² Üksusena käsitab Anat Ninio (2011: 7, 161) üksusespetsiifilise raames nimelt ja eelkõige verbi.

minimeerivad struktuurilise kompleksuse (omandamise) võimaliku keerukuse. (Vt nt Tomasello 2003: 22 jm, Argus 2008: 11–15 jm.)

1.5. Hoidjakeel toetab süntaktilise kompleksuse omandamist

Süntaktilise kompleksuse arengu üks mõjutajaid on sisendkeel³, siinses artiklis nimetatakse seda terminiga „hoidjakeel”. Hoidjakeel on dünaamiline kõneregister, mida kasutab täiskasvanu, kõneldes lapsega, selle registri sõnavara ja suhtlusstrateegiad on individuaalsed ning muutuvad lapse kasvades (Kõrgesaar 2014: 193). Eesti hoidjakeele uurijad on üksmeelel, et laste- ja hoidjakeel on teineteisega tihedalt seotud, ning kui üht uurides vaadeldakse paralleelselt ka teise andmeid, siis on võimalik paremaid uurimistulemusi saada (*ibid.*), rääkimata vajadusest uurida keelt just suhtluses: ühelt poolt on hoidjakeel vahend, teiselt poolt aga eesmärk. Laps ei asu kohe omandama keele potentsiaalset kompleksust (eespool ka „absoluutne kompleksus”) – kuna keel omandatakse suhtluses ja kontekstisidusalt, siis kõigepealt omandabki laps igapäevasuhtluseks vajaliku keelevariandi ja siin võib hoidjakeelt võtta kui mõõdikut, sest lapse eesmärgiks on omandada hoidjakeelega sarnane keelevariant⁴. Et aga täiskasvanu paratamatult ei kasuta keelt omandava lapsega eesti keele kõiki potentsiaalseid vorme ja kõiki keeles olemas olevaid kategooriaid, siis kuuluvad hoidjakeele kui mõõdiku hulka just need vormid ja väljendid, mis seal esinevad, kuid ka nende rohkus ja sagedus, mida kõiki saab võrrelda lapse keeles esinevaga.

³ Sisendkeelt on nimetatud erialakirjanduses mitmeti: *motherese, parenthese, child directed speech, input* (vt Argus 2008, Kõrgesaar 2009).

⁴ Ninio järgi esindabki lapse ja täiskasvanu keelevariant kaht arengu-perioodi: varast ja hilisemat (Ninio 2011: 47), sest täiskasvanupärast keelekasutust võib pidada keele omandamise eesmärgiks.

Hoidjakeel toetab süntaktilise kompleksuse järkjärgulist omandamist. Näiteks kuigi mõne sõnaliigi esinemissagedus ei pruugi hoidjakeeles teatud aja jooksul märkimisväärselt muutuda, võib hoidjakeeles eneses samal ajal aset leida hoopis kvalitatiivne muutus: lapsele suunatud kõnes on järjest keerukama ehitusega keeleüksused, nagu tuletised, liitsõnad, ühend- ja väljendverbid (Argus, Kõrgesaar 2014), see aga annab märku varasemaga võrreldes komplekssema tasandi morfoloogiast, mida laps kuuleb. Samas ei kopeeri lapsed pimesi seda, mida vanemad on öelnud (Ninio 2011: 123)⁵: võrreldes samade vormidega neile suunatud kõnes, lihtsustavad lapsed valikuliselt seda, mida lausuvad (samas: 98).

Laps puutub hoidjakeele kaudu kokku nii fonoloogia, morfoloogia, süntaksi kui ka semantikaga. Peale seoste nende keeletasandite vahel on keeleomandamisel oluline ka iga tasandi enese võimalik struktuuriline keerukus. Nii näiteks on morfoloogia omandamisel peetud oluliseks, kui keerukas või lihtne on nimi- või tegusõnavormide moodustus, sest emma-kumma lihtsus-keerukus võib omandamise käiku mõjutada (Xanthos jt 2011, Argus, Kõrgesaar 2014: 39). Süntaksi tasandil ennustab nt hoidjakeeles esinevate liitlausete hulk kindlalt süntaktilist kompleksust ka lapsekeeles (Behrens 2009: 394, Abbot-Shmidt, Behrens 2006, Huttenlocher jt 2002: 349, L. Gleitman, Newport, H. Gleitman 1984: 69). Samas

⁵ Tugiverbiühendeid on lapsele suunatud kõnes suurel määral enam kui lastel endal (laste moodustatud verbi ja objekti konstruktsioonides on neid vaid 8%). Kui Ninio (2011) oma uurimuses vaatles lauseid, milles esines sage tugiverb *give* 'andma', siis selgus, et lapsed ei kasuta seda tugiverbi nii vähe mitte sellepärast, et nad poleks võimelised kasutama sedasama vanematele omast konstruktsiooni, vaid seepärast, et enamik *andma*-verbiga konstruktsioone olid vanema kõnes seotud objektiga „musi“, „kalli“ ja teiste emotsioonisõnadega (Ninio 2011: 123, Nelson 1995). Kuigi *musitama*, *kallistama* jms tegevused on konkreetsed, võivad emotsioonisõnad ise olla lapsele keeleomandamise varasel astmel veel liiga abstraktsed, et neid oma aktiivsesse sõnavarasse võtta.

on leitud, et ka varases vanuses ei erine laste süntaktiline süsteem vanemate omast kvalitatiivselt (Ninio 2011: 62), vaid sarnaneb sellega mitme põhinäitaja poolest (Ninio 2011: 83). Lapsed ei väldi ühe ja sama verbi arvukat kasutamist (kvantitatiivne mõõde) eri tähenduses (kvalitatiivne mõõde), vanemate enda verbivara on samal ajal pea poole (40%) suurem kui lastel (Ninio 2011: 128).

Hoidja- ja lastekeele vahel on märgata ebasümmeetrilist põimumist mitmel keeletasandil: ühelt poolt toimub n-ö alt-üles-protsess: laps omandab keelt, säilitab mälus nii sõnu kui ka konstruktsioone, toimub känkimine, mis tähendab, et meeldejäetavad ühikud pakitakse kokku suuremateks mõtestatud ühikuteks (Allik jt 2002: 112). Mõtestatud ühikute moodustamine leiab aset keele kõigil tasanditel. Teiselt poolt toimub samal ajal n-ö ülalt-alla-protsess, sisendkeele kuul(a)mine. Kuigi vanemad mingil määral lihtsustavad oma keelekasutust⁶, ei kuule laps nende kõne kaudu mitte üksnes lühikesi ja lihtsaid vorme, vaid ka pikki ja keerukaid. Nii tekivad lapse leksikasse keeleomased fonoloogilised, morfoloogilised ja süntaktilised mallid, mille keerukuse aste on ühelt poolt seotud hoidjakeelega, teiselt poolt aga lapse enese kui keeleomandamise aktiivse subjekti kognitiivse arenguga.

⁶ Keeleuurija Elissa Newport ja tema kolleegid (Newport 1976, Newport jt 1975, 1977) uurisid 15 keskklassi ema-tütre suhtlust (lapsed olid vanuses 12–27 kuud). Võrreldi täiskasvanu-lapse ning täiskasvanu-täiskasvanu kõnet. Tulemused näitasid, et lapsele suunatud kõne on enam kompleksne kui kõne, mille täiskasvanu suunas teisele täiskasvanule (Bowermann 1978: 163). Lapsele suunatud kõnet võib seega pidada lihtsaks vaid tinglikult.

1.6. Süntaktiline kompleksus lapse ja täiskasvanu kui kuulaja ja kõneleja vaatenurgast

Sisendkõnest korjavad lapsed üles just sellise vormi, mis sobib nende kommunikatiivse kavatsusega kõige paremini. Üsna loomupäraselt paneb keelt alles omandava inimese lihtsamast grammatikast arusaamine rohkem vastutust pragmaatikale ja diskursuskontekstile (Jackendoff, Wittenberg 2014). Selleks, et mõista väheste morfoloogiliste vormide ja lihtsama ehitusega keelekasutust, nagu see keelt alles omandaval lapsel tavaliselt on, peab kuulaja öeldu tähenduse leidmiseks tavapärasest rohkem pingutama. Väidet sobib ilmestama kahe sõnalause *ema sokk / mommy sock*, mis võib lapsel kanda tähendust 'sokk, mis on ema oma' või 'ema paneb mulle sokki jalga' (Bloom 1970) või ka meenutada mingit soki ja emaga seotud olukorda kõnekohas jne. Lausungi tähendus selgub vaid (kitsamast või laiemast) kontekstist ja selle mõistmine nõuab kuulajalt pingutust või isegi lisateadmisi lapse argipäeva kohta. Pingutust võib vaja olla ka ühe ja sama häälikujärgendi mõistmiseks; näiteks võib sõna „põmma“ ühel ja samal lapsel tähendada mitut asja, nagu 'pall' (objekt) ja 'põrgatama' (tegevus) jms.

Lapse vaatenurgast tähendab keele omandamine seda, et laps kuuleb endale suunatuna sellist kõnet, mis suurel määral koosneb mitmesõnalistest lausungitest. See sunnib keelt omandavat last eristama kõneajas sõnu, et talletada neid edasise äratundmise tarvis oma mällu. (Johnson jt 2013: 3) Kuulaja ja kõneleja puutuvad aga struktuurilise kompleksusega kokku eri vaatenurkadest. Kuulaja, sealhulgas keelt omandav laps kui vähe kogemusega keelekasutaja on sunnitud aktsepteerima keelelised valikud, mida on teinud kõnelev täiskasvanu. Östen Dahl näiteks räägibki valiku struktuurist ja väljundi struktuurist. Kõneleja – ema, isa vm vilunud keelekasutaja – peab pingutama, et mõista keelt omandava lapse lihtsamat

süntaksit. Kuigi jagatakse sama keelesüsteemi, sama grammatikat, on kognitiivsete oskuste areng ning keele süntaktiliste seoste valdamine ja mõistmine lapse ja täiskasvanu puhul märkimisväärselt eri astmel. (Dahl 2004)

1.7. Süntakiline kompleksus ja pragmaatika

Jackendoffi ja Wittenbergi meelest pole süntaks üldine lingvistiline süsteem, vaid keel koosnebki kompleksuse eri astmeist (Jackendoff, Wittenberg 2014: 2). Viimasel 20 aastal on üha tulnud ilmsiks, et lapse nn telegrammistilis⁷ kahe- ja kolmesõnalauseid varjavad seni arvatust kaugel rikkalikumat ja abstraktsemat grammatilist süsteemi (Hyams 2011: 13). Keeleomandamisuurimuste üldine raskuskese on nihkunud sellelt, mida lapsed produtseerivad, sellele, mida nad näivad teadvat, kuid ei oska süstemaatiliselt väljendada.

Lapsekeele pragmaatika kontekstis tuleb näiteks arvestada sellega, et võrreldes täiskasvanuga on lapsel lühem mälu ja tähelepanu kestus, vähem oskust plaanida; ta on lausungi loomisel rohkem piiratud kui keele juba omandanud inimene. Seetõttu nõuab grammatika keelt alles omandavalt lapselt eneselt rohkem ressursi, et teha oma mõttetervikud eksplitsiitseks ja kuulaja pingutus väiksemaks. Võib öelda, et täiskasvanu kõne süntakiline kompleksus muudab semantika ja pragmaatika piirid kuulajale lihtsamini tajutavaks (Jackendoff, Wittenberg 2014: 2).

Pikemad sõnad sobivad omakorda näiteks selle kohta, kuidas lapselt võib rohkem pingutust nõuda oma mõtte n-ö nähtavaks tegemine, mõttele sõna fonoloogilise kesta andmine ja selle sidumine tähendusega. Pikk sõna nõuab kõnelejalt enam ressursi kui lühike:

⁷ Mõni näide, mis muudab lapse varase keele telegrammilaadseks: ärajäetud pronoomenid, abiverbid, muutelõpud ja determinatiivid (*determiners*) ning kogu funktsionaalne ülesehitus, mis neid elemente toetab (Hyams 2011: 14).

seda peab kauem aega hääldama, see võtab töömälus rohkem ruumi (Baddeley 1999) ning võrreldes lühikestega on pikki sõnu pikaajalisest mälust raskem kätte saada (Bock 1982). Seevastu lühemaid sõnu on kergem n-ö kätte saada ja produtseerida (Bock 1982, Keren-Portnoy jt 2010)⁸. Eelnimetatud tuleks arvestada lapse üldise kognitiivse arengu, mälu arenemise kontekstis, unustamata pöörata tähelepanu kindla hoidjate ringi keelele.

2. Kuidas süntaktilist kompleksust mõõta

2.1. Süntaktilise kompleksuse mõõtmine lausungi keskmise pikkuse (MLU) järgi

Süntaktilise kompleksuse mõõtmise kõige lihtsam viis on määrata lausungite keskmine pikkus⁹ (Šuster 2011, vt ka Standish 2005: 2), see on tuntuim töövahend (McWhinney 2000: 42), millega mõõdetakse keeleoskuse taset (*language proficiency*) (Hoff 2012: 275). Lausungi keskmise pikkuse mõõdikut ehk MLU-d on lastekeeleuuringutes siiani üsna palju kasutatud. Lapse vanuse ja tema kasutatud väljendite keskmise pikkuse vahel on leitud tihe seos (Brown 1973, Miller 1981). Samas ollakse veendunud, et MLU iseloomustab keele struktuuri ja selle kompleksust vaid ühemõõtmeliselt, nii et paratamatult kerkib küsimus, kuidas seda tüüpi mõõdikuga mõõta lausungite struktuurilist kompleksust, kui mitmemõõtmelisus on lausungite põhiline omadus (Nieminen 2007: 39). Siiski on leitud, et varasel perioodil peegeldab MLU keele omandamise arengut üsna hästi, kuid hiljem enam mitte (Leiwo 1993). Ollakse üsna üksmeelised, et kui MLU väärtus on 4,000, siis struktuuriline kompleksus

⁸ Näiteks inglise keelt emakeelena rääkima õppivad lapsed väldivad oma kõnes funktsiooniverbe (abiverbe). See on laste viis vähendada öeldu töötlemiseks kuluvat pingutust.

⁹ MLU (*mean length of utterance*) kõrval käibib ka eesti väljendile viitav VKP.

laste lausungites suurel määral enam ei muutu (Nieminen 2009: 181, Huttenlocher jt 2002: 339). Lapsed, kes on ületanud nn Browni V staadiumi (MLU = 4,5) – vt täpsemalt järgmises lõigus –, võivad täiustada lausutu struktuurilist kompleksust, ilma et suurendaksid lausungi pikkust (Jalilevand, Ebrahimipour 2014: 3, Chabon jt 1982).

MLU arvutamiseks sõnastas mõõdiku looja Roger Brown (1973) teatud üheksa kriteeriumit (vt nt ka MacWhinney 2000: 116). Brown oli huvitatud viisist, kuidas morfeemide omandamine võib peegeldada süntaktilist arengut, ja uskus, et MLUm (väljendi keskmine pikkus morfeemides) peegeldab seda täpsemini kui MLUw (väljendi keskmine pikkus sõnedes). Brown kirjeldas lapse keelelist arengut kuue staadiumi kaudu, kus MLU väärtus kasvab vahemikus 1,75–4,5¹⁰ (vt ka Ingram 1999: 50). Üks hilisemaid uuringuid (Klee jt 1989) näitas, et MLU korreleerub vanusega ligikaudu kuni 48 kuud (MacWhinney 2000: 115). Ajal, kui Brown selle mõõdiku lõi, arvutati MLU käsitsi, tänapäeval on seda võimalik teha automaatselt programmiga CLAN.¹¹

Kuigi MLU arvutamiseks leiavad eri autorid piisavat kas 50-st või vähemalt kuni 100-st lausungist (Lee 1974, Miller 1981, Williamson 2009: 2), on osa seisukohal, et mida suurem on analüüsitavate lausungite hulk, seda täpsem on tulemus (Miller, Chapman 1981). Viimast arvamust toetab ka Jodi Tommerdahli ja Christel de Bruijini

¹⁰ Brown (1925–1997) määras oma klassikalises teoses (1973) pikiuuringu põhjal laste – tuntud nimede Adam, Sarah ja Eve all – morfosüntaktilise arengu viis staadiumit: *I staadium*, vanus 15–30 kuud, MLU 1,5–2,9 (keskmine 1,75); *II staadium*, 28–36 kuud, MLU 2,0–2,5 (2,25); *III staadium*, 36–42 kuud, MLU 2,5–3,0; *IV staadium*, 40–47 kuud, MLU = 3,0–3,7; *V staadium*, 42–52+ kuud, MLU 3,7–4,5. Alates 1973. aastast on Browni teost tsiteeritud enam kui 700 korda.

¹¹ Vt nt Brian MacWhinney, Johannes Wagner, Transcribing, searching and data sharing: The CLAN software and the TalkBank data repository. – Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 11 (2010), 154–173. www.gespraechsforschung-ozs.de (30.08.2014).

uurimus (2008), mille eesmärk oligi teada saada, kuivõrd usaldusväärased on morfosüntaksi analüüsi tulemused tingimustel, kui uurimisaluste lausungite arv on 50, 100, 150 või 200.

MLU-d on arvatud nii morfeemide kui ka sõnede põhjal. On neidki uurimusi, kus MLU arvatati nii morfeemide (MLUm) kui ka sõnede põhjal (MLUw) (nt Marques, Limongi 2011). Morfeemide järgi MLU arvutamise pooldajad ütlevad, et keele põhiüksus on pigem morfeem, mitte sõna, teisalt on keeleuurijaid, kes möönavad, et alati pole lihtne määrata, mis just on morfeem¹² (Williamson 2009: 2). Ka on leitud, et MLUm ja MLUw vahel on tugev sarnasus – MLUm on osutunud vaid õige pisut suuremaks (Dijk, Geert 1999). Siinkohal peab siiski mainima, et erinevus MLUw ja MLUm vahel sõltub väga palju uuritavast keelest. Näiteks eesti keele puhul võivad sõnede ja morfeemide järgi saadud tulemused erineda suurel määral, nagu vorm *kaussidegagi*, mis on üks sõna, kuid sisaldab neli morfeemi (*kaussi-de-ga-gi*).

Enamasti kehtibki eelöeldu inglise keele omandamise kontekstis.¹³ Eesti keel on suurema sünteetilisuse astmega kui inglise keel ja eesti keele omandamise uuringutes arvutatakse MLU sõnedes, sest Eesti lastekeelekorpus on morfoloogiliselt märgendamata (Argus 2008: 9). MLU arvutatakse tänapäeva lastekeeleuurimuses üldiselt sõnedes ka teiste keelte puhul (Behrens 2006: 11), sest tihti tekib probleem, mida määrata morfeemiks¹⁴. Keele omandamise

¹² Vt ka Helen Kõrgesaare artiklit siinsamas kogumikus. *Toim.*

¹³ MLU, aga ka allpool (vt 2.2) jutuks tulev IPSyn ja DSS (*developmental sentence scoring*) olid algselt kavandatud selleks, et analüüsida inglise keelt kõnelevate laste grammatikat; teiste keelte uurimiseks tuleb neid mõõdikuid modifitseerida (Jalilevard, Ebrahimipour 2014: 9).

¹⁴ Williamson (2009: 2) on näiteks arutlenud, kas inglise keele lihtmineviku ebareeglipärased vormid (nt *sang, brought, went*) tuleks lugeda üheks morfeemiks, samal ajal kui reeglipäraste tegusõnade lihtminevikuvormi arvestada kaheks (*talk-ed, play-ed, push-ed*). Eesti lastekeeleuurijad puutuksid keele ehituse tõttu sedalaadi küsimustega kokku väga sageli.

varasel astmel on morfoloogia sageli omandatud kindlate tervikvormidena ega ole produktiivne ning just vormirikaste keelte puhul ei ole alati selge, mitut morfeemi MLU määramisel arvesse võtta (samas; Hoff 2012: 275).

Lastekeeleuurijad kasutavad keeleandmete transkribeerimiseks enamasti programmi CLAN¹⁵, mis võimaldab keeleandmeid ka analüüsida¹⁶. Kuna CLAN on koostatud inglise keele jaoks, tuleb seda tõika eesti keele materjali analüüsimisel pidevalt arvestada (Argus 2007: 70, Piits jt 2007: 368). Näiteks eesti keele puhul ei esita CLAN sõnasagedustabelis mitte lekseemide, vaid sõnavormide sageduse ning nt *kala* vormid *kala*, *kalaga*, *kalale* loetakse eri sõnadeks (ingl *types*). See omakorda tingib, et statistiliselt on valed ka MLU ja sõnavara variatiivsuse indeks (*type-token ratio*), mille programm arvutab automaatselt (Argus 2007: 70). Eesti lapsekeele andmete analüüsil tuleb uurijal väljendi ja kõnevooru pikkuste täpseks määramiseks teha käsitsitööd, kuna empiirilised tulemused näitavad, et käsitsi arvutatud tulemused ei ühti ei CLAN-i pakutud MLU-ga ega ka MLT-ga (*mean length of turn*, kõnevooru pikkus).

Sõnede hulk lausungis võib osutada keelelisele kompleksusele, kuid ei pruugi seda tingimata teha. Näiteks võib ühe lapse kõnes esineda kordusi (nt *õue õue õue*) ja teise omas mitte (nt *issi läks tööle*), kuid kompleksuse aste olla väga erinev hoolimata sellest, et mõlema näite keskmine pikkus on kolm sõnet.

Vaadakem veel üht näidet lapse kõnest (Argus 2007: 71–72), kus lapse MLU on 3:

*EMA: ei ja, ei ole või?

*LAPS: ei a ee eehe.

¹⁵ Computerized Language Analysis, vt <http://childes.psy.cmu.edu>.

¹⁶ Analüüsi võimaluste kohta vt Hoff 2012: 275, MacWhinney 2000 (võrguväljaanne on uuendatud 24.03.2013).

*EMA: jaa, jah, pane ots külge.

*LAPS: ee ee (Argus 1;7)

Kuigi lapse MLU on toodud näites 3 ehk lapse lausungis on keskmiselt kolm sõnet, ei peegelda selline tulemus adekvaatselt lapse tegelikku keelelist arengutaset. Kolmest sõnest koosnevate lausungite all mõeldakse üldjuhul seda, et lapse lausungis esineb kolm tähenduslikku sõna. (*Ibid.*) Teisedki uurijad (nt Jalilevand, Ebrahimipour 2014: 3) on täheldanud, et kuigi MLU võib olla keelelise arengu üks näitajaid, ei kirjelda see mõõdik grammatikapädevuse struktuurilist kompleksust isegi nende laste puhul, kelle MLU väärtus on ühesugune.

Seega tuleb lastekeeleuurijal juba enne transkribeeringute analüüsi kaaluda, missugust keelematerjali MLU arvutamiseks kasutada, missugused keeleühikud välja jätta. Näiteks võib kaaluda, kas üneemid (pausitäitehäälikud) märgendada kuidagi nii, et arvutuste jaoks oleks võimalik nad analüüsitava keelematerjali hulgast välja arvata, ning kordused esitada juba transkribeeringutes sel viisil, et neid ei peaks arvestama eraldi sõnedena, vaid ühena. Üheks lekseemiks oleks aga põhjust arvestada kõik semantiliselt samased ja häälikuliselt sarnased sõned, mida transkribeeringus esineb kahel, kolmel, neljal jne korral. Nimelt sisaldab lastekeel, eriti just selle varases staadiumis, palju ühe sõnavormi kordusi (vt Argus 2007: 72). Läbimõtlemata transkriptsioon hakkab analüüsitulemusi oluliselt mõjutama (samas: 73).

Kui aga uurijal on vaja võrrelda eri uurimuste MLU-sid, tuleks teha kindlaks, mille järgi on MLU igas võrdlusaluses uurimuses arvutatud.

Vajadust kasutada MLU kõrval mitut muud mõõtevahendit on tunnistanud laialt (Jalilevand, Ebrahimipour 2014, Šuster 2011, Nieminen 2007 ja 2009, Gillis, Ravid 2009). Neist tulebki allpool juttu.

2.2. Süntaktilise kompleksuse mõõtmine produktiivse süntaksi indeksi järgi

Sage kvantitatiivne vahend, millega süntaktilist kompleksust on mõõdetud, on produktiivse süntaksi indeks IPSyn (*index of productive syntax*) (vt Scarborough 1990, MacWhinney 2000, Sagae, Lavie, MacWhinney 2005, Nieminen 2009). IPSyn põhineb morfoloogilistel vormidel ja süntaktilistel struktuuridel, mis on leitud lapsekeeles olevat põhilised (Nieminen 2009: 177). Indeks on loodud selleks, et lastekeeles saaks uurida individuaalseid erisusi; see on mõeldud parandama MLU-I ilmnunud nõrkusi. IPSyn'i eesmärk on näidata süntaksi arengut lapse keeles (Sagae jt 2005).

Produktiivse süntaksi indeksi töötas 1990. aastal välja Hollis S. Scarborough¹⁷ (vt ka Scarborough jt 1991: 42–43). IPSyn'i loomise peamine mõte oli analüüsida, missugused põhilised süntaktilised struktuurid ja morfoloogilised vormid on esindatud lapse 100-s mõistetavas lausungis (Scarborough 1990, Nieminen 2007: 53). IPSyn mõõdab nelja suurt süntaktilist kategooriat:

- 1) nimisõnafraas. Kokku on siin 12 jaotist, N1–N12, nt omadussõnad, mitmuslikud nimisõnad ja kahe-kolmesõnalised nimisõnafraasid;
- 2) verbifraas. Kokku on siin 17 jaotist (V1–V17), näiteks erinevad verbivormid, adverbid (*now, tomorrow, too, hardly, already, yet*), partikkel või prepositsioon (*up, put back, this on*) jt;
- 3) küsimused ja eitused. Kokku on siin 11 jaotist (Q1–Q11), näiteks intonatsiooniga markeeritud küsimused (*Mine? Want some?*), lihtne eitus ja keelud (*No talk. Not yours. Can't*

¹⁷ IPSyn'i loomiseks uuris Scarborough (1990) pikiuuringuga 15 lapse kõne näidiseid, lapsed olid vanuses 24, 30, 36, 42 ja 48 kuud, kokku sai H. Scarborough 75 kõnenäidist.

find. Don't know), eitust väljendav morfeem subjekti ja verbi vahel (*I not going. You can't have it*), inversiooniga küsimused (*Where was it? What can I do?*), kinnitusküsimused (ingl *tag questions: I'll be the mom, okay? This is fun, isn't it?*) jt;

- 4) lausestruktuurid. Kokku on siin 20 jaotist (S1–S20), näiteks kahesõnalausungid (*Lookit Mom. Here hammer*), subjekti ja verbi järgnevus (*Monkey fall. It goes over there*), relatiivlausungi kasutamine, (*Find the one that fits here*), laused kolme ja enama verbifraasiga jt. (Scarborough jt 1991: 42–43)

Kokku mõõdab IPSyn 60 grammatilist kategooriat: 12 nimisõna, 17 verbi, 11 osa jaotist küsimusi ja eitusi ning 20 tüüpi lausungeid (Scarborough 1990, Scarborough jt 1991, Hassanali jt 2014).

IPSyn mõõdab niisiis pigem morfoloogiliste ja süntaktiliste kategooriate koosesinemust kõnenäites kui sõnede lihtsat hulka selle väljendites. Iga vormi eest võib saada 0 punkti (ei esine kunagi), 1 punkti (esineb kõnenäites ühe korra) või 2 punkti (esineb kaks või rohkem korda). Kuna IPSyn on loodud nii, et see mõõdab, millal teatud grammatilised vormid lapse kõnesse ilmuvad, siis peetakse mingi kindla konstruktsiooni kaht eri esinemisjuhtu piisavaks.

IPSyn'i rakendamiseks on vaja korpust saja transkribeeritud lausungiga (järgnevad lausungid; kordused välja arvatud), tuleb identifitseerida 60 keeleüksust (nn IPSyn'i ühikut), arvutada esinemisjuhud (0 punkti, 1 punkt, 2 punkti) ja lugeda punktid kokku (Sagae jt 2005).

Kuigi ka produktiivse süntaksi indeks IPSyn on kvantitatiivne mõõtevahend, on see analüütilisem kui MLU. Kui MLU hindab tege-likku kõneproduksiooni (*actual speech production*) morfeemides või sõnedes, siis IPSyn keskendub morfosüntaktilise repertuaari suu- rusele ja kvaliteedile (Nieminen 2009: 177, Nieminen 2007: 58–59), mis automaatselt tähendab tegelemist suhtega keele elementide vahel.

Lausungi struktuuri tulebki käsitada kui mitmemõõtmelist ter-
vikut, mis koosneb isesugustest süntaktilistest komponentidest, mis
võivad olla loodud mitmel detailirikkal morfoloogilisel ja süntakti-
lisel tasandil. Lausungi komplekssus ei näita mitte üksi tema osiste
hulk, mida mõõdetakse MLU-ga, vaid ka lausungi enese sisemine
struktuur, mida IPSyn hierarhiliselt näitab.

Ka need mõõdikud ei ole ometi ideaalsed. Komplekssus võib
kasvada vähemalt kahel moel, kas lisades olemasolevale keele-
ainesele uusi osiseid või lisades olemasolevale osisele uusi kihte.
Samas eeldavad MLU ja IPSyn Nieminen (2007: 177) väitel, et kee-
leline komplekssus kasvab vaid ühel moel, kuigi lausungi struktuur
pakub kompleksssuse kasvuks mitut võimalust. Sedasama väidavad
ka Jackendoff ja Wittenberg (2014): süntaks pole sugugi ainus üldine
keelesüsteem, vaid keel koosneb tasanditest, millel on erinev komp-
lekssuse aste.

2.3. Kokkuvõtteks MLU ja IPSyn'i kohta

Lastekeele uurimisel (ka kompleksssuse mõõtmisel) peaks arves-
tama kompleksssuse kui nähtusega, mis hõlmab keele eri tasandeid.
Kõikidel olemasolevatel süntaktilise kompleksssuse mõõdikutel, ka
eelkirjeldatud MLU-l ja IPSyn'il, on vajakajäämisi. Kuigi nii MLU
kui ka IPSyn on struktuurilise kompleksssuse mõõtmiseks eba-
adekvaatsed ega näita lapse keelelise arengu kõiki aspekte, aitavad
need mõõdikud uurijal siiski näha üldisi arengujooni, kui mõlemat
mõõdikut kasutatakse koos (Nieminen 2007, Nieminen 2009: 185).
Peale MLU ja IPSyn'i rakendamise on saadud tulemusi vaja põhja-
likult interpreteerida (vt Nieminen 2007: 86–100). Kuna mõlemad
mõõdikud on keelesõltlikud, tuleb need kohandada kindla keele
tarbeks (Gillis, Ravid 2009: 227).

Kuigi MLU või IPSyn'i kasutamisel võib keelevormide struktuurilise kompleksuse (või selle puudumise) kohta tõenäoliselt saada rohkem teavet kui neid rakendamata, jääb nende mõõdikute kasutusel kõrvale see, mida võib näidata kvalitatiivne analüüs: see on nende keelevormide töötlemine, mis on haaratud kordustesse, ja keeleressursi jagamine pädevama vestluskaaslasega (nt hoidjakeele mõju). Selliseid aspekte kompleksuse mõõdikud ei arvesta, kuna lausungite või sõnade imitatsioonid jäetakse kõrvale ja sama kehtib korratud keelematerjali kohta. Tekib küsimus, kuidas analüüsida kompleksust nii, et seda nähtust ennast ei pisendataks, ning kuidas käsitleda arenevat kompleksust nii, et oleks arvestatud ka keele töötlemise sotsiaalsete aspektidega (Suni, Nieminen 2011: 227–228).

Selge on, et MLU ja IPSyn mõõdavad absoluutset kompleksust (vt Miestamo 2006, Dahl 2004, Nieminen 2007: 56–57, 2009), mis näitab keele kui süsteemi keerukust, kuid need mõõdikud jätavad kõrvale keelekasutaja ja tema kogemuse keelega (subjektiivse kompleksuse). Keelt absoluutse kompleksuse vaatenurgast analüüsides on uurija see, kes otsustab, missuguseid keeleüksusi analüüsil kaasa arvata, millised mitte (vt Suni, Nieminen 2011: 222). Mõõdikuid tuleb aga kasutamisel kohandada kindla keele jaoks, kuna MLU ja IPSyn on loodud inglise keele omandamise mõõtmiseks. Kui kohandada mõõdikut IPSyn eesti keele tarbeks, tuleks põhimisena arvestada neid kategooriaid, mida kasutatakse just lapsega rääkides; st ei tohiks argumenteerimata hõlmata hoidjakeeles harva esinevaid kategooriaid (nt kaudset kõnet).

3. Missugune peaks olema kompleksssuse mõõdik, mida võib pidada heaks

Lise Menni ja Jill Duffieldi järgi (2014) peaks kompleksssuse mõõtmisel olema täidetud järgmised tingimused:

1. Kompleksssuse mõõtmine peaks suutma ennustada pingutust, mida tehakse lingvistiliste üksuste töötlemiseks (ingl *processing effort*). Mõõtevahend peaks suutma korrektselt prognoosida pingutust, mida nõuab üksikute lausungite või terviklike mitme lausungi üksuste (*passages*) lausumine. Kõnelõigu töötlemise pingutus võib sõltuda kindlast lausungisse valitud leksikaüksusest. Ehkki keeleteadlased analüüsivad üksiklausungit nii, et jagavad selle mitmeks osaks, võib inimmeel tollesama lausungi talletada kui terviku ja töödelda seda kas kui tervikut või ühtaegu nii tervikuna kui ka läbi analüüsituna. Mõõtmisel võib selguda, et ei pruugigi olla erinevust selle vahel, kas mõni keeleüksus säilitatakse mälus kui tervik (nt *võta või jäta*) või on üksuse osadel ennustatavad seosed (nt ühilduv nimisõna fraas *punastesse karpidesse*, kus *-te* või *-de* viitab mitmusele ja *-sse* näitab ruumisuhet, kombineerudes kummagi tüve leksikaalse tähendusega).
2. Kompleksssuse mõõdik peab sobituma keele erisuguse kasutuse juhtudega. Ei saa olla vaid üht mõõdikut, sest see, mis nõuab pingutust kõnelejalt, ei ole alati võrreldav selle pingutusega, mida teeb kuulaja (nt kuulaja peab tegema kindlaks, millele kõneleja osutab, tõlgendama mõnd võrdlust jms). See, mida on raske õppida (nt ebareeglipärased vormid), võib olla suhteliselt lihtne kasutada, kui see kord on juba omandatud. Üleüldise kompleksssuse mõõtmist peab olema võimalik lahutada alaeasmärkideks, on vaja mitut laias laastus võrreldavat, kuid mõnikord vastandlikku mõõdet (Menn, Duffield 2014). Näiteks

standardses keeletöötlusmudelil ei ole arvestatud järjestikuste seostega, mis sõnade vahel võivad olemas olla, ja nii jäetakse tähelepanuta konstruktsioonid ja idioomid. Selle asemel, et loendada sõnu ja määrata nende liik, võib olla otstarbekas uurida ka seda, missugustes (sagedastes või püsi-) väljendites sõnu on kasutatud.

3. Komplekssuse mõõdikud peavad suutma prognoosida koostoimet, kuidas sagedus ja struktuur vastastikku üksteist mõjutavad. Töötlemise pingutus on sageduse ja struktuuri koostoime funktsioon mitmel tasandil.

Struktuur on kooslus, mis koosneb teatud viisil struktureeritud osade väärtustest, mis üksteisest erinevad, ning on osalt määratletud selle kaudu, millised on struktuuri teised osad (Karlsson 2002: 60). Keele struktuursus avaldub sümbolilisuses, allsüsteemides ning suhetes allsüsteemide sees ja vahel. Igas allsüsteemis on mitut liiki üksusi, üksused realiseeruvad kategooriatena. Süntaksi lausekategooriateks on näiteks väit- ja küsilauseid jne, fraasikategooriateks nimisõna- ja verbifraas jne. Morfoloogia kategooriateks on nt eesti keele käände- ja pöörde lõpud jm sõnaliigi morfoloogiale omane. Leksikoni põhiüksus on sõna ja kategooriateks eri liiki sõnad ja väljendid. Kõigi allsüsteemide elemendid moodustavad süntagmasid, mille elemendid on omavahel süntagmaatilistes seostes. Ka kõrvuti asetsevate sõnade tähendus(ed) on süntagmaatilises seoses. Teisalt on iga keeleelement paradigmaatilistes seostes nende elementidega, millega teda saab asendada. Näiteks on foneemid /p, l, m, s, k/ paradigmaatilises seoses kontekstis „_uu“, samuti nagu sõnad *linn*, *buss*, *üllatus*, *see* kontekstis „___ on suur“ (Karlsson 2002: 33–34).

Näitena töötlemise pingutusest kui sageduse ja struktuuri koostoime funktsioonist mitmel tasandil võib tuua kõnejadast

sõna äratundmise, mis nõuab teadlikkust fonoloogiast (silbid, foneemid jt), sõna tähenduse mõistmist, mida toetavad nii temaga koos kasutatud sõnad ja nende tähendus kui ka suhtlusolukord. Eelöeldule lisandub arusaamine kasutatud sõna(de) morfoloogiliste tunnuste tähendusest.

Näiteid struktuuri ja sageduse koosmõjust pakub kirjandus inglise keele põhjal. Nii kasutatakse tegusõna „shrink” ‘kokku tõmbama’ sagedamini kogeja argumendistruktuuris (nt *The sweater shrank two sizes*) kui mõnes muus (nt *They shrank the sweater two sizes*). Või teine näide: sagedus suhteverbide raamistikus loob ootuse, mis mõjutab kuulaja (või lugeja) töötlusmalle ja arusaamist. Sellega seostub, et teatud afaasia puhul saavad inimesed lausetest paremini aru siis, kui verb on oma kõige sagedamini kasutatud freimis ehk raamistikus (vt Gahl jt 2003), või et normkõnelejad töötlevad mitmuslikku sõna suhteliselt kiiremini, kui seda sõna harilikult kasutataksegi mitmuses (vt Menn 2013: 5). Näide struktuuri ja sageduse vastasmõjust on ka kollokatsioonid, s.o sõnade järgnevused, mis sageli koos eksisteerivad (nt *it’s, gimme, suppose we, ladies and gentlemen, wash the dishes*) ega olene sellest, kas järgnevus moodustab süntaktilise üksuse või kas tal on hästi defineeritud ja tuntud tähendus (Menn 2013: 4).

4. Komplekssuse mõõdikud peavad suutma toime tulla ka võistlemisega (seda võib mõista kui kontekstisobilike või -tüüpiliste keelendite, suhtlustoimingute ja kõnekäitumise joonte suhtelist ennustamatust). Töötlemine on võistlemisest tugeval määral mõjutatud; näiteks võistlevad leksikaalsed üksused (pöördu mine lapse poole, kasutades tema õe-venna nime), võistlevad suhtlusolukorra tõlgendused ning näiteks ka poolikuks, lõpetamata jäänud struktuuri võimalik keeleline ja suhtlustähendus. (Menn, Duffield 2014)

5. Komplekssuse mõõdikud tuleb kohandada pragmaatikale ja kontekstile. Pragmatikal on tohutu mõju keelendite töötlemisele ja nende mõistmisele psühholingvistikas (samas; vt ka Gibson 1998, Lai, Curran, Menn 2009).

Kokkuvõte

Süntaktilise komplekssuse mõõtmise tulemuse määravad paljus valikud, mida teeb keeleomandamise uurija. Seetõttu määrab komplekssuse mõõtmise tulemuse just uurija teadlikkus uuritavast keelest ja selle ehitusest, komplekssusest endast ning uurimismeetoditest ja oskusest neisse kriitiliselt suhtuda.

Ehkki nii MLU kui ka IPSyn on struktuurilise komplekssuse mõõtmiseks ebaadekvaatsed ega näita lapse keelelise arengu kõiki aspekte, aitavad need mõõdikud uurijal siiski näha üldisi arengujooni, kui mõlemat mõõdikut kasutada koos.

Lühidalt võib MLU ja IPSyn'i kohta öelda järgmist.

- 1) Mõlemad mõõdikud on kvantitatiivsed, kuid komplekssuse uurimisel on vajalik ka keelematerjali kvalitatiivne analüüs. Näiteks lausungi komplekssust ei näita mitte üksnes tema osiste hulk, mida mõõdetakse MLU-ga, vaid ka lausungi enese sisemine struktuur.
- 2) Komplekssuse mõõtmisel on väga tähtis uurija teadlikkus ehk valikud ja otsustused, mida ta teeb, nagu nt Nieminen (vt 2007: 38) otsustas, et tema mõõdab absoluutset komplekssust, ja põhjendas, miks.
- 3) Milline tahes mõõdik on juba ette ebatäiuslik, sest keele komplekssus on väga mitmetahuline nähtus. Seetõttu on tähtis uurija teadlikkus nii uuritavast keelest kui ka mõõdikute sisust ja eesmärgist ehk sellest, mida ja miks mõõdetakse.

- 4) Inglise keele (flekteriva keele) tarbeks loodud mõõdikud ei sobi teist tüüpi ehitusega keelele (nt aglutinatiivne keel) ja on üsna loomulikki, et see nii on. Seega ei saa otse üle võtta keeleteaduslikes artiklites muude keelte kohta saadud uurimistulemusi, ja oletada, et samad tulemused võiksid üksi-ühele kehtida ka eesti keele kohta.
- 5) MLU on loodud aastal 1974 ja IPSyn 1990. Kui praeguseks ei oleks avastatud, et need mõõdikud on ebatäiuslikud, oleks midagi valesti, seda enam, et mõlema puhul on tegu kvantitatiivsete töövahenditega (see tõik ise ütleb varjamatult, et tegu on ebatäiuslike vahenditega, sest kvantiteet vajab alati kvalitatiivset selgitust). Keeles, nagu ka mujal, on lisaks kvantiteedile olemas ka kvalitatiivne mõõde, kuigi need on tihedalt seotud.

Süntaktilise kompleksuse mõõtmise täiuslikku viisi või vahendit pole olemas, kuna üsna palju näib olevat nii keelesõltlikke (objektiivseid) kui ka keeleväliseid (subjektiivseid) tegureid, mida süntaktilise kompleksuse mõõtmist kavandades tuleks või võiks hõlmata. Laps avastab keeleomandamise käigus mitme allsüsteemiga loomulikku keelt, mille grammatika ei eksisteeri niisama, vaid selle eesmärk on väljendada ja konstrueerida tähendusi (Karlsson 2002: 255) ning tähendused luuakse suhtluses. Seetõttu on kompleksuse uurimisel peale keele kohta sõnastatud normide ja reeglite tundmise vajalik n-ö pehmem, sotsiaalne lähenemine – tõlgendus, mille annab keeleuurija.

Üks lahendusi, kuidas luua süntaktilise kompleksuse täpsem mõõdik, näib olevat teha selle eesmärgi huvides koostööd erialade vahel. Keeleüksuse loomisele kuuluvat pingutust saab mõõta ilmselt neurolingvist, kes uurib aju aktiivsust (vt Lise Menni viidatud jm töid). Vajalikke lisaandmeid saaksid aga keeleomandamist uurivale keeleteadlasele anda näiteks ka muud neuroteadlased, arvutimudelite loojad, arengupsühholoogid.

Kirjandus

- Abbot-Smith, Kirsten; Heike Behrens 2006. How known construction influence the acquisition of other constructions: The German periphrastic passive and future constructions. – *Cognitive Science*, 30, 995–1026.
- Allik, Jüri; Riina Häidkind, Jaanus Harro, Mart Viikmaa, Kairi Kreegipuu, Marika Rauk, Eve Kikas, Tiia Tulviste, Peeter Tulviste, Aavo Luuk, Anu Realo, Kenn Konstabel, Helle Pullmann, Monika Schmidt, Maaja Vadi, Maie Kreegipuu 2002. *Psühholoogia gümnaasiumile*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Argus, Reili 2007. Eesti lastekeelekorpusse morfoloogilisest märgendamisest. Tallinna Ülikooli eesti filoloogia osakonna toimetised, 9, 65–86. http://evkk.tlu.ee/wwwdata/kogumik2007/korpusekogumik_argus.pdf (27.07.2014).
- Argus, Reili 2008. Eesti keele muutemorfoloogia omandamine. (= Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste dissertatsioonid 19.) Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.
- Argus, Reili 2009. Acquisition of Estonian: some typologically relevant features. – Helle Metslang (ed.), *Estonian in Typological Perspective. Language Typology and Universals / Sprachtypologie und Universalienforschung*, 62 (1/2), 91–108.
- Baddeley, Alan 1999. *Essentials of Human Memory*. Hove: Psychology Press.
- Behrens, Heike 2006. The input-output relationship in first language acquisition. – *Language and Cognitive Processes*, 21 (1–3), 2–24.
- Behrens, Heike 2009. Usage-based and emergentist approaches to language acquisition. – *Linguistics*, 47 (2), 383–411. doi 10.1515/LING.2009.014
- Bloom, Louis 1970. *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Bloom, Paul 2004. Myths of word learning. – Geoffrey Hall, Sandra R. Waxman (eds.). *Weaving a Lexicon*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Bock, Kathryn J. 1982. Toward a cognitive psychology of syntax: Information processing contributions to sentence formulation. – *Psychological Review*, 89, 1–47.
- Bowerman, Melissa 1978. Semantic and syntactic development: A review of what, when, and how in language acquisition. – Richard Louis

- Schiefelbusch (ed.), *Bases of Language Intervention*. Baltimore: University Park Press, 97–189.
- Brown, Roger 1973. *A First Language: The Early Stages*. London: George Allen & Unwin.
- Cejnarova, Andrea 2005. *Complexity of the Big and Small*. Stellenbosch: University of Stellenbosch.
- Chabon, Shelly S.; Louise Kent-Udolf, Donald B. Egolf 1982. The temporal reliability of Brown's Mean Length of Utterance (MLU-m) measure with post-stage V children. – *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 25, 124–128.
- Culicover, Peter W. 2013. *Grammar & Complexity: Language at the Intersection of Competence and Performance*. Oxford: Oxford University Press.
- Dahl, Östen 2004. *The Growth and Maintenance of Linguistic Complexity*. Philadelphia: John Benjamins.
- Dahl, Östen 2008. Grammatical resources and linguistic complexity: Siriono as a language without NP coordination. – Matti Miestamo, Kaius Sinnemäki, Fred Karlsson (eds.), *Language Complexity: Typology, Contact, Change*. Amsterdam: John Benjamins, 153–163. doi: 10.1075/slcs.94
- Dijk, Marijn van; Paul van Geert 1999. *Short-term Variability in Child Language*. (Ms.) Netherlands: University of Groningen.
- Eslon, Pille 2014. Morfosüntaktilise ja leksikaalse varieerumise piiridest: ilukirjandus- ja õppijakeele kasutusmustrite võrdlus / Constraints on morphosyntactic and lexical variability. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat / Estonian Papers in Applied Linguistics*, 10, 55–71. doi: <http://dx.doi.org/10.5128/erya.v0i10.254>
- Gahl, Susanne; Lise Menn, Gail Ramsberger, Daniel S. Jurafsky, Beth Elder, Molly Rewega, Audre L. Holland 2003. Syntactic frame and verb bias in aphasia: Plausibility judgments of undergoer-subject sentences. – *Brain and Cognition*, 53, 223–228.
- Gibson, Edward 1998. Linguistic complexity: Locality of syntactic dependencies. – *Cognition*, 68, 1–76.
- Gillis, Steven; Dorit Ravid 2009. *Language acquisition*. – Sandra Dominiek, Jan-Ola Östman, Jef Verschueren (eds.), *Cognition and Pragmatics*.

- Handbook of Pragmatics Highlights 3. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 201–249. doi: 10.1075/hoph.3.12gil
- Gleitman, Lila; Elissa L. Newport, Henry Gleitman 1984. The current status of the motherese hypothesis. – *Journal of Child Language*, 11, 43–79.
- Hassanali, Khairun-nisa; Yang Liu, Aquiles Iglesias, Tamar Solorio, Christine Dollaghan 2014. Automatic generation of the index of productive syntax for child language transcripts. – *Behaviour Research Methods*, 46 (1), 254–262. doi: 10.3758/s13428-013-0354-x
- Hoff, Erika 2012. *Research Methods in Child Language: A Practical Guide*. First Edition. UK: Blackwell.
- Huttenlocher, Janellen; Marina Vasilyeva, Elina Cymerman, Susan Levine 2002. Language input and child syntax. – *Cognitive Psychology*, 45, 337–374. <http://psychology.uchicago.edu/people/faculty/levine/HuttenlocherVasilyeva2002.pdf> (27.07.2014).
- Hyams, Nina 2011. Missing subject in early child language. – Jill de Villiers, Tom Roeper (eds.), *Handbook of Generative Approaches to Language Acquisition*. The Netherlands: Springer, 13–52.
- Ingram, David 1999. *First Language Acquisition: Method, Description and Explanation*. The 5th edition. Cambridge: CUP.
- Jalilevand, Nahid; Mona Ebrahimipour 2014. Three measures often used in language samples analysis. – *Journal of Language Acquisition and Development (JCLAD)*, 2 (1), 1–12.
- Johnson, Elisabeth K.; Mybeth Lahey, Mirjam Ernestus, Anne Cutler 2013. A multimodal corpus of speech to infant and adult listeners. – *Journal of the Acoustical Society of America*, 134, EL534-EL540. doi: 10.1121/1.4828977
- Jackendoff, Ray; Eva Wittenberg 2014. What you can say without syntax: a hierarchy of grammatical complexity. – Frederick J. Newmeyer, Laurel Preston (eds.), *Measuring Grammatical Complexity*. Oxford: OUP, 65–82.
- Karlsson, Fred 2002. *Üldkeeleteadus*. Tallinn: EKSA.
- Kelly, Barbara; Gillian Wigglesworth, Rachel Nordlinger, Joseph Blythe 2014. The acquisition of polysynthetic languages. – *Language and Linguistics Compass*, 8 (2), 51–64.

- Keren-Portnoy, Tamar; Marilyn M. Vihman, Rory A. DePaolis, Chris J. Whitaker, Nicola M. Williams 2010. The role of vocal practice in constructing phonological working memory. – *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 1280–1293. doi:10.1044/1092-4388(2009/09-0003)
- Kerge, Krista 2003. Keele variatiivsus ja *mine*-tuletus allkeelte süntaktilise keerukuse tegurina / Dynamics of the Syntactic Complicacy of the Journalistic and Fiction Texts through the 20th Century. (= TPÜ humanitaarteaduste dissertatsioonid 10.) Tallinn: TPÜ kirjastus.
- Kerge, Krista, Anne Uusen, Halliki Põlda 2014. Teismeeva loovkirjutiste sõnavara ja selle hindamine / Teenage vocabulary and its assessment in creative writing. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat / Estonian Papers in Applied Linguistics*, 10, 157–175.
- Kerge, Krista; Anne Uusen, Halliki Põlda, Helin Puksand 2014. Loovkirjutiste süntaksimuutujate areng teismeevas / Development of syntactic parameters of teenage creative writing. – *Emakeele Seltsi aastaraamat*, 59 (2013), 46–76.
- Klee, Thomas; Mary Schaffer, Susan May, Irene Membrino, Karen Moughey 1989. A comparison of the age-MLU relation in normal and specifically language-impaired preschool children. – *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54, 226–233. doi:10.1044/jshd.5402.226
- Kõrgesaar, Helen 2009. Hoidjakeelele omastest joontest. – *Oma Keel*, 2, 28–37.
- Kõrgesaar, Helen 2014. Küsimused eesti lapsele suunatud kõnes leedu ja vene keele taustal / Interrogatives in Estonian child-directed speech. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat / Estonian Papers in Applied Linguistics*, 10, 193–207. doi:10.5128/ERYa10.12
- Lai, Vicky Tzuyin; Tim Curran, Lise Menn 2009. Comprehending conventional & novel metaphors: An ERP study. – *Brain Research*, 1284, 145–155.
- Lee, Laura Louise 1974. *Developmental Sentence Analysis*. Evanston: Northwestern University Press.
- Leiwo, Matti 1993. *Lapse keeleline areng*. Tallinn: TPÜ kirjastus.
- Lipp, Ellen 1977. The acquisition of Estonian inflections. – *Journal of Child Language*, 4 (2), 313–319. <http://dx.doi.org/10.1017/S030500090001689>

- Lääts, Riina 2013. 5-aastaste sisekõrva implantaadiga laste kõnetaju ja -loome nelja juhtumi kirjeldus. Magistritöö. Käsikiri TÜ haridusteaduste instituudis. Tartu: Tartu Ülikool.
- MacWhinney, Brian 2000. The CHILDES project. Tools for analyzing Talk. – Electronic edition. Part 1: The CHAT transcription format, 30.03.2014. <http://childes.psych.cmu.edu/manuals/chat.pdf> (27.07.2014).
- Marques, Suelen Fernanda; Suelly Cecilia Olivan Limongi 2011. Mean length utterance (MLU) as a measure of language development of children with Down syndrome. – *Journal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 23 (2), 152–157. <http://dx.doi.org/10.1590/S2179-64912011000200012>
- Menn, Lise 2013. Psycholinguistic and neurolinguistic evidence for a rich model of linguistic representation or, why linguistic representations must be redundant. Handouts. (Ms.) <http://linguistics.uoregon.edu/wp-content/uploads/2013/09/Menn-Handout.pdf> (27.07.2014).
- Menn, Lise; Cecily Jill Duffield 2014. Looking for 'Gold Standard' to measure language complexity: What psycholinguists and neurolinguists can (and cannot) offer to formal linguists. – Frederick J. Newmeyer, Laurel Preston (eds.), *Measuring Grammatical Complexity*. Oxford: OUP, 281–302.
- Miestamo, Matti 2006. On the feasibility of complexity metrics. – Krista Kerge, Maria-Maren Sepper (eds.), *FinEst Linguistics. Proceedings of the Annual Finnish and Estonian Conference of Linguistics*. Tallinn, May 6–7, 2004. Publications of the Department of Estonian of Tallinn University, 8, 11–26.
- Miestamo, Matti; Kaius Sinnemäki, Fred Karlsson (eds.) 2008. *Language Complexity, Typology, Contact, Change*. Helsinki: University of Helsinki. doi: 10.1075/slcs.94
- Miller, Jon F. 1981. *Assessing Language Production in Children*. Baltimore: University Park Press.
- Miller, Jon F.; Robin S. Chapman 1981. The relation between age and mean length of utterance in morphemes. – *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 24, 2, 154–161.
- Nelson, Raymond J. 1975. Behaviourism, finite automata and stimulus-response theory. – *Theory and Decision*, 6, 249–267.

- Newport, Elissa L. 1976. Motherese: The speech of mother's to young children. – N. John Castellan, David B. Pisoni, George R. Potts (eds.), *Cognitive Theory*, Vol. II. Hillsdale: Erlbaum, 177–217.
- Newport, Elissa L.; Henry Gleitman, Lila Gleitman 1977. Mother I'd rather do it myself: Some effects and noneffects of maternal speech style. – Catherine E. Snow, Charles A. Ferguson (eds.), *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Nieminen, Lea 2007. A Complex Case: A Morphosyntactic Approach to Complexity in Early Child Language. (= Jyväskylä Studies in Humanities 72.) Jyväskylä: University of Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13421/9789513928582.pdf?sequence=1> (27.07.2014).
- Nieminen, Lea 2009. MLU and IPSyn measuring absolute complexity / VKP ja IPSyn absoluutse keerukuse mõõtjana. – *Estonian Papers in Applied Linguistics / Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 5, 173–185. <http://dx.doi.org/10.5128/ERYa5.11>
- Ninio, Anat 2011. *Syntactic Development: Its Input and Output*. New York: Oxford University Press.
- Ota, Michiko 2006. Input frequency and word truncation in child Japanese: Structural and lexical effects. – *Language and Speech*, 49 (2), 261–295.
- Pajupuu, Hille; Krista Kerge 2010. Characteristics and assessment of educated L1 and L2 dialogue. – Rosario Caballero Rodrigues; Jesus Pinar Sanz (eds.), *Modos y formas de la comunicacion humana / Ways and Modes of Human Communication*. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha, 339–348.
- Pinker, Steven 1984. *Language Learnability and Language Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Piits, Liisi; Meelis Mihkla, Tõnis Nurk, Indrek Kiissel 2007. Designing a speech corpus for Estonian unit selection synthesis. – Joakim Nivre, Heiki-Jaan Kaalep, Kadri Muischnek, Mare Koit (eds.), *Proceedings of the 16th Nordic Conference of Computational Linguistics NODALIDA-2007*. Tartu: University of Tartu.
- Peters, Ann 1983. *The Units of Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Rauh, Gisa 2010. *Syntactic Categories: their Identification and Description in Linguistic Theories*. Oxford: OUP.

- Sagae, Kenji; Alon Lavie, Brian MacWhinney 2005. Automatic measurement of syntactic development in child language. – Proceedings of the 43rd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (ACL), 197–204. <http://childes.psy.cmu.edu/grasp/acl05-ipsyn.pdf> (27.08.2014).
- Scarborough, Hollis S. 1990. Index of productive syntax. – *Applied Psycholinguistics*, 11, 1–22.
- Scarborough, Hollis S.; Leslie Rescorla, Helen Tager-Flushberg, Anne E. Fowler, Vicki Sudhalter 1991. The relation of utterance length to grammatical complexity in normal and language-disordered groups. – *Applied Psycholinguistics*, 12, 23–45.
- Schauwers, Karen; Steven Gillis, Paul Govaerts 2005. Language acquisition in children with a cochlear implant. – Paul Fletcher, Jon F. Miller (eds.), *Developmental Theory and Language Disorders*. (= Trends in Language Acquisition Research 4.) Amsterdam: John Benjamins, 324–329.
- Schults, Astra; Tiia Tulviste, Kai Kaljumäe 2013. Eesti laste esimesed sõnad: MacArthuri-Batesi suhtlemise arengu testi tulemused. – *Eesti Arst*, 1, 21–27.
- Smith, Carlota S.; Anne van Kleeck 1986. Linguistic complexity and performance. – *Journal of Child Language*, 13 (2), 389–408. <http://dx.doi.org/10.1017/S0305000900008126>
- Standish, Russell K. 2005. The importance of the observer in science. – *The Two Cultures: Reconsidering the division between the Sciences and Humanities*. UNSW conference proceedings (July 2005) (Ms.). <http://arxiv.org/abs/physics/0508123> (27.08.2014)
- Stolt, Suvi 2009. Language in acquisition. Early lexical development and associations between lexicon and grammar – Findings from Full-Term and Very-Low-Birth-Weight Finnish Children. Helsinki: University of Helsinki. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19892/language.pdf?sequence=2> (27.07.2014).
- Suni, Minna; Lea Nieminen 2011. Complexity and interaction: comparing the development of L1 and L2. – *Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri (ESUKA) / Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics (JEFUL)*, 2 (2), 215–236.

- Šuster, Simon 2011. Measuring lexical complexity of the language production of the World-of-Warcraft gaming community. http://www.let.rug.nl/suster/unpublished/wow_complexity.pdf. Ms.
- Tomasello, Michael 2000. Do your children have adult syntactic competence? – *Cognition*, 74, 209–253.
- Tomasello, Michael 2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Account of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tommerdahl, Jodi; Christel de Bruijn 2008. Is One Language Sample Enough in Morphosyntactic Analysis? https://www.reading.ac.uk/web/FILES/cls/CLS_Tommerdahl,deBruijn.pdf (27.07.2014).
- Vider, Kadri 1995. 2–3-aastaste eesti laste sõnavara. Diplomitöö. Käsikiri TÜ eesti ja üldkeeleteaduse instituudis. Tartu: Tartu Ülikool.
- Williamson, Graham 2009. Mean Length of Utterance. [www.sltinfo.com http://www.sltinfo.com/wp-content/uploads/2014/01/mean-length-of-utterance.pdf](http://www.sltinfo.com/wp-content/uploads/2014/01/mean-length-of-utterance.pdf) (27.07.2014).
- Xanthos, Aris; Sabine Laaha, Steven Gillis, Ursula Stephany, Ayhan Aksu-Koç, Anastasia Christofidou, Natalia Gagarina, Gordana Hrzica, F. Nihan Ketrez, Marianne Kilani-Schoch, Katharina Korceky-Kröll, Melita Kovačević, Klaus Laalo, Marijan Palmović, Barbara Pfeiler, Maria D. Voeikova, Wolfgang U. Dressler 2011. On the role of morphological richness in the early development of noun and verb inflection. – *First Language*, 31 (4), 461–479. doi: 10.1177/0142723711409976

How to measure the development of syntactic complexity in child language

Airi Kapanen
Tallinn University

As language consists of layers with different degrees of complexity, there is a need to take complexity into consideration in child language research. Here, the central aim is to give a critical overview of syntactic complexity theory and the methods that are used to measure this phenomenon in the spontaneous speech of a child acquiring his/her first language.

Based on multiple viewpoints (see *Kirjandus* above), the two main methods and tools are discussed: measuring syntactic complexity in children's spontaneous speech by MLU (mean length of utterance) and IPSyn (Index of Productive Syntax). Besides critical comparison of the two, the usefulness of these tools—created for a fleective language, such as English—in studying other types of languages is examined; e.g. can they also be used with Estonian, an agglutinative type of language.

Whatever measuring tools one is planning to use, it is the researcher's own conscious knowledge of syntactic complexity and the possibilities of measuring it with certain tools that come first. In addition, the role of motherese, i.e. mother's, father's or any other caretaker's child-directed speech has to be taken into account: at the very beginning, the child does not acquire the potential complexity of the whole language, but only of a register similar to his/her caretaker's speech.

Keywords: L1 acquisition, structural complexity, absolute complexity, input language, motherese, child-directed speech

Eesti isade-emade hoidjakeel: kes küsib, kes käsutab, kes räägib rohkem?

Helen Kõrgesaar
Tallinna Ülikool

Ülevaade. Artiklis otsitakse vastust küsimusele, kas ja mille poolest erineb eesti isade ja emade lapsele suunatud kõne. Vaatluse all on vanema kõnes esinevate lausungite hulk ja väljendite keskmine pikkus, samuti lausungite jagunemine suhtluseesmärgi järgi. Analüüsitud on üheksa ja poole tunni mahus dialooge 5- kuni 11-aastaste laste ja nende vanemate vahel. Tulemusi võrreldakse samade andmetega täiskasvanult teisele täiskasvanule suunatud kõnes. Uurimusest selgub, et isad ja emad kasutavad lastega rääkides üsna ühesuuruseid keelekoguseid¹ ning silmatorkavaid erinevusi ei ilmne ka eri funktsiooniga kõneaktide sageduses. Isade ja emade hoidjakeel moodustavad pigem ühtse registri, mis eristub olulisel määral täiskasvanule suunatud keelekasutusest, kuid ei sõltu leitu põhjal vanema soost.

Võtmesõnad: keeleomandamine, lapsele suunatud kõne, isade keel, emade keel, pragmaatika, eesti keel

¹ Keelekoguse (ingl *amount of language*) all on siinse artikli kontekstis silmas peetud vestluse ühe osalise lausungite hulka tunniajases spontaanse kõne lindistuses.

Sissejuhatus

Nii eesti kui ka teistel keeltel põhinevad hoidjakeeleuurimused on keskendunud peamiselt emade keelekasutusele (Argus 2010, Argus, Kõrgesaar 2012 ja 2014, Kõrgesaar 2014, Tomasello jt 2003, Kazakovskaja, Balčiūnienė 2012a, 2012b). Sageli on väidetud, et nimelt emad on need, kes lapsega kõige rohkem räägivad, kelle kõne on lapse keeleomandamise juures kõige olulisem ja kellelt lapsed kõige rohkem keelt õpivad (Snow 1977, Olson 1986).

Hoopis vähem on uuritud, missugust mõju avaldab lapse kõne arengule isa kõne ja mille poolest isade hoidjakeel emade omast erineb. Lastekeeleuurija Paul Matychuk on väitnud, et ehkki lapsega kõneldes kasutavad isa ja ema laias laastus võrdseid keelekoguseid¹, on emade kõne funktsionaalne jaotus² isade omast oluliselt erinev (Matychuk 2005). On ka leitud, et isade kõnes esineb rohkem vestlusele ärgitavaid ja täpsustavaid küsimusi (Leech jt 2013) ning et isade sõnavaras esineb rohkem lapsele tundmatuid leksikaalseid üksusi (Pratt jt 1992). Pratti jt uurimus toob esile, et ema kasutab lapsega rääkides pikemaid lausungeid ning ka lapse enda lausungid on emaga kõneldes pikemad kui isaga rääkides, samas kui Leech ja teised on leidnud, et a) isad ärgitavad lapsi rohkem suhtlema ja panevad vestluspartnerina neid rohkem proovile kui emad ning b) lapsed räägivad isadega rohkem ja kasutavad seejuures rikkalikumat sõnavara (Leech jt 2013).

Eestis on isade hoidjakeelt, täpsemalt direktiive isa ja tütre vestluses, uurinud Andriela Rääbis (2012), kuid ta ei võrdle isade

² Kuna artikkel uurib suulist kõnet, mis koosneb tekstilausetel asemel lausungitest (vt Hennoste, Rääbis 2004: 28 ja osa 1), leiab artikli autor, et sobivam on kasutada selles kontekstis terminit *kõne funktsionaalne jaotus*, mis lahtiseletatuna kirjeldab lausungite jagunemist nende (pragmaatilisest) funktsioonist lähtuvalt (ingl *distribution of language function, functional language use* jne).

keelekasutust emade omaga. Samuti ei ole eesti keele kohta kuigi palju uurimusi, kus vaadeldaks täiskasvanu vestlusi mitte väike-laste, vaid juba suuremate lastega (vt Tulviste jt 2003, Tulviste jt 2004, Tulviste 2004).

Artiklis annan ülevaate sellest, kas ja mille poolest erineb eesti isade hoidjakeel emade omast. Vaatluse all on lausungite pikkus ja nende jaotus pragmaatilisest funktsioonist lähtuvalt. Artikli teises osas kirjeldatakse, milliste meetoditega on laste ja hoidjate kõne funktsionaalset jaotust varem uuritud, seejärel esitatakse siinse uurimuse meetod ja andmestik. Järgnevas analüüsiosas võrreldakse esmalt lausungite koguhulka ja väljendite pikkust isade ja emade lapsele suunatud kõnes, seejärel aga seal esinenud lausungite jagunemist nende funktsiooni järgi. Tulemused võimaldavad teha järeldusi selle kohta, kas eri soost eesti vanemate hoidjakeel on erinev, st kas isad räägivad lapsega üldiselt rohkem või vähem kui emad, kas isade kõne lausungid on lühemad või pikemad kui emade omad ning kas esineb märkimisväärsed erinevusi suhtluse üldises stiilis. Artikli viimases osas tuuakse hoidjakeele kõneandmete kõrvale võrdlusena samad näitajad vanemate omavahelises vestluses. See võimaldab näidata, mille poolest erineb täiskasvanule suunatud kõne lapsele suunatud kõnest.

Uurimismaterjalina on kasutatud laste ja vanemate ning paralleelselt mõlema vanematepaari omavahelise vestluse tunniajaseid lindistusi, mida on kokku üheksa ja poole tunni jagu (vt täpsemalt osas 2.1).

Artikli näol on tegemist esmase ülevaatliku katsega püüda välja selgitada, kas isad kõnelevad lapsega teistmoodi kui emad ning milles võimalikud erinevused väljenduvad. Kuna uurimispõld on lai, tuleb siinset analüüsi käsitada kui alustavat ehk prooviuuringut – selle tulemused peaksid näitama, millises suunas uurimist jätkata.

1. MLU ja lapsele suunatud kõne funktsionaalse jaotuvuse uurimise meetodika

Suulise kõne uurimises on põhiüksus lausung, milleks loetakse kõnevooru selline osa, mida piiritlevad pausid või voo­ruvahetus (vt täpsemalt Hennoste, Rääbis 2004: 28). Laste kõne varajasel etapil kasutatakse süntaktilise arengu mõõtmiseks eelkõige väljendi kesk­mise pikkuse ehk MLU (ingl *mean length of utterance*, vahel eesti teks­tidest ka VKP) määramist. Samuti on MLU-d mõõdetud hoidjakeele uurimustes, sest vanema MLU võrdlemine lapse omaga tema eri vanuses näitab, kui palju täiskasvanu lapsega kõneldes oma keelt mugandab ja lihtsustab. Väljendi all peetakse täiskasvanu puhul silmas nimelt üht lausungit, mitte aga tervet lauset ega kõnevooru, kusjuures lausungit defineeritakse suulise transkriptsiooni tavades selle järgi, et kahe lausungi vahele jääb vähemalt kolmesekundi­line paus (Goldin-Meadow jt 2010). Uurimused eesti ja teiste keelte kohta (Kõrgesaar 2008, Gopnik jt 1999) on kinnitanud, et noorema lapsega kõneldes on vanema lausungid lühemad ja need pikenevad koos lapse kõne arenguga.

MLU mõõtmiseks kasutatakse kaht võimalust – MLUm ja MLUw, millest esimene annab tulemuseks lausungi pikkuse mor­feemides ja teine sõnedes. Eesti lastekeele uurimise praktikas on lähtunud sõnedest kahel põhjusel – esiteks on eesti lastekeele korpus CHILDES-i andmebaasis morfoloogiliselt märgendamata ja teiseks on meil rohkesti fusiivseid vorme (nt mitmuse osastava vormid nagu *kartuleid, kasse, sid*-mitmus jne), mille puhul oleks sageli keeru­line määrata täpset morfeemide arvu.

Vanemate kõne funktsionaalset jaotust uurides on Paul Maty­chuk (2005: 333–334) võtnud vaatluse alla mõlema vanema kõik lausungid ja liigitanud need vastavalt Halliday taksonoomiale (Halliday 1977: 19–20), mis pakub välja järgmise jaotuse.

1. Vahendifunktsioon (*instrumental function*) aitab lapsel väljendada oma materiaalseid vajadusi, võimaldab tal hankida asju ja n-ö teenindust, mida ta tahab. See on keele nn *ma-tahan*-funktsioon.
2. Regulaatorne funktsioon (*regulatory function*) on eelmisega seotud, kuid siiski mõnevõrra erinev. See on niisugune keele funktsioon, mis kontrollib teiste käitumist. Laps valdab seda väga hästi, kuna see on niisugune keeekasutamise viis, mida kasutatakse sageli tema endaga. Keelt kasutatakse tema käitumise kontrollimiseks ja üsna varsti mõistab laps, et ta võib osad vahetada ja hakata samal moel teiste käitumist kontrollima. Regulaatorne funktsioon on teiste sõnadega *tee-nii-nagu-ma-sulle-ütlen*-funktsioon.
3. Suhtlusfunktsiooni (*interactional function*) on midagi niisugust, mida võiks tõlgendada kui keele *mina-ja-sina*-funktsiooni. See on keel, mida lapsed kasutavad suhtlemiseks nendega, kes neid ümbritsevad, peamiselt ema ja teiste endale oluliste inimestega, ning see hõlmab üldisi tervitusi, nagu „Tere!“, „Tore sind näha!“ jne. See hõlmab ka nt telefonile vastamist – „Jah!“ – ning palju muid eriomaseid vorme.
4. Isiklik funktsioon (*personal function*) on keel, millega laps väljendab iseenda ainukordsust ja eneseteadlikkust ning vastandab end oma keskkonnale, ja lõpuks rakendab ta seda oma isiksuse arenguks. See funktsioon hõlmab isiklike tunnete väljendamist, milleski osalemise või millestki loobumise soovi, huvi või rõõmu näitamist. Seda võiks kutsuda *siit-ma-tulen*-funktsiooniks.
5. Heuristiline funktsioon (*heuristic function*) ilmneb keeles siis, kui seos iseenda ja ümbritseva vahel muutub lapsele arusaadavamaks. Siis pöördub laps maailma avastama ja hakkab kasutama nn *üttele-mulle-miks*-funktsiooni, mis areneb hiljem edasi tohutuks hulgaks küsivormideks, mida laps teatud eas kasutab.

6. Kujutuslik funktsioon (*imaginative function*) aitab lapsel luua enda ümber iseenda keskkonda, sinna siseneda, seda valitseda ja avastada. Laps kasutab keele seda funktsiooni ka n-ö isikliku maailma loomiseks ja seda võiks kutsuda *kujutame-ette*-funktsiooniks.
7. Informatiivne funktsioon (*informative function*) ehk *ma-tahan-sulle-midagi-rääkida*-funktsioon on kahtlemata domineerivaim funktsioon lapsega kõneleva täiskasvanu kõnes, kuid ilmub lapse enda keelde kõige viimasena. (Matychuk 2005: 333–334)

Matychuki järgi pidid Halliday taksonoomia suhtlusfunktsioonid esmajoones kirjeldama, mille jaoks laps võiks keelt kasutada. Oma uurimuses vahetab Matychuk uurimise vaatenurka, et kirjeldada keelt, mida vanemad lapsega suheldes kõnelevad. Ta oletab, et nendest seitsmest funktsioonist piisab, et kirjeldada ka seda keelt, mida lapsed kuulevad, ja et need on ühtlasi funktsioonid, mida täiskasvanu lapsega kõneldes kasutab, mille laps seejärel omandab ja lõpuks ise kasutama hakkab. (Matychuk 2005: 334, 338)

Andmeanalüüsis on Matychuk vaadelnud iga lauset selle keeles ümbruses ja püüdnud määrata, missuguse Halliday pakutud funktsiooniga see kõige enam sarnaneb. Kodeerimisparameetrite järgi ei esinenud tema andmete põhjal täiskasvanu kõnes kolme Halliday funktsiooni – isiklikku, kujutuslikku ja vahendifunktsiooni. (Matychuk 2005: 338–339)

„Eesti keele grammatika“ järgi eristatakse eesti keeles viit lausetasandi suhtluseemärki – väide, küsimus, käsk, soov ja hüüd –, mille väljendamiseks on olemas vastavalt viis kommunikatiivset lausetüüpi: väitlause, küsilause, käsklause, soovlause ja hüüdlause (EKG II 1993: 166).

Kuna eespool kirjeldatud Halliday taksonoomia oli mõeldud eeskätt laste keelekasutuse uurimiseks ja Matychuki uurimuses ei

esinenud vanemate kõnes lapsega kolme seitsmest kategooriast – isiklikku, kujutuslikku ja vahendifunktsiooni, mida suure tõenäosusega kasutab oma kõnes väga harva ka eesti täiskasvanu –, otsustasin oma uurimuse tarbeks liigitada vanemate lausungid nende suhtluseesmärki silmas pidades veel kitsamalt väideteks, käskudeks ja küsimusteks (vt nende vastavust Matychuki kasutatud liigutusele ja tegelikult kujunenud liigitust allpool).

EKG järgi on väide esituslik suhtluseesmärk, sündmuse kirjeldus sellisena, nagu kõneleja seda usub olevat. Küsimus ja käsk on taotluslikud suhtluseesmärgid, mis seisnevad kuulaja mõjustamises vastavalt kas sündmuse kohta teavet andma või sündmust teoks tegema. Hüüd ja soov on kõneleja emotsionaalset suhtumist (keelekategooriana emotiivsust) kajastavad suhtluseesmärgid. (EKG II 1993: 167) Allpool ei arvestata funktsiooni primaarseid lausetüüpe, vaid ennekõike iga analüüsitava lausungi suhtluseesmärki.

Eesti keele väidete kõneaktitüüp kattub täielikult Halliday informatiivse funktsiooniga. Käskude kategooria alla (Halliday regulatoorne funktsioon) olen liigitanud kõik direktiivid alates otsesest (*Korista nüüd kiiremini! Teeme toidu valmis! Too endale pliiats!*) ja kaudselt käsust (*Triikraud on väga tuline! Kas sa käsi ei mõtlegi pesta? Kui sa kiiremini riidesse paneksid, siis me ehk isegi jõuaksime veel bussi peale. Sul on käed mustad*) ning lõpetades palvega (*Kustuta, palun, tuli ära! Ole kallid, too mulle ...*), võttes aluseks Renate Pajusalu lähenemise, mille järgi palve on tüüpiline direktiiv (Pajusalu 2014: 241). Kolmanda jaotise moodustavad küsimused ning see kattub Halliday heuristilise funktsiooniga. Samasugust kolmetist liigitust on kasutanud ka Hannes Rakoczy ja Michael Tomasello (2009: 206), Eestis näiteks Reili Argus (2014). Kõik eelnimetatud (k.a Pajusalu) tuginevad omakorda Searle'i kõneaktiteooriale (Searle 1969).

Keeleandmeid analüüsidest jäi esmalt liigitamata hulk lausungeid, mis ei sobinud ühegi nimetatud kategooria alla. Moodustasin nende tarbeks nn muude suhtlustoimingute lisajaotise: selle alla kuuluvad niisugused lausungid, mille eesmärk ei ole infot saada või jagada ega kedagi midagi tegema panna (nt *Tere! Huhh! Oh kurja! Aga palun! Aitäh!* jmt), vaid lihtsalt suhtlust sujuvamaks muuta (Halliday suhtlusfunktsioon). Samuti on selle liigituse alla paigutatud üksikud kõnes esinenud emotiivset tähendust kandvad suhtlusaktid. Lausungite niisugune liigitamine võimaldab vaadelda, kui suures ulatuses on täiskasvanu kõne orienteeritud lapse käitumise reguleerimisele (käsud) ja suhtluse edasiviimisele (küsimused, muud suhtlustoimingud) ning mil määral on vanema eesmärk lapse informeerimine (väited).

2. Hoidjakeele kõneandmete analüüs

2.1. Lausungite koguhulk ja MLU isade-emade keelekasutuses

Uuringu tarbeks olen analüüsinud nelja lapse tunniajaseid spontaanse kõne lindistusi mõlema vanemaga eraldi. Erandina on ühe isa ja tema 11-aastase poja vestlust lindistatud 33 minutit, seega on lapse-vanema dialoogi kokku u 7,5 tunni jagu. Kaks vanemat valimisse kuulunud last (Andri ja Harley) olid lindistamise hetkel mõlemad 11-aastased; lisaks on vaatluse alla võetud Harley 8-aastase venna Gregory ja Andri 5-aastase õe Kaisa keelematerjal. Seega on lindistustes kasutada kahe isa ja kahe ema dialoogid oma kahe lapsega. Võrdlusmaterjalina on kõrvale toodud kahe tunni jagu täiskasvanute omavahelist kõnet, kummaltki paarilt tund. Kõik lindistused on tehtud igapäevastes argisituatsioonides. Uurimuse materjal hõlmab üheksa ja poole tunni jagu lindistusi, milles on kokku pisut üle 4000 lausungi. Hoidjakeele lindistused on transkribeeritud CLAN-programmiga (MacWhinney 1991) ja

on kättesaadavad rahvusvahelise lastekeele andmebaasi CHILDES eesti keele korpuse Kõrgesaare alamkorpuses³, täiskasvanute omavahelised võrdlusdialogid on litereerituna autori valduses.

Materjali kirjapanekul on kasutatud kuuldeortograafiat (vt Hennoste 2000), mitte foneetilist transkriptsiooni, ning kõneühikuna on aluseks võetud lausung, mitte lause. Et võrrelda keelekoguseid, mida isad ja emad kasutavad lapsega suheldes, tuli esmalt välja arvutada täiskasvanu lausungite koguhulk tunni kohta ja nende keskmine pikkus. Selleks, et võrrelda isade ja emade kõne funktsionaalset jaotust, on seejärel iga täiskasvanu kõnes esinenud lausungid liigitatud vastavalt sellele, missugust funktsiooni nad konkreetses kontekstis täitsid.

Esmane eesmärk oli selgitada välja, missugused erinevused esinevad isade ja emade lapsele suunatud kõne hulgas ehk lausungite koguarvus. Analüüs hõlmab seitset tunniajast ja üht pooletunnist lindistust, kus nelja lapsega kõnelevad kaks isa ja kaks ema. Tabel 1 annab ülevaate lausungite koguhulgast ning andmed väljendite keskmise pikkuse (MLU) kohta isade ja emade kõnes, mis tähendab siinkohal lausungi keskmist pikkust (vt osa 1).

Kui pidada silmas Andri ja tema isa materjali lühemust, võib öelda, et eesti hoidjakeele andmed vastavad peaaegu täielikult Matychuki omadele (Matychuk 2005: 301–302, 339), kinnitades, et lapsega kõneldes kasutavad isa ja ema laias laastus ühesuurusi keelekoguseid: emadel keskmiselt 378 ja isadel tingliku ümberarvutuse järgi u 351 (vähema materjali tõttu 306) lausungit tunniajase vestluse kohta. Erinevus jääb 7-8% maile emade kasuks ega ole oluline.

³ Korpus on jälgitav veebileheküljel <http://childes.psy.cmu.edu/browser/index.php?url=Other/Estonian/Korgesaar/>. MLU teemal vt ka A. Kapaneni artiklit siinses kogumikus lk 23.

Tabel 1. Isade ja emade kõne lausungite koguhulk ja MLU (väljendite keskmine pikkus sõnedes)

Lapse nimi ja vanus	Isa lausungid	Emal lausungid	Isa MLU	Emal MLU
Andri (11)	239 (418)*	444	5,07	7,09
Kaisa (5)	396	367	5,06	7,3
Harley (11)	369	423	5,37	8,77
Gregory (8)	219	277	6,29	6,52
Kokku	1223 (1402)	1511	–	–
Keskmine	305,8 (350, 5)	377,8	5,45	7,42

Märkus: Andri ja tema isa dialoogi on lindistatud 33 minutit, seega on oletatav lausungite hulk tunni kohta u 418 sõnet. Selle tingliku arvutuse tulemused on tabelis esitatud sulgudes

Väljendite keskmist pikkust vaadeldes selgus, et ehkki lausungeid esineb isade ja emade kõnes ligi ühepalju, on emade lausungid märgatavalt pikemad kui isade omad: isade MLU oli materjalis keskmiselt u 5,5 sõnet, emade oma aga ligikaudu kahe sõne võrra pikem – u 7,4.

2.2. Lausungite jagunemine pragmaatilise funktsiooni järgi isade ja emade kõnes

Kuivõrd isad ja emad kõnelevad lastega umbes ühepalju, eeldasin, et erinevused isade ja emade keelekasutuses tulevad esile, kui võrrelda vanemate kõne funktsionaalset jaotust.

Kui jagada mõlema vanema kõik lausungid suhtluseesmärgi järgi kolmeks (väited, käsud ja küsimused) ning lisada neile neljanda kategooriana muude suhtlustoimingute jaotis (vt tabel 2), selgub, et erinevused isade ja emade kõne funktsionaalse jaotuse vahel on marginaalsed.

Tabel 2. Lausungite jagunemine isade ja emade kõnes (%)

Lapse nimi ja vanus	Väited		Käsud		Küsimused		Muu	
	Isa	Ema	Isa	Ema	Isa	Ema	Isa	Ema
Andri (11)	49	53	10,5	14,2	39,7	29,9	0,8	2,9
Kaisa (5)	41,3	56,2	22,2	15,7	32	24,8	4,5	3,3
Harley (11)	63,1	66	16,8	6,1	19,8	25,5	0,3	2,4
Gregory (8)	77,2	49,8	3,7	21,7	18,7	26	0,4	2,5
Keskmiselt	57,7	56,3	13,3	14,4	27,6	26,6	1,5	2,8

Eri tüüpi lausungite sagedust isade kõnes kokku võttes torkab silma, et suhtluseesmärgilt oli enam kui pool isade lausungitest väited (ligi 58% kõigist isade lausungitest). Küsimusi esines isade kõnes keskmiselt 27,6%, käske 13,3% ja vaid 1,5% kõigist lausungitest täitsid muud suhtluseesmärki.

Mõningast erinevust kahe isa (Andri ja Kaisa isa ning Harley ja Gregory isa) keelekasutuses võib seletada kõnesituatsiooniga – Gregoryga valmistati sünnipäevakaarti, Harleyga tehti koduseid ülesandeid, Kaisaga koristati tuba ning Andriga räägiti koolitöödest ja vaheaajaplaanidest. See põhjendab ehk suuremat küsimuste hulka vestluses Andriga ning suuremat käskude hulka vestluses Harley ja Kaisaga, kus poissi oli tarvis õppima ja tüdrukut koristama ergutada.

Emade kõne lausungite jagunemist vaadates näeme samuti, et üle 50% kõigist lausungitest on väited ning siin on erinevused kahe ema (Andri ja Kaisa ema ning Harley ja Gregory ema) keelekasutuse vahel märksa väiksemad, vastavalt 51,2% ja 55,7%.

Isade ja emade erinevus väidete osatähtsuses on väike: isadel on neid 1,4% enam.

Käske esineb emade kõnes vaid protsendi võrra rohkem kui isade kõnes (14,4 *versus* 13,3%), küsimusi aga jällegi protsendi võrra vähem (26,6 *versus* 27,6%). Esile tõuseb vaid muude,

emotsionaalsemate suhtlustoimingute kategooria: kui isadel on neid 1,5% kõigist lausungitest, siis emade keelekasutuses esineb muid toiminguid ligi kaks korda rohkem – 2,8% kõigist lausungitest. Seega esines emade kõnes suuremal hulgal erinevaid hüüatusi, tundeväljendusi jms.

Kahe osalenud ema eri lastega vestluse kõneandmeid võrreldes torkab silma, et Andri ja Kaisa ema kasutab mõlema lapsega kõneldes lähedasel hulgal väiteid, Andriga 53% ja Kaisaga 56%, kuid Harley ja Gregory ema kasutab vanema lapsega kõneldes ligi 16% võrra rohkem väiteid ning 15% võrra vähem kärke-palveid kui noorema lapsega kõneldes, ehkki tema poegade vanuseerinevus on väiksem kui Andril ja Kaisal. Küsimuste ja muude suhtlustoimingute hulk on emade vestlustes kõigi nelja lapsega suhteliselt sarnane – küsimusi esineb emade kõnes keskmiselt 25–30% ja muid suhtlustoiminguid 2,4–3,3%. Suuremat käskude-palvete hulka vestluses Andri, Kaisa ja Gregoryga võib jällegi põhjendada kõnesituatsiooniga: Andril paluti joonistada pilti, Kaisaga koristati tuba, Gregoryga kiirustati kooli jõulupeole ja Harleyga arutati suveplaane ja räägiti möödunud kooliaastast.

Isade ja emade lausungite funktsionaalse jaotumise tulemusi kokku võttes võib väita, et vaadeldud eesti isade ja emade hoidjakeel on sarnane ka kõne funktsionaalse jaotuse poolest ehk nii isade kui emade kõnes leidub üsna võrdsel hulgal eri suhtluseesmärgiga kõneakte. Väike erinevus ilmneb vaid emade hüüatuste ja tundeväljenduste osas, mida on isadest ligi kaks korda enam, kuid nende kõnetoimingute üldine osatähtsus on väga väike ega luba märgatavast soolisest erinevusest rääkida. Samuti ilmnes selgesti, et erineva funktsiooniga lausungite kasutamise osakaal sõltub suurel määral suhtlussituatsioonist tervikuna, kuid see teema vajab eraldi süvenemist.

3. Isade ja emade lapsele suunatud kõne andmete võrdlus täiskasvanule suunatud kõne andmetega

Kuna erinevused isade ja emade lastele suunatud kõnes olid marginaalsed, otsustasin kõrvutada tulemusi täiskasvanute omavahelise vestluse samade andmetega, mida uurisin nende hoidjadiaaloogis. Selleks on kasutatud kaht tunnipikkust spontaanse kõne lindistust; mõlemas on vestluspartneriteks üks vanematepaar (ühes Harley ja Gregory ning teises Andri ja Kaisa vanemad). Esmalt võrdlesin omavahel lapsele ja täiskasvanule suunatud kõne lausungite hulka ja MLU-d ning seejärel eri suhtlustoimingute osatähtsust.

3.1. Erinevused lausungite koguhulgas ja MLU-s

Kui lapsele suunatud kõnes esines tunniajase vestluse jooksul isadel keskmiselt 351 (305,8) ja emadel 377,8 lausungit, siis võrdluses täiskasvanule suunatud kõnega (vt tabel 3) võib tähele panna, et ehkki kõigi nelja täiskasvanu kõnes esineb vähem lausungeid, ei ole üldised proportsioonid siiski muutunud.

Tabelist selgub, et kolmel neljast täiskasvanust esines täiskasvanud partnerile suunatud kõnes vähem lausungeid kui vanemale lapsele ja rohkem kui nooremale lapsele suunatud kõnes. Erandiks on siin vaid ISA 1, kelle puhul võime vaid spekuloida, et tunniajase lindistuse puhul oleksid tulemused olnud võrreldavad ülejäänud kolme vanema omadega. Märkimisväärsema tulemuse pakub siin aga hoopis lausungite pikkuse võrdlus – analüüs näitab, et emade MLU on täiskasvanuga vesteldes keskmiselt vaid kahe sõne võrra suurem (lapsega kõneldes vastavalt u 7,2 ja 7,8 ning täiskasvanuga kõneldes 10 ja 8,4 sõnet), kuid isade MLU on täiskasvanuga kõneldes oluliselt – ligi kaks korda – suurem, ületades isegi emadest partnerite näitu.

Tabel 3. Lausungite hulga ja keskmise pikkuse (MLU) võrdlus lastele ja täiskasvanule suunatud kõnes (ISA 1 – Andri ja Kaisa isa, ISA 2 – Harley ja Gregory isa, EMA 1 – Andri ja Kaisa ema, EMA 2 – Harley ja Gregory ema)

	ISA 1		ISA 2		EMA 1		EMA 2	
	Lausun-geid	MLU	Lausun-geid	MLU	Lausun-geid	MLU	Lausun-geid	MLU
Vanema lapsega	239 (418)*	5,07	369	5,37	444	7,09	423	8,77
Noorema lapsega	396	5,06	219	6,29	367	7,3	277	6,52
Kesk- miselt lastega	317,5 (407)	5,06	294	5,83	406	7,2	350	7,75
Täiskas- vanud partneriga	363	10,32	243	8,77	371	9,95	308	8,42

Märkus: Sulgudes on esitatud 33-minutise lindistuse tinglik tulemus tunni kohta ja sellel põhinevad arvutused.

Lapsele suunatud kõnes jääb isade keskmine MLU emade omast ligi kahe sõnega maha (isadel 5,45 ja emadel 7,42 sõnet), kuid omavahe-
lises vestluses on isade ja emade lausungipikkuse erinevus peaaegu olematu (isadel u 9,6, emadel 9,2 sõnet).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et nii isad kui emad kasutavad teise täiskasvanuga vesteldes võrdselt vähem lausungeid kui lapsega kõneldes, kuid nende keskmine pikkus on omavahelises vestluses suurem, kusjuures isade MLU on lausungi kohta enam kui nelja ja ema oma vaid kahe sõne võrra pikem kui lapsele suunatud kõnes.

3.2. Erinevused eri suhtluseesmärgiga kõneaktide kasutamises

Edasise analüüsi käigus on vaadeldud, missugused erinevused tulevad esile, kui võrrelda lapsele ja täiskasvanule suunatud kõne lausungite jagunemist suhtluseesmärgi järgi (vt tabel 4). Tulemused olid võrdlemisi ootuspärased, kuna võis oletada, et täiskasvanute omavahelises vestluses kasutatakse märksa rohkem väiteid ja vähem muud suhtluseesmärki kandvaid lausungeid kui lapsele suunatud kõnes.

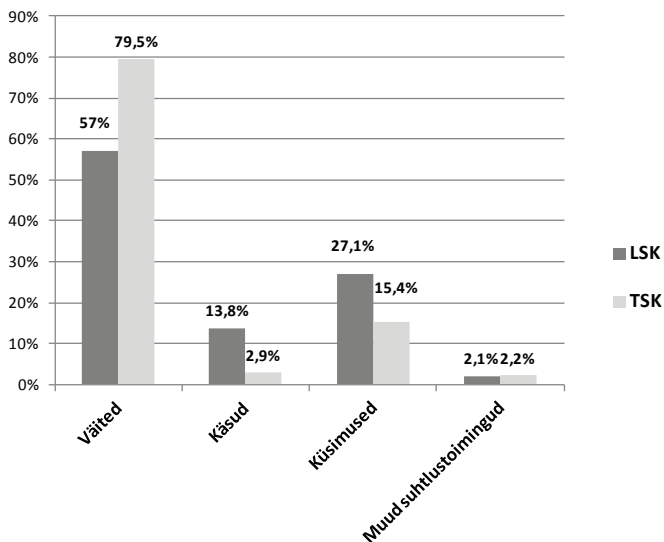
Nagu tabelist 4 näha, on väidete hulk täiskasvanule suunatud kõnes enamasti märkimisväärselt suurem kui dialoogis lapsega, v.a ISA 2 puhul, kelle lapsele suunatud kõnes esines väiteid praktiliselt niisama palju kui täiskasvanuga rääkides. Sama isa (2) erineb teistest täiskasvanutest ka selle poolest, et tema kõnes esineb rohkem täiskasvanud partnerile suunatud küsimusi (26,3%; vrd: teisel isal 14,1%, emadel 8,4 ja 12,7%).

Eelduspäraselt kasutavad kõik neli täiskasvanut oma partneriga vesteldes vähem käske, kusjuures ISA 1 kõnes ei esine neid üldse. Kõige rohkem käske kasutab partnerile suunatud kõnes EMA 2, kelle käskude hulk ületab siin pisut isegi vanemale lapsele suunatud kõne käskude hulka (6,8% *versus* 6,1%). EMA 1 kasutab partneriga vesteldes kahe protsendi võrra vähem käske kui EMA 2, kuid tema partnerile suunatud kõne käskude hulk ületab mõnevõrra nooremale lapsele suunatud kõne käskude oma (4,1 % *versus* 3,7%). Muid suhtlustoiminguid esineb ISA 1 partnerile suunatud kõnes vaid 1,1% ja ISA 2 neid ei kasuta, seevastu kasutavad neid oma kõnes mõlemad emad: EMA 1 – 2,4% (vähem kui lastele suunatud kõnes) ja EMA 2 koguni 5,5% (sama palju kui lastele suunatud kõnes). Taas ilmneb emade suurem emotsionaalsus.

Tabel 4. Eri suhtlustoimingute võrdlus (%) isade ja emade lapsele suunatud kõnes ja vestluses täiskasvanud partneriga
(ISA 1 – Andri ja Kaisa isa, ISA 2 – Harley ja Gregory isa,
EMA 1 – Andri ja Kaisa ema, EMA 2 – Harley ja Gregory ema)

	ISA 1			
	Väited	Käsud	Küsimused	Muu
Vanema lapsega	49	10,5	39,7	0,8
Noorema lapsega	41,3	22,2	32	4,5
Keskmine	45,2	16,3	35,9	2,6
Partneriga	84,8	0	14,1	1,1
	ISA 2			
	Väited	Käsud	Küsimused	Muu
Vanema lapsega	63,1	16,8	19,8	0,3
Noorema lapsega	77,2	3,7	18,7	0,4
Keskmine	70,2	10,2	19,2	0,4
Partneriga	69,6	4,1	26,3	0
	EMA 1			
	Väited	Käsud	Küsimused	Muu
Vanema lapsega	53	14,2	29,9	2,9
Noorema lapsega	56,2	15,7	24,8	3,3
Keskmine	54,6	15	27,3	3,1
Partneriga	88,4	0,8	8,4	2,4
	EMA 2			
	Väited	Käsud	Küsimused	Muu
Vanema lapsega	66	6,1	25,5	2,4
Noorema lapsega	49,8	21,7	26	2,5
Keskmine	57,9	13,9	25,7	2,5
Partneriga	75	6,8	12,7	5,5

Uurimuse viimases etapis on võetud kokku nelja uuritud täiskasvanu lapsele suunatud kõnetoimingute osakaalu keskmised näitajad ning täiskasvanule suunatud kõnetoimingute osakaalu keskmised. Joonisel 1 ongi esitatud hoidjakeele ja täiskasvanule suunatud kõne funktsionaalne võrdlus.



Joonis 1. Eri suhtluseesmärgiga lausungite keskmine osakaal lapsele suunatud kõnes (LSK) ja täiskasvanule suunatud kõnes (TSK)

Tulemuste põhjal võib väita, et kõige suurem oli protsentuaalne erinevus väidete kui tõenäoliselt enim levinud (sagedasima) kõneaktiivi kasutamisel lapsele ja täiskasvanule suunatud kõnes – lapsega kõneldes moodustavad väited keskmiselt 57% kõigist täiskasvanu lausungitest, täiskasvanule suunatud kõnes aga on väidete hulk üle 20% suurem – 79,5%. Samuti väärivad märkimist erinevused käskude-palvete ja küsimuste kasutamises: teise täiskasvanuga vesteldes kasutati keskmiselt 10% vähem käske-palveid ja üle 11%

vähem küsimusi kui lastega. Muude suhtlustoimingute osas lapsele ja täiskasvanule suunatud kõne praktiliselt ei erinenud. Mainitud erinevusi täiskasvanute vestlusest omavahel võibki siinse uurimuse järgi pidada hoidjadialoogile kui registrile iseloomulikeks joonteks.

Kokkuvõte

Uurimisandmetele tuginedes võib öelda, et eesti isad ja emad kasutasid lapsega kõneldes üsnagi sarnaseid kõnekoguseid, mida mõõdeti lausungite koguarvuna tunniajases vestluses. Teisisõnu, isade keskmine lausungite hulk lapsele suunatud kõne kindlas ajaühikus ei erine esialgsel andmel emade omast kuigi olulisel määral. Küll aga ilmnes, et vaatlusaluste emade lausungid on keskmiselt kahe sõne võrra pikemad kui isade omad.

Suuri erinevusi ei olnud märgata ka erineva suhtluseesmärgiga lausungite kasutamises lastega. Nii võib oletada, et eesti isade lapsele suunatud kõne keelekasutus ei erine üldjoontes emade omast. Kindlasti ei saa siinsete andmete põhjal öelda, et eesti emad oleksid lastega kõneldes näiteks direktiivsemad kui isad või vastupidi. Samuti ei nähtunud küsimuste kasutamise hulgast, et emb-kumb vanem suunaks rohkem vestlust, et last aktiivsemalt kõnelema ärgitada.

Oluliselt suuremaid erinevusi võis aga märgata lastele ning täiskasvanule suunatud kõne vahel. Nii isade kui emade kõnes esines lastega suheldes tunni kohta umbes 30–50 lausungit rohkem kui teise täiskasvanuga vesteldes, kuid registrierinevus tuleb selgemini esile väljendite keskmises pikkuses. Kui emade hoidjakeele MLU on lapsega kõneldes 7,4 sõnet ja teise täiskasvanuga kõneldes 9,2 sõnet (mis ei ole suurem kui emade ja isade erinevus lapsele suunatud kõnes), siis isade puhul on MLU erinevus koguni 4 sõnet – 5,4 sõnelt lapsega kõneldes 9,5 sõneni teise täiskasvanuga vesteldes. See lubab

oletada peale sooliste ka registrilisi erinevusi täiskasvanute omavahelise ja lapsele suunatud argidialoogi vahel.

Erineva suhtluseesmärgiga lausungite kasutamise võrdlus andis üsnagi ootuspärase tulemuse – täiskasvanuga suheldes kasutatakse rohkem väiteid ja vähem kärke-küsimusi kui lapsega kõneldes. Väidete osakaal täiskasvanule suunatud kõnes oli keskeltläbi 23% suurem kui lapsele suunatud kõnes (u 80 *versus* 57%) ning selle võrra vähem kasutati muu suhtluseesmärgiga lausungeid. Ühe isa selgesti erinevad andmed viitavad aga nii kõnetoimingute teema edasise uurimise vajadusele kui ka vajadusele siduda see dialoogi kui terviku eesmärgiga.

Artiklis on esitatud esmaste uurimisandmete analüüs, mistõttu oleks oluline saadud tulemusi ka laiemal valimil põhjal täpsustada, nii et selgemini oleks kaasatud eri vanuses lapsed ja eri eesmärgiga dialoogid. Samas materjalis võiks edaspidi võrrelda näiteks isade ja emade hoidjakeele sõnavara. Kuivõrd siinse uuringu tulemusi vaadeldes võib oletada, et teatavad erinevused võivad esile tulla poisitele ja tüdrukutele suunatud kõne puhul, oleks edaspidi huvitav ka seda aspekti põhjalikumalt jälgida. Kindlasti ei tohiks aga tähelepanuta jätta isade ja emade vestlusstrateegiaid ning suurem ja eriline materjal lubaks täpsemini uurida, kumb vanem ärgitab last rohkem suhtlema ja jutustama ning missuguseid võtteid ta selleks kasutab; kumb vanem kasutab oma kõnes enam kordusi ja parandusi; kumb katkestab last rohkem jne. Nii saaksime teha järeldusi selle kohta, missuguseid keelevahendeid kumbki vanem oma kõnes kasutab. Tulemused võiksid olla heaks lähtepunktiks psühholoogia- ja pedagoogikavaldkonna uurijatele, et oma töös niisuguseid teadmisi rakendada ja vestlusstrateegiaid täpsemini tähele panna. Uurimuse kaugem eesmärk on vaadata, kuidas suhtlusstiilid mõjutavad lapse keelelist arengut.

Kirjandus

- Argus, Reili 2010. Mida teeb *tegema*-verb hoidjakeeles / Constructions with the verb *tegema* 'do, make' in child directed speech. – Eesti ja soomeugri keeleteaduse ajakiri (ESUKA) / Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics (JEFUL), 2, 17–34.
- Argus, Reili 2014. Deontilise modaalsuse omandamine. Palved. Esimene sissevaade. Ettekanne TLÜ EKKI teadusseminaris 6. mail 2014. (Ms.)
- Argus, Reili; Helen Kõrgesaar 2012. *Hakkama*-verb lapsekeeles: kas aspektilisuse või tuleviku tähistaja? *Hakkama*-verb in child language: a marker of aspectuality or future? – Emakeele Seltsi aastaraamat, 57, 9–24. doi:10.3176/esa57.01
- Argus, Reili; Helen Kõrgesaar 2014. Sõnaliigid eesti lapse kõnes ja lapsele suunatud kõnes / Word classes in the child's speech and in the child directed speech. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat / Estonian Papers in Applied Linguistics, 10, 39–53.
- Erelt, Mati; Reet Kasik, Helle Metslang, Henno Rajandi, Kristiina Ross, Henn Saari, Kaja Tael, Silvi Vare 1993. Eesti keele grammatika II. Tallinn: Eesti TA Keele ja Kirjanduse Instituut.
- Goldin-Meadow, Susan; Larry Hedges, Janellen Huttenlocher, Susan Levine, Stephen Raudenbush, Steven Small 2010. Language Development Project 2002–2012. University Chicago. <http://joyrex.spc.uchicago.edu/ldp/docs/index.html> (20.05.2014).
- Gopnik, Alison; Andrew Meltzoff, Patricia Kuhl 1999. The Scientist in the Crib: Minds, Brains, and How Children Learn. William Morrow & Co.
- Halliday, Michael A. K. 1977. Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language. New York: Elsevier North-Holland, Inc.
- Halliday, Michael A. K. 1993. Towards a language-based theory of learning. – Linguistics and Education, 5, 93–116.
- Hennoste, Tiit 2000. Suulise eesti keele uurimine: transkriptsioon, taust ja korpus. – Keel ja Kirjandus, 2, 91–106.
- Hennoste, Tiit; Andriela Rääbis 2004. Dialoogiaktid eesti infodialoogides: tüpoloogia ja analüüs. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Kazakovskaja, Viktoria; Ingrida Balčiūnienė 2012a. Lithuanian and Russian child-directed speech: why do we ask young children so many

- questions? / Leedu- ja venekeelne lapsesele suunatud kõne: Miks me esitame väikelastele nii palju küsimusi? – Estonian Papers in Applied Linguistics / Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat, 8, 69–89. doi:10.5128/ERYa8.05
- Kazakovskaja, Viktoria; Ingrida Balčiūnienė 2012b. Interrogatives in Russian and Lithuanian child-directed speech: Do we communicate with our children in the same way? – Journal of Baltic Studies, 43 (2), 197–218.
- Kõrgesaar, Helen 2014. Küsimused eesti lapsele suunatud kõnes leedu ja vene keele taustal / Interrogatives in Estonian child-directed speech. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat / Estonian Papers in Applied Linguistics, 10, 193–207. doi:10.5128/ERYa10.12
- Leech, Kathryn A.; Virginia C. Salo, Meredith L. Rowe, Natasha J. Cabrera 2013. Father input and child vocabulary development: the importance of wh-questions and clarification requests. – Seminars in Speech and Language, 34, 4, 249–259.
- MacWhinney, Brian 1991. The CHILDES project: Tools for Analyzing Talk. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Matychuk, Paul 2005. The role of child-directed speech in language acquisition: a case study. – Language Sciences, 27, 301–397.
- Olson, Sheryl L. 1986. Mother-child interaction and children's speech progress: A longitudinal study of the first two years. – Merrill-Palmer Quarterly, 32, 1, 1–20.
- Pratt, Michael W.; Patricia K. Kerig, Philip A. Cowan, Carolyn Pape Cowan 1992. Family worlds: Couple satisfaction, parenting style, and mothers' and fathers' speech to young children. – Merrill-Palmer Quarterly, 38, 2, 245–262.
- Pajusalu, Renate 2014. Palved eesti, soome ja vene keeles: grammatika pragmaatika teenistuses / Requests in Estonian, Finnish and Russian: Grammar and pragmatics. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat / Estonian Papers in Applied Linguistics, 10, 241–257. doi:10.5128/ERYa10.15
- Rakoczy, Hannes; Michael Tomasello 2009. Done wrong or said wrong? Young children understand the normative directions of fit of different speech acts. – Cognition, 113, 205–212.

- Rääbis, Andriela 2012. Direktiivsekventsid isa ja tütre suhtluses: juhtumianalüüs / Directive sequences in a conversation of father and daughter: A case study. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat / Estonian Papers in Applied Linguistics, 8, 213–230. doi:10.5128/ERYa8.14
- Searle, John 1969. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: CUP.
- Snow, Catherine E. 1977. The development of conversation between mothers and babies. – *Journal of Child Language*, 4, 1–22.
- Tomasello, Michael; Thea Cameron-Faulkner, Elena Lieven 2003. A construction-based analysis of child-directed speech. – *Cognitive Science*, 27, 843–873.
- Tulviste, Tiia 2004. Mothers' conversational styles across cultures: the cases of Estonia, Finland, Sweden, and the U.S. – Bernadette N. Setiadi, Augustinus Supratiknya, Walter J. Lonner, Ype H. Poortinga (eds.), *Ongoing Themes in Psychology and Culture*. (On-line edition.) Melbourn (Florida): International Association for Cross-Cultural Psychology. <http://www.iaccp.org> (30.08.2014).
- Tulviste Tiia; Luule Mizera, Boel De Geer, Marja-Terttu Tryggvason 2003. A comparison of Estonian, Swedish, and Finnish mothers' controlling attitudes and behaviour. – *International Journal of Psychology*, 38 (1), 11–18.
- Tulviste, Tiia; Luule Mizera, Boel De Geer 2004. Expressing communicative intents in Estonian, Finnish, and Swedish mother–adolescent interactions. – *Journal of Child Language*, 31, 801–819.

Estonian fathers' and mothers' child-directed speech: who asks more questions, who gives orders, and who speaks more?

Helen Kõrgesaar
(Tallinn University)

The article tries to determine whether and in what sense Estonian fathers and mothers differ from each other. The amount and mean length of utterances (MLU) were observed, as well as their function in conversation. Seven and a half hours of audio recordings of children aged 5 to 11 talking with their parents were analysed, and the results were compared to language data from dialogues between two pairs of adults (two hours).

The research data confirmed previous results (Matychuk 2005) and showed that in terms of the total number of utterances in an hour-long conversation, the Estonian fathers and mothers used roughly equal amounts of language while speaking with children, i.e. the average number of utterances in child-directed speech (CDS) did not differ significantly between fathers and mothers. However, it appeared that the mothers' utterances were on average two words longer than those of the fathers.

No significant variation was found in the frequency of speech acts with different functions. Fathers' and mothers' CDS formed a joint register that differed greatly from the use of language in adult-directed speech (ADS) but did not depend on the gender of the parent.

Differences were noticed between CDS and ADS. Both fathers and mothers used an average of 30–50 utterances more when speaking with children than in speaking with another adult. The difference was clearer in MLU; when speaking with an adult partner, mothers' mean MLU was two words longer and fathers' MLU even four words longer than when speaking with a child.

The comparison between utterances with different communication purposes produced the expected results: more declaratives and fewer directives and questions were used in ADS compared to CDS. The number of

declaratives in ADS was on average 20% higher than in CDS, which resulted in the lesser use of other types of utterances.

Keywords: language acquisition, child-directed speech, motherese, fatherese, pragmatics, Estonian

Eesti kaudse evidentsiaalsuse morfoloogilise markeri omandamisest: mõistmiskatse tulemused

Reili Argus, Kadri Suurmäe, Andra Kütt
Tallinna Ülikool

Anne Tamm
Johns Hopkinsi Ülikool, CEU, KRE

Ülevaade. Artikli eesmärk on selgitada välja, millal hakkavad eesti lapsed morfoloogilist evidentsiaali (*vat*-vormi) kaudse evidentsiaalina mõistma. Eesti keel on üks vähestest Euroopa keeltest, kus saab evidentsiaalsust väljendada ka grammatiliselt. Eripäraks on aga, et eesti evidentsiaal on mitmete juhuste kokkulangemisel arenenud tegusõna partitiivivormist ning seetõttu modaalse varjundiga (partitiivevidentsiaal). Vaadeldud eagruppide (4-, 6- ja 9-aastased) on alles 9-aastastel lastel olemas kõik sotsiaalkognitiivse arengu eeldused teabe kaudsuse mõistmiseks. Seega on eesti evidentsiaal uurimisobjektina väärtuslik, peegeldades sotsiaalse taju ja grammatika omandamise seotust. 91 lapsega tehtud katsetes eraldati puhtalt kaudse evidentsiaalsuse tähendusväli episteemilise modaalsuse kategooria tähendusväljast. Omandamise mõistmiskatse tulemuste järgi pakuvad 4-aastased vaid 50 protsendil katse juhtudest välja, et info on neile edastatud kaudselt, ja võivad mõista vormi kas episteemilise modaalina või üldse mitte mõista. 6-aastaste puhul kasvab kaudse kõneviisi mõistmise protsent 66-ni ja 9-aastaste puhul kinnitavad andmed, et eesti partitiivevidentsiaali mõistetakse katsetingimustes juba kaudse evidentsiaalina (taotletud tõlgendus 95%).

Võtmesõnad: lastekeel, esimese keele omandamine, eksperimentaalne meetod

Sissejuhatuseks

Evidentsiaalsus on lingvistikas üsna uuritud valdkond; ka eesti evidentsiaalsuse kohta võib uurimusi leida (Kehayov 2004, Sepper 2005, Tamm 2009, Kütt jt 2014). Eesti evidentsiaalsuse omandamise uurimine on aga alles algusjärgus. Siinses artiklis on tegemist teise katsega kirjeldada eesti evidentsiaalsuse omandamist. Anne Tamme jt tulemustest on esialgu teada ainult see, et 4-aastased eesti lapsed reageerivad vahendatud teabele teisiti kui otsesele (vt Tamm jt 2014). Siinse artikli eesmärk on vaadelda, kuidas eesti emakeelega 4-, 6- ja 9-aastased lapsed evidentsiaalset konstruktsiooni mõistavad ning kuidas see mõistmine vanusega areneb. Katses osales kokku 91 eesti emakeelega last, kellele esitati kahe tegelase vahendusel *vat*-vormis öeldist sisaldav evidentsiaalne lause ning küsiti lapsele sobivas sõnastuses, kas seda vormi kasutanud tegelane on ise info allikas või on see info vahendatud. Tulemusi analüüsitakse kolme eagrupi lõikes ning püütakse selle kaudu määrata, kas ja mis vanuses eesti lapsed *vat*-vormi tähendust mõistavad.

Evidentsiaalsuse harva esinemise põhjal muude keelte lapsele suunatud kõnes võib oletada, et kaudne kõneviis on ka eesti väikelapsega kõneldes pragmaatiliselt väheoluline ja harv ning kognitiivselt keerukas, mistõttu eesti lapsed ei hakka seda mõistma enne 7. eluaastat.

2. Evidentsiaalsusest ja selle omandamisest eri keeltes

Keeleline ja kognitiivne areng on tihedalt seotud: on väidetud, et lapsed rajavad omandatavad keelelised kategooriad kognitiivsetele kategooriatele (Clark 2004: 472) ja et samas aitab keele areng kognitiivsele arengule kaasa (Papafragou jt 2007: 254). Seega pakuvad laste varased kontseptuaalsed arusaamad üldise toetuspinna

keelelistele kategooriatele. Inimesed väljendavad keeleliselt kogemusi, mis on saadud kognitiivselt ehk maailma eri meeltega tunnetades. Keeled aga erinevad selle poolest, milliseid kategooriaid ja milliste vahenditega nad väljendavad. Näiteks türgi keeles on info allikale osutamine kohustuslik: iga minevikuvormis lause sisaldab infot selle kohta, kas see on kõneleja enese sõnum või vahendab ta kelleltki teiselt kuulnud. Ilma evidentsiaalsuse markerita lause oleks ebakorrektn. (Vt nt Aikhenvald 2004.) Eesti keeles võib ja saab info kaudsusele küll viidata, kuid see ei ole kohustuslik. Mõnes keeles, nt inglise keeles, ei ole info allikale viitamine morfoloogiatasandil üldse võimalik ning seda saab teha ainult leksikaalsete või süntaktiliste vahenditega (vt nt Rett jt 2013).

Lapsed alustavad objektide ja sündmuste kohta kontseptuaalse teabe kogumist juba enne, kui nad rääkivadgi oskavad (Clark 2004: 472). Samas on väidetud, et alles kolmeaastane hakkab pilgu, näoilme ja hääletooni alusel mõistma ümbritsevate käitumist. Teiste inimeste mõtete ja kavatsuste mõistmine hakkab arenema eelkoolieas, kusjuures rohkem varjatud kavatsuste mõistmiseks olulised sotsiaalsed oskused kujunevad välja alles 7–12 aasta vanuses (Kolk jt 2010: 726). Seetõttu võib oletada, et evidentsiaalsuse omandamine peegeldab hästi selgelt laste psühhosotsiaalset arengut.

Evidentsiaalsus on keeleliselt vormistuv viide info allikale (Erelt 2013: 121). Evidentsiaalsus võib olla otsene, nt kõneleja nägi või kuulis midagi ise ehk oli sündmuse vahetu tunnistaja, või kaudne, nt ta vahendab kelleltki kuulnud infot või järeltab seda millestki, st kõneleja teadmine põhineb mingitel kogetud tundemärkidel (vt Öztürk, Papafragou 2007: 256; Erelt 2013: 121).

Eesti keeles ei ole evidentsiaalsuse väljendamine obligatoorne. Otsest evidentsiaalsust saab väljendada ainult leksikaalselt (nt *Nägin, et Jakob läks ära...*), kuid kaudse evidentsiaalsuse väljendamiseks on mitu võimalust. Kaudset vahendatud evidentsiaalsust saab

eesti keeles väljendada grammatiliselt, eelkõige kaudse kõneviisi vormiga (*Ta olevat kodus*), aga ka *da*-infinitiiviga (eelkõige *olema*-verbist, nt *Seal olla üht bokserit nähtud*) ning *pidama*-verbi ja *ma*-infinitiivi konstruktsiooniga (*Ta pidi päris arukas olema*) (vt ka Erelt 2013: 122). Kõige sagedasem paistab neist olevat kaudse kõneviisi vorm (kirjaliku keele kohta Sepper 2005: 85). Võib oletada, et suulises kõnes esineb samasuguse sagedusega mainitud *pidama*-konstruktsiooni ning *olema*-verbi *da*-infinitiivi. Viimasel paistab aga interneti juhuotsingu põhjal *olema* negatiivseid tähendusvarjundeid.

Lisaks infoallikale saab evidentsiaalsussüsteemi vahenditega väljendada ka suhtumist sõnastatavasse infomatsiooni (vt nt Kehayov 2004: 813). Kvotatiiv ehk kaudne kõneviisi vormistab kaudset teatelaadi, kus kõneleja on kolmandalt isikult kuulnud info vahendaja. Teate vahendatusega võib aga kaasneda tõeväärtushinnang, kõneleja võib tegevussituatsiooni käsitada nii reaalse kui ka irreaalsena (EKG I 1995: 82). Kaudse kõneviisi kasutamisega väljendab kõneleja, et kahtleb öeldu tõeväärsuses ega võta endale vastutust selle tõelevastavuse eest.

Allika vahendamise morfeem väljendab ka episteemilist modaalsust. Seetõttu võib *vat*-morfeemi paigutada nii evidentsiaalide kui episteemiliste modaalide alla. Samas väljendab eesti evidentsiaalvaid mittetäielikku tõeväärsust, millel võib olla nii keeleajaloolisi kui ka evidentsiaalidele üldomaseid põhjusi. Nimelt on eesti *vat*-vorm pärit oleviku kesksõna partitiivivormist ja väljendab seetõttu ka osa-terviku suhteid. Nagu sihitise partitiiv märgib piiritlemata objekti või sündmust, nii on partitiiviga seonduv ebatäielikkus ka evidentsiaali tähenduses olemas: meie kaudne evidentsiaal sisaldab episteemilist hinnangut teabe mittetäielikkuse kohta. Kuna keeliti on kategooriate omadused erinevad, eelistavad semantika- ja pragmaatikakäsitlused eesti keelele eriomase kategooria kirjeldamisel terminit partitiivevidentsiaal (Tamm 2009). Täiskasvanute keeles

väljendab viimane nii kaudset evidentsiaalsust kui ka episteemilist modaalsust, ent ei ole kindel, kumba tähendustahku on keerulisem omandada, kas evidentsiaalsus ja episteemiline modaalsus omandatakse koos või eraldi ja kas nende kombineerumine aitab morfeemi omandamisele kaasa või takistab seda.

Üldiselt on leitud, et lapsed suudavad kasutada evidentsiaalsust väljendavaid grammatikaelemente 2-3 aasta vanuses (Aksu-Koç 1988, Papafragou jt 2007). Samas on väidetud, et kuigi lapsed hakkavad nt türgi ja korea keeles evidentsiaalsuse grammatilisi markereid varakult kasutama, tekib neil tõeline arusaam evidentsiaalsusest alles palju hiljem (Öztürk, Papafragou 2007: 2).

Uurimustes, kus on vaadatud, kuidas lapsed infot selle allikast lähtuvalt mõistavad ja kuidas infoallikat tuvastavad, on saadud üsna vastakaid tulemusi.

Näiteks on leitud, et kolmeaastased seostavad nägemist ja teadmist: lapsed on kindlad, et kellelgi, kes on mingit objekti näinud, on selle objekti kohta kindel teadmine (Pillow 1989). Samas on aga lastel raske määrata info tõesuse allikat. Näiteks on leitud, et kolme- ja viieaastaste laste jaoks näib eri laadi tõestusel olevat erinev kaalus (Gopnik, Graf 1988). Nii usaldavad kolmeaastased rohkem seda, mida nad on näinud, kui seda, mida on neile öeldud (O'Neill, Gopnik 1991).

Seega on kaudse evidentsiaalsuse omandamise taga nähtud selle kategooria olemuslikku ja kognitiivset keerukust (Ozturk, Papafragou 2007). Arvatakse, et evidentsiaalsus omandatakse hilja seetõttu, et info allikaga seotu on iseenesest keerukas ja abstraktne. Selleks et saada aru, kust info tegelikult pärineb, peab laps olema võimeline eristama info allikat ning lastel tuleb teha vahet võimalike eri ajal toimunud sündmuste vahel. Evidentsiaali – antud juhul kaudse evidentsiaali – puhul ei ole lapsel võimalik kõnesituatsioonist järeldada ega situatsiooni alusel oletada, et kunagi varem on

olnud veel üks infovahetuse situatsioon, s.o teine situatsioon, milles info edastati tegelasele, kes osaleb kõnehetkel selles situatsioonis, milles laps tema lausutus kuulab.

Kindlasti mõjutavad kaudse evidentsiaalsuse hilist omandamist ka pragmaatilised tegurid: kaudse evidentsiaali vorm pole ju lapse ja vanema suhtluses tingimata vajalik ning olukordi, kus vahendatakse mujalt pärit infot, ei tule väikese lapsega kõneledes just kuigi sageli ette⁴. Ka ei räägita lapsekesksetes kõnesituatsioonides ilmselt kuigi tihti mujalt kuulnud asjadest, tõstes samas esile seda, et info tõepärasuses on põhjust kahelda. Tundub usutav, et lapsevanemal ei ole motivatsiooni edastada lapsele infot, millesse ta ise päris kindlalt ei usu (vt ka Csibra, Gergely 2009). Kognitiivsest ja pragmaatilisest vaatenurgast võib arvata, et lapsevanem ei kasuta lapsega suheldes keelendeid, mida ta peab lapse arengu seisukohast mõttetuks.

Evidentsiaalsena markeeritud teave võib olla pärit mitmest allikast, mis muudab öeldu tahes-tahtmata lünklikuks, sest allikat ei nimetata: kaudses kõneviisis edastatu võib pärineda teiselt isikult, kaudne vorm võib viidata tegevusele, mis lubas midagi järeldada või mille tunnistajaks kõneleja (visuaalsel või muul moel) oli. Eesti kaudse kõneviisi partitiivne loomus ei pruugi samuti vormi omandamist kergendada. Seetõttu võib oletada, et eesti lapsed omandavad evidentsiaalsuse väljendusvahendid suure tõenäosusega alles pärast seitsmendat eluaastat, sest rohkem varjatud kavatsuste mõistmiseks olulised sotsiaalsed oskused kujunevad Kolgi jt (2010: 726) väitel välja alles 7–12 aasta vanuses.

⁴ CHILDES-i eesti andmekogus olevaid lapse ja vanema dialooge vaadates ilmneb, et üldjuhul räägitakse väikese lapsega sellest, mis toimub kõnehetkel, harva sellest, mis on juba toimunud, ning äärmiselt harva on kõneaineks see, mida keegi teine on öelnud, ehk teisisõnu: teistelt saadud infot vahendatakse väikestele lastele väga harva.

Evidentsiaalsuse omandamist ei mõjuta tingimata see, kas kateooria väljendamine on keeles kohustuslik või mitte. Näiteks on leitud, et keeltes, kus see on kohustuslik, omandatakse evidentsiaalsuse markerid varem (türgi keele kohta Aksu-Koç 1988, Choi 1995). Samas on aga Rett jt värskest kirjeldanud grammatiliselt markeerimata inglise evidentsiaalsuse omandamist (seal ei ole kohustuslik informatsiooni allikale viidata) ning saanud produtseerimiskatses üllatava tulemuse, et lapsed omandavad oskuse evidentsiaalsuse tähendust väljendada siiski samas vanuses kui neis keelis, kus evidentsiaalsuse morfoloogiline marker on olemas ja kohustuslik (Rett jt 2013: 11). Eri tüüpi evidentsiaalsuse paistavad lapsed omandavat eri ajal. Täpsemalt on leitud, et otsese evidentsiaalsuse markerid omandatakse varem (keeltes, kus need eksisteerivad) kui kaudse evidentsiaalsuse omad (Öztürk, Papafragou 2007, de Villiers jt 2009, Rett jt 2013). Kaudse evidentsiaalsuse väljenduse hilise omandamise taga arvatakse olevat nii selle kognitiivne keerukus kui ka väike sagedus sisendkeeles. Türgi keele kaudse evidentsiaali üks tüüp ehk järelduslik evidentsiaal omandatakse vanuses 1;6–2;0, nn *hearsay* ehk meie eesti kaudsele evidentsiaalile paremini vastav indirektaal alles 2;0–3;0 aasta vanuses. Dan Slobin ja Ayhan Aksu-Koç väidavad, et türgi laste keelises arengus kujuneb meie evidentsiaalile vastav evidentsiaal välja hiljem, umbes nelja aasta vanuselt (Slobin, Aksu-Koç 1982, Aksu-Koç, Slobin 1986, Fitneva 2001). Oletust, et kaudset evidentsiaalsust väljendavad keelendid on lastele suunatud kõnes harvad, paistab kinnitavat ka olemasolev eesti laste keelematerjal (CHILDES-i eesti andmekogu⁵), kus kaudse kõneviisi vorme peaaegu ei esinegi. Selle korpuse väikelastele suunatud kõnes on ainult paar näidet kaudse kõneviisi kasutamise kohta:

⁵ Andmekogu on aadressil <http://childes.psy.cmu.edu/browser/index.php?url=Other/>. CHILDES-i eesti keele korpuses on keelematerjali laste vanusest 1 aastat ja 3 kuud kuni 12 aastat, kokku u 130 tunni mahus.

*EMA: *päris maitsev jogurt paistab OLEVAT.* (CHILDES, Vija; lindistus lapse vanusest 2;1.7)

*EMA: *ta miskipärast rääkis, et sa OLEVAT lubanud.* (CHILDES, Vija; lindistus lapse vanusest 3;0.25)

Laste enda kõnest kaudse kõneviisi kasutamise kohta näiteid ei leia. Esimesed *pidama*-verbiga konstruktsioonid, mis evidentsiaalsust väljendavad, leiduvad alles 11-aastaste kõnest. Nii on näiteks Kõrgesaare alamkorpusest pärit *pidama*-verbi konstruktsioon: *CHI: *mitte midagi Vova ütles et tema paralleelile on ta klassijuhataja see PIDI OLEMA ull* [: hull]. (CHILDES, Kõrgesaar; lindistus lapse vanusest 11;9.7)

Vanemate kõnest võib *pidama*-verbiga kaudsust väljendavaid konstruktsioone leida samuti ainult suhteliselt suurematele lastele suunatuna:

*OBS: *aga min ma kuulsin et teil PIDI lasteaias OLEMA täitsa selliseid lapsi ka kes ei pooli tähti ei tunne.* (CHILDES, Kõrgesaar; lindistus lapse vanusest 6;6.19)

Niisamuti on eesti keelele iseomane, et evidentsiaal on valikuline, st sama tähendussisu saab väljendada ka ilma kaudse kõneviisi markerita (nt *Ta rääkis, et sa oled lubanud / Sa olid lubanud, et...*). Nii võib oletada, et lastel puudub tegelikult õige ettekujutus, millistel juhtudel kaudset kõneviisi ja tema markerit üldse kasutatakse.

Eeltoodud nappide leidude taustal võib väita, et spontaanse kõne lindistused evidentsiaalsuse omandamise uurijale sobivaid andmeid ei paku ja sobivam uurimismeetod on psühholingvistiline eksperiment. Samas tuleb ka eksperimendi puhul arvestada laste vanusega. Lapsel ei ole näiteks kolmeaastaselt veel piisavalt kognitiivseid oskusi, et eristada enda ja teise inimese teadmisi (Kolk jt 2010: 726) ning seetõttu on keelekatsete tegemisega parem alustada veidi hiljem. Kolmese lapse arvates on see, mida tema teab, teada ka

teistele situatsioonis osalejatele ja võib oletada, et selles vanuses ei saada kognitiivselt evidentsiaalset ehk täpsemalt kaudse kõneviisi markerist lihtsalt aru.

Evidentsiaalsuse omandamise uuringu esimeses etapis (vt Tamm jt 2014) vaadeldi seda, kuidas eesti keelt omandavad lapsed evidentsiaalsele teabele reageerisid. Katses uuriti, kas grammatika mõjutab 4–6aastaste lasteaialaste käitumist uute esemete ja omaduste avastamisel, ning seda mõõdeti laste järgneva tegevuse kaudu. Tulemused näitasid, et evidentsiaalide kasutamine laste üldistusprotsesse ei pärssinud ehk teisisõnu: vahendatud teave ei tekitanud lastes tunnet, et see informatsioon on oluliselt vähem üldistamist väärt. 4-aastaste lastega eraldi tehtud katsete tulemustest võib järeldada, et lapsele suunatud keeles kuulnud evidentsiaaliid tekitavad lastes huvi uute esemete omaduste või uue grammatika tähenduse vastu. 6-aastaste puhul tulemused suurenenud huvi enam ei näidanud ja olid sarnased algtingimuse tulemustega.

Mida aga lapsed oma erinevatel keelelise ja kognitiivse arengu etappidel evidentsiaalsusest aru saavad, ei ole siiani selge. Siinne artikkel kirjeldabki Tamme jt (2014) sissejuhatavale eksperimendile järgnevat katset leida psühholingvistilise eksperimendi alusel, kas ja kuidas mõistavad eesti 4-, 6- ja 9-aastased lapsed kaudset evidentsiaalsust ning millises vanuses laste puhul võib öelda, et nad saavad aru, mida tähendab kaudse evidentsiaali vorm.

3. Meetod: katse kirjeldus

Et selgitada välja, kas ja kuidas lapsed kvotatiivivormis edastatud teabe allikat tajuvad, koostasime psühholingvistilise katse, mille käigus lapsele esitati vestlus kahe käpiknukust tegelase vahel, kellest üks kasutas vahendatud info edastamiseks kaudse kõneviisi olevikuvormi tunnusega *-vat*.

Katse tegija näitas lapsele kaht nukku ning ütles, et need on Alf ja Pärtel, keda tuleb hoolikalt kuulata. Seejärel vaadeldi Alfi ja Pärtli dialoogi kaudu, kas lapsed mõistavad, et evidentsiaaliga väljendatakse kelleltki teiselt inimeselt kuuldot. Dialoog oli järgnev:

Alf: *Minu ema töö juures olevat punaste plikititega arvutimäng.*

Pärtel: *Tore, Alf.*

Alf: *Minu ema töö juures olevat tõesti punaste plikititega arvutimäng.*

Alf: *Pean nüüd minema.*

Pärtel: *Taa-taa, Alf! (Alf läheb ära.)*

Katse tegija: *Mis Alf tegi? Mis Alf ütles?*

Laps: ... [taotletav vastus]

Katse tegija: *Kas Alf läks seda arvutimängu proovima?*

Laps: ... [taotletav vastus]

Katse tegija: *Kas Alf on seda mängu ise juba näinud, või on ainult ema või keegi teine talle seda öelnud? Alf ütles nii: „minu ema töö juures olevat punaste plikititega arvutimäng“.*

Pärast küsimust sai laps võimaluse oma vastust soovi korral kommenteerida. Katse videosalvestati ning katsetulemused kodeeriti. Andmete analüüsis laste nimesid ei kasutatud, need kodeeriti vastavalt lapse soole, nt POISS 1, TÜDRUK 2 jne.⁶

Katse tehti läbi kokku 91 nelja-, kuue- ja üheksa-aastase lapsega. Et siinne katse moodustas osa suuremast evidentsiaalsuse omandamise katsest, on eri vanuserühmades laste absoluutarv mõnevõrra erinev (vt tabel 1) ja tulemuste tõlgendamisel tuleb lähtuda vastuste osakaalust. 4- ja 6-aastaste lastega tehti katsed lasteaedades, 9-aastaste lastega koolides.⁷

⁶ Lapse isikuandmed ja salvestised hoitakse eraldi failides. Digimaterjali kasutatakse rangelt vaid mänguosade mõõtmiseks ning see ei ole avalik.

⁷ Katse tehti ajavahemikus 1. maist 2013 kuni 1. aprillini 2014 Tallinna lasteaias Mikumanni, Saku valla lasteaias Terake, Tallinna lasteaias Kiikhobu,

4. Katse tulemused

Laste antud vastused võib jagada kolmeks: (1) õiged vastused ehk sellised, kus laps ütles, et Alf on selle mängu kohta kuulnud kelleltki teiselt, (2) valed vastused ehk need, kus laps ütles, et Alf on seda mängu ise näinud, ning (3) ülejäänud ehk muud vastused, näiteks need, kus laps ütles, et ta ei tea, kas Alf on mängu ise näinud või selle kohta kelleltki kuulnud.

Katse tulemustest ehk vastuste jaotumisest kolme eagrupi kaupa annab ülevaate tabel 1.

Tabel 1. Kaudse evidentsiaalsuse tuvastamisvastuste jaotus earühmiti

	<i>Õige evidentsiaalne vastus Keegi teine ütles</i>	<i>Ise on näinud</i>	<i>Muu vastus, nt Ei tea</i>	Kokku
4-aastasi	11	10	1	22
Vastuste osakaal	50%	45%	5%	
6-aastasi	21	8	2	31
Vastuste osakaal	66%	25%	9%	
9-aastasi	36	2	0	38
Vastuste osakaal	95%	5%	0%	
				91

Nagu tabelist näha, erinesid katse tulemused kolme vanuserühma lõikes selgesti ja vanuse kasvades tõusis õigete vastuste osakaal.

Tabelist on näha, et nelja-aastased eesti lapsed ei saa veel kaudse kõneviisi vormist aru, eeldatud vastuste hulk jääb juhusliku valiku

Rocca al Mare koolis ja Tallinna Reaalkoolis. Katse tegijad olid Airi Kapanen, Andra Kütt ja Kadri Suurmäe.

piiridesse ehk on niisama suur kui valede vastuste oma. Pooled neljased lapsed arvasid, et informatsioon on otsene ja kõneleja on seda mängu ise näinud. Katse protseduur tundub aga nelja-aastastele selge olevat, sest kõigest 5% andis vastuseid, nagu „ei tea”, mis viitavad, et lapsed ei saanud aru, mida neilt oodatakse. Oma vastust nelja-aastased lapsed ei kommenteerinud.

6-aastaste laste tulemused on juba ülalpool nn juhusliku valiku piiri (tavaliselt loetakse selleks vähemalt 60% õigeid vastuseid). Võib oletada, et just selles vanuses hakkavad lapsed kaudse kõneviisi vormist aru saama. Sarnaselt 4-aastastega ei kippunud ka kuueaastased oma vastust kommenteerima.

9-aastaste laste kohta võib väita, et nad mõistavad kaudse evidentsiaali morfoloogilise markeri tähendust, sest eeldatud vastuste osakaal on juba 95% – 38 lapsest ütles ainult kaks, et info on otsene. Mõned lapsed ka kommenteerisid, miks nad arvavad, et Alf ei ole seda mängu ise näinud, ning töid oma otsuse alusena muu hulgas välja kaudse kõneviisi vormi:

POISS 1: „Noo, kui seal on *olevat*, siis talle pigem öeldi”

POISS 2: „Minu arust ta ei ole ise näinud, sellepärast et ta ütles *olevat*”

Üks laps kasutas selgituses kaudse kõneviisi vormi rõhutamist:

Katse läbiviija: „Mis Sa arvad, kas talle on keegi öelnud seda või on ise näinud?”

POISS 3: „Ma arvan, et talle on keegi öelnud, sest *olevat* [rõhutades]”

Ühe lapse vastusest võib välja lugeda, et kaudne info ei tundu mitte ainult lihtsalt kaudse, vaid ka kahtlasena, sest laps seostab seda valetamisega: küsimusele „Mis Alf ütles või tegi?” vastas see laps: „Ma ei tea, kas ta valetas või siis läks ta seda mängima.”

Enamasti vastasid 9-aastased esimesele küsimusele (jutustades dialoogi sisu ümber) kindlas kõneviisis, et ema töö juures on

punaste plikititega arvutimäng – ja seda isegi juhul, kui hiljem öeldi, et keegi on ikkagi talle öelnud või et keegi on näidanud. Ühel korral esines ka olukord, kus laps kasutas *vat*-vormi asemel ise hiljem sündmusest rääkides *pidi olema* konstruktsiooni. Ka kasutati sellist topeltmarkeerimise vormi nagu *pidavat olevat*.

Kokkuvõtteks võib katse kohta öelda, et see tundus oma üldise ülesehituse poolest ühtviisi hästi sobivat nii nelja- kui ka üheksa-aastastele. Situatsioon tundus lastele hästi mõistetavana ning ka 9-aastased vastasid ootuspäraselt ega pidanud katset ebaloomulikuks või liiga lapsikuks, kuigi kommenteerisid, et katse oli liiga kerge. Nelja-aastastel lastel võttis vastamine siiski pisut rohkem aega kui vanematel lastel.

Arutelu ja kokkuvõte

Artiklis kirjeldatud katse tulemused lubavad väita, et eesti lapsed omandavad kaudse kõneviisi tähenduse hilja – alles pärast kuuendat eluaastat, nagu oligi oletatud. Võrreldes tulemusi keeltega, kus evidentsiaalsuse väljendamine on kohustuslik (nt türgi), võib öelda, et eesti keeles omandatakse kaudne evidentsiaalsus selgelt hiljem. Türgi keeles omandatakse järelaluslik evidentsiaalsus teise eluaasta paiku ja kaudne evidentsiaalsus kolmanda eluaasta paiku (Aksu-Koç jt 2009: 17–18). Eesti kaudse evidentsiaalsuse omandamist alles kuuenda eluaasta järel võib seega pidada väga hiliseks.

Kaudse evidentsiaalsuse hilist omandamist võivad seletada mitmed tegurid. Esiteks, kuna eesti keele partitiivevidentsiaal kannab osaliselt ka episteemilist modaalsust, siis on tema kaudsusega seonduvat tähendust mõistmiskatsete teel üldse üsna keeruline kindlaks teha. Teiseks ei vastandu kaudsele evidentsiaalile eesti keele grammatikasüsteemis konkreetne otsene evidentsiaal. Ka ei kuulu eesti kaudne evidentsiaal kohustuslike grammatiliste markerite sekka.

Kõnesituatsioonis, kus kõneleja edastab evidentsiaaliga märgitud kaudset infot, ei ole lapsel evidentsiaali tähenduse mõistamiseks ja järeldamiseks ehk mingil muul ajal toimunud sündmuse kohta algse info edastamisest piisavalt teavet. Seetõttu on ka teistes keeltes kaudsetest evidentsiaalidest arusaamine suhteliselt hiline.

Lisaks on tähtis lapse suhtlus- ja keelekogemus. Endiselt jääb näiteks lahtiseks, kas lastel on evidentsiaalsuse mõistmiseks üldse vaja olla osaline kahes kõnesituatsioonis, mille alusel kaudse evidentsiaali täpset tähendust on võimalik järeldada, st nii selles kõnesituatsioonis, kus teave edastatakse näiteks kõnelejal A kuulajale B, kui ka teises kõnesituatsioonis, kus endine kuulaja B muutub kõnelejaks ja teavitab varem kuuldust uut kuulajat C just kaudset evidentsiaali kasutades.

Selliste situatiivsete kokkulangevuste, kuid ka teiste inimeste kavatsuste ja edastatud info mõistmise aluseks olevate kognitiivsete võimete hilise arengu taustal on üksjagu imestamisväärne, et kaudne evidentsiaal üldse omandatakse. Võib oletada, et eesti keele evidentsiaalkategooria piirid ongi segunenud episteemilise modaalsuse omadega, kuna ka täiskasvanud emakeelekõnelejad ei ole kaudset evidentsiaali puhta evidentsiaalina omandanud (vt Tamm 2009: 376–379, Erelt 2013: 126). Meie katse kitsendatud tingimustes osutus siiski võimalikuks näidata, et kui eemaldada modaalse tõlgenduse võimalus, siis mõistetakse kaudse kõneviisi vormi kindlalt kaudse evidentsiaalina.

Kui võrrelda kaudse kõneviisi vormi omandamist teiste eesti keele grammatiliste vormide omandamisega, võib öelda, et selle hiline omandamine on nende andmete taustal mingil määral ootuspärane. Näiteks omandavad eesti lapsed varakult need vormid, mis on sisendkeeles sagedased ja millele on omane üksühene vastavus vormi ja tähenduse vahel (nt verbi isiku- ja ajavormid). Kolmeaastaselt paistab eesti keelt omandaval lapsel olemas olevat

n-ö grammatika tuum: nimisõna grammatilised ja kohakäanded ning verbi lihtminevik ja imperatiiv, millest viimane ilmub juba enne kaheaastaseks saamist. (Argus 2004: 46, Argus 2008). Ka sisendkeeles üsna harv umbisikuline tegumood omandatakse üsna varakult, tõsi, pärast isiku- ja ajakategooriat ehk umbes kolmanda sünnipäeva paiku (Vija jt 2009: 335). Hiljem omandatakse sellised vormid, mille puhul puudub vormi ja tähenduse vahel üksühene vastavus. Nii omandatakse suhteliselt hilja näiteks aspekti kandev vormivalik, täisobjekt koos genitiivvormiga ilmub alles umbes viie aasta vanuselt (Argus 2008: 40).

Vormi ja tähenduse vastavuse kõrval mängib suurt rolli sisendkeel. Näiteks kausatiivverbide puhul vormi ja tähenduse üksühene vastavus küll puudub, sest kausatiivsust saab väljendada ka leksiikaalselt ja kategooriaomasel *ta*-liitel on mitmeid muid tähendusi, kuid kausatiivverbid on lapse sisendkeeles siiski suhteliselt sagedased ning ilmselt seetõttu omandatakse need üsna varakult – enne kolmeaastaseks saamist (Argus 2012). Nii tundubki, et kaudse evidentsiaalsuse omandamisel mängib pragmaatiliste ja kognitiivsete tegurite kõrval kõige enam rolli see, et kaudse kõneviisi vorme leidub sisendkeeles lihtsalt väga harva.

Tänu ja panused

Uuringut on rahastanud Kesk-Euroopa Ülikool: uurimistoetus CEU RSS F-1010-3.1 2013, projekt „Evidentsiaalsus ja geneerilisus sotsiaalkognitiivse arengu seisukohast“. Autorite panused on järgmised: katse koostaja A. Tamm; andmekogu R. Argus (korpus), A. Kütt ja K. Suurmäe (katsed); teoreetiline raam R. Argus ja A. Tamm; analüüs R. Argus, A. Tamm, A. Kütt ja K. Suurmäe. Katsete läbiviimise eest täname ka A. Kapaneni ja S. Parme.

Kirjandus

- Aikhenvald, Alexandra Y. 2004. *Evidentiality*. Oxford: OUP.
- Aksu-Koç, Ayhan 1988. *The Acquisition of Aspect and Modality. The Case of Past Reference in Turkish*. (= Cambridge Studies in Linguistics. Supplementary volume.) Cambridge: CUP.
- Aksu-Koç, Ayhan; Dan Slobin 1986. A psychological account of the development and use of evidentials in Turkish. – Wallace Chafe, Johanna Nichols (eds.), *Evidentiality: the Linguistic Coding of Epistemology*. (= Advances in Discourse Processes 20.) Norwood, New Jersey, 159–167.
- Aksu-Koç, Ayhan; Hale Ögel Balaban, Ercan İ. Alp 2009. Evidentials and source knowledge in Turkish. – *New Directions in Child and Adolescent Development*, 125, 13–28.
- Argus, Reili 2004. Verbi eelkäijatest esimeste kolmeliikmeliste mini-paradigmadeni eesti ja soome keele võrdluseks. – Helle Metslang, Maria-Maren Sepper, Jane Lepasaar (toim.), *Toimiv keel II. Töid rakenduslingvistika alalt*. Tallinn: TPÜ kirjastus, 37–52.
- Argus, Reili 2008. Psühholingvistiline katse eesti keele objekti käändevahelduse omandamise uurimise meetodina / Psycholinguistic experiment as a method of studying the acquisition of case alternation of the object in Estonian. – *Emakeele Seltsi aastaraamat*, 54, 22–43.
- Argus, Reili 2012. Kausatiivsuse omandamisest eesti keeles / Acquisition of causatives in Estonian. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat / Estonian Papers in Applied Linguistics*, 8, 5–19. doi:10.5128/ERYa8.01
- Csibra, Gergely; György Gergely 2009. Natural pedagogy. – *Trends in Cognitive Sciences*, 13, 148–153.
- Choi, Soonja 1995. The development of epistemic sentence-ending modal forms and functions in Korean children. – Joan Bybee, Susanne Fleischman (eds.), *Modality in Grammar and Discourse*. (= Typological Studies in Language 32.) Amsterdam: John Benjamins, 165–204.
- Clark, Eve 2004. How language acquisition builds on cognitive development. – *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 10, 472–478.

- De Villiers, Jill; Jay Garfield, Harper Gernet-Girard, Tom Roeper, Margaret Speas 2009. Evidentials in Tibetan: acquisition, semantics, and cognitive development. – Stanka A. Fitneva, Tomoko Matsui (eds.), *Evidentiality: A Window into Language and Cognitive Development*. (= *New Directions for Child and Adolescent Development* 125.) San Francisco: Jossey-Bass, 29–47.
- EKG I 1995 = Mati Erelt, Reet Kasik, Helle Metslang, Henno Rajandi, Kristiina Ross, Henn Saari, Kaja Tael, Silvi Vare. *Eesti keele grammatika. I. Morfologia, sõnamoodustus. Trükki toimetanud Mati Erelt (peatoimetajana), Tiiu Erelt, Henn Saari, Ülle Viks. Eesti Teaduste Akadeemia. Keele ja Kirjanduse Instituut. Tallinn.*
- Erelt, Mati 2013. *Eesti keele lauseõpetus. Sissejuhatus. Õeldis*. (= *Tartu Ülikooli eesti keele osakonna preprintid* 4.) Tartu.
- Fitneva, Stanka 2001. Epistemic marking and reliability judgments: evidence from Bulgarian. – *Journal of Pragmatics*, 33 (3), 401–420.
- Gopnik, Alison; Peter Graf 1988. Knowing how you know: Young children's ability to identify and remember the source of their beliefs. – *Child Development*, 59, 1366–1371.
- Kehayov, Petar 2004. Eesti keele evidentsiaalsussüsteem mõne teise keele taustal. Morfosüntaks ja distributsioon. – *Keel ja Kirjandus*, 11, 812–829.
- Kolk, Anneli; Triin Raud, Mariliis Kaldoja 2010. Sotsiaalsete oskuste ja n-ö mõtete lugemise võime areng lastel nooremas koolieas. – *Eesti Arst*, 89 (11), 725–732.
- Kütt, Andra; Anne Tamm, Reili Argus 2014. Evidentsiaalsus ja kognitiivne dissonants: ühe esmase katse tulemused. – *Oma Keel*, 1, 51–58.
- O'Neill, Daniela K.; Alison Gopnik 1991. Young children's ability to identify the source of their beliefs. – *Developmental Psychology*, 27, 390–397.
- Papafragou, Anna; Peggy Li, Youngo Choi, Chung-hye Han 2007. Evidentiality in language and cognition. – *Cognition*, 103, 253–299.
- Pillow, Bradford H. 1989. Early understanding of perception as a source of knowledge. – *Journal of Experimental Child Psychology*, 47, 116–129.
- Rett, Jessica; Nina Hyams, Lauren Winans 2013. The effects of syntax on the acquisition of evidentiality. – Sarah Baiz, Nora Goldman, Rachel

- Hawkes (eds.), BUCLD 37: Proceedings of the 37th Annual Boston University Conference on Language Development. Cascadilla Press.
- Sepper, Maria-Maren 2005. Vahendatuse morfosüntaktiline väljendamine eesti kirjakeeles 19. sajandi lõpust 20. sajandi lõpuni. Magistritöö. Käsikiri TLÜ eesti keele ja kultuuri instituudis. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Slobin, Dan; Ayhan Aksu-Koç 1982. Tense, aspect and modality in the use of the Turkish evidential. – Paul Hopper (ed.), *Tense-Aspect: Between Semantics and Pragmatics*, Philadelphia: John Benjamins, 185–200.
- Tamm, Anne 2009. The Estonian partitive evidential. Some notes on the semantic parallels between the aspect and evidential categories. – Lotte Hogeweg, Helen de Hoop, Andrei Malchukov (eds.), *Papers from TAM TAM. Cross-linguistic Semantics of Tense, Aspect, and Modality*. (= *Linguistics Today* 148.) Amsterdam: John Benjamins, 365–401.
- Tamm, Anne; Reili Argus, Kadri Suurmäe 2014. Evidentsiaalid: kas uskuda või mitte? Teabe vormi mõju eesti koolieelikute käitumisele / Evidential sentences guiding Estonian preschoolers' exploration of novel objects and their properties. – *Emakeele Seltsi aastaraamat*, 59, 244–261. doi:10.3176/esa59.13
- Vija, Maigi; Reeli Torn-Leesik, Renate Pajusalu 2009. Tegumood eesti lapsekeeles / Voice constructions in Estonian child language. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat / Estonian Papers in Applied Linguistics*, 5, 329–344.
- Öztürk, Özge; Anna Papafragou 2007. Children's acquisition of evidentiality. (= BUCLD 31 Online Proceedings Supplement.) <http://papafragou.psych.udel.edu/papers/BU-Ozge.pdf> (30.08.2014).

The acquisition of the morphological marker of evidentiality in Estonian: the results of a comprehension experiment

Reili Argus, Kadri Suurmäe, Andra Kütt
Tallinn University

Anne Tamm
Johns Hopkins University, CEU, KRE

The aim of the article is to establish when Estonian children begin to understand the Estonian morphological evidential (e.g., *ole-vat* “supposedly, it is”) as an indirect evidential. Estonian is one of the few languages in Europe with a grammatical evidential. However, the Estonian evidential is an atypical evidential. It has developed from a partitive case form of a non-finite verb (the partitive evidential) and, therefore, gives rise to epistemic modal readings as well. Another relevant factor that was taken into account in this study was the interdependence of linguistic and social cognitive development in the acquisition of evidentials. Of the age groups that were studied—four-, six-, and nine-year-olds—only nine-year-olds had already reached the social cognitive development level necessary for understanding indirectness: the realization that a statement is mediated. Therefore, the acquisition of the Estonian morphological evidential marker is a valuable source of evidence in many respects. The experiments conducted with 91 children separated purely indirectness-related semantics from epistemic modal semantics. At the age of four, only half of the children interpreted the evidential as an indication of indirectness. This age group may have understood the evidential form as an epistemic modal or not understood it at all. At the age of six, sixty-six percent of the children understood the form as a vehicle of expressing indirect evidence. Nine-year-olds were already confident in interpreting the partitive evidential as an indirect evidential, since 95% of them attributed the information that they were presented with

as indirect and not deriving from the speaker herself as the original source of the conveyed information.

Keywords: first language acquisition, Estonian, experimental methods

Towards sophisticated writing

Krista Kerge*, Hille Pajupuu**,
Pilvi Alp*, Halliki Põlda*, Anne Uusen*

* Tallinn University, ** Institute of the Estonian Language

Abstract. In the framework of the Natural Models¹ approach to learning Estonian (see Kerge, Uusen, Põlda 2014; Pajupuu et al. 2010), examples of highly educated non-philologist native adult speech and writing, rather than ideal edited standard language use, are considered the benchmarks to be striven for¹. To improve both teaching and assessing writing, the vocabulary parameters of creative writings of Estonian L1 students from grades 5, 7, 9, and 11 and the vocabulary parameters of writings of L2 writers with certified A2-, B1-, B2-, and C1-level proficiencies are compared to this benchmark. It is found that, although most adults must have more experience than young students, even at the C1-level, the L2 lexicon of L2 writers is strikingly poorer than the lexicon of native educated adults or even upper secondary students.

Keywords: vocabulary; L1, L2 acquisition, educated L1 use, adults' L2, CEFR proficiency levels, natural writing, vocabulary measures

Lexical proficiency is an important factor in mastering writing because it makes it possible to freely cope with different types of

¹ The Natural Models approach is worked out in ESF grant projects “Assessing and Modelling of Speaking Naturalness” (2006–2009 held by Hille Pajupuu) and “Modelling and Assessment of Writing Naturalness” (2011–2014 held by Krista Kerge) – the latter, ETF8605, has funded the study reported here. The basic idea of Natural Models is that one should not idealize standard language use, which is typical of edited text, but rather base testing standards on how typical, educated native people speak and write in more formal situations. This language use is defined as the Natural Model.

contents and texts. This is a skill usually characteristic of a highly educated user of a language – let us call it a benchmark to strive for. In reverse of the prevalent understanding of this benchmark as nuanced standard language use, hardly attainable for people other than language editors or other L1 professionals, we call ‘natural writing’ – or the Natural Writing model – the way educated non-philologist native Estonians tend to write demanding texts, such as essays (see Pajupuu et al. 2010).

This natural benchmark must be achieved in both L1 and L2 because the modern objectives of any language learning activity are the same: to fulfil a person’s individual need to take part in social life as an active citizen and to get equal opportunities to compete in the labour market. Our interest is how this benchmark can be attained if a society is multilingual, that is, for many people, Estonian, as an official national language, is a second language.

Thus, we investigated how the benchmark of educated writing is approached, first by native (L1) students in grades 5, 7, 9, and 11 (see Kerge et al. 2014) and second by adult Russians with a certified Estonian (L2) proficiency of CEFR levels A2, B1, B2, and C1 (see Alp et al. 2013). We assumed that progress in the development of writing skills is related to vocabulary range and diversity (Verspoor et al. 2012).

It is expected that progress in the development of writing skills is related to vocabulary range and diversity (Verspoor et al. 2012). In general, a learner first acquires a basic lexicon and, thereafter, the more rare part of a vocabulary (cf. Milton 2010; Milton, Alexiou 2009; Šišková 2012); this position is also held by CEFR (2001: 112). Step by step, an indispensable basic lexicon is enriched by more sophisticated (advanced) vocabulary, which enables the selection of words and sentence structures that are more suitable for a given text type or genre. As a result, texts become denser, richer in content, and more nuanced in their lexical and stylistic choices.

The more rare words (advanced types or tokens) are met in a piece of writing, the higher the profile of the writer (Daller, Xue 2007). In our study, we first defined the basic lexicon as the 4,000 most frequent words, covering about 70–80% of the public corpora (Kaalep, Muischnek 2002). From this basis we looked at different aspects of individual writers' vocabularies.

Lexical sophistication of a text is a measure of advanced vocabulary, no matter whether repeated or not (Laufer 1995), specifically, the relative rate of advanced tokens beyond a basic lexicon.

General lexical diversity is a measure of different words (types) in a text. The parameter is concomitant to language proficiency, leading to a more precise wording of messages (Verspoor et al. 2012).

Diversity of advanced words is measured by counting the number of advanced types shared by the square root of the total number of tokens per text (Daller et al. 2003; Tidball, Treffers-Daller 2007). (For those parameters, see section 2.)

We did not compare the vocabulary of L1 students with that of non-native adults. We compared the advancement within both groups towards the benchmark of educated adult writing. However, we considered that adults, with their experience (linguistic and other, e.g. Langacker 2000), are faster language learners than young students (de Bastos Figueiredo, da Silva 2009).

1. Method

1.1 Material

The research material consisted of creative writings on topics customized to age or CEFR level:

144 compositions written by L1 Estonian students from grade 5 (age $M=11.5$ years, $SD=0.56$), grade 7 ($M=13.6$ years, $SD=0.57$), grade 9 ($M=15.3$ years, $SD=0.47$), and grade 11 ($M=17.3$ years, $SD=0.47$);

64 compositions written by L2 Estonian speakers at a certain certified level (age $M=36.3$, $SD=11.6$).

L1 materials (see Table 1) came from a relatively spontaneous argumentative writing experiment² with a topic of social values, specially designed for grades 5 and 7 (45 minutes, 150 words) and grades 9 and 11 (60 min, 250 words) (see also Kerge et al. 2014).

L2 materials were derived from official, job-related Estonian examinations. For papers of each level, we analysed texts written on a predetermined topic in a prescribed amount of time: A2 level, a 30-word basic description; B1 level, a 100-word detailed description (both 20 min); B2 level, a 180-word verbal reasoning task (50 min); and C1 level, a 250-word publicistic article (60 min). The sample size of each level was limited to 16 papers that had passed the examination with at least a 70% score (see Table 1, see also Alp et al. 2013).

1.2 Procedure

For the analysis, we counted all the types and tokens of individual writings and compared them against the frequency dictionary of Estonian (Kaalep, Muischnek 2002), considering (1) the 4,000 most frequently used words as the *basic lexicon* and (2) all other words – excluding names, numbers and abbreviations – as *advanced*.

The relative rate of advanced tokens in a text was taken to be indicative of lexical sophistication (Laufer, Nation 1995; see Equation 1):

$$LS = \text{advanced tokens} * 100 / \text{total number of tokens} \quad (1)$$

² For L1 students, the argumentative type was predefined via the task; the process of writing was relatively spontaneous, meaning that there was no time for editing or rewriting the text.

Table 1. Material: tokens (*N*) and types (*V*) per group

	Grade/ level	Tokens/ types	Min	Q1	Median	Q3	Max
Estonian as L1 (by grade)	5	N	79	137	147	162	272
		V	49	74	93	103	164
	7	N	104	120	131	153	194
		V	61	74	90	101	130
	9	N	81	143	227	282	459
		V	67	106	157	182	298
11	N	154	228	253	285	375	
	V	121	169	189	214	269	
Estonian as L2 (by proficiency level)	A2	N	31	36	41	50	85
		V	23	25	29	36	50
	B1	N	81	102	122	130	149
		V	48	59	71	76	93
	B2	N	160	191	221	276	301
		V	84	94	101	118	135
	C1	N	236	259	270	336	378
		V	110	133	138	158	180

General diversity was measured by means of Guiraud's index (1954) (see Equation 2):

$$G = \text{types} / \sqrt{\text{tokens}} \quad (2)$$

The higher the index value, the more diversified the vocabulary.

The diversity of advanced words was measured by means of Advanced Guiraud (Daller et al. 2003; see Equation 3):

$$AG = \text{advanced types} / \sqrt{\text{tokens}} \quad (3)$$

The reference values (benchmark) have been obtained from social essays written by non-philologist employees (L1 Estonian) working in positions requiring higher education (Pajupuu et al. 2010).

A two-sample t-test was used to compare L1 students from grades 5, 7, 9, and 11 to the benchmark and L2 writers with certified A2-, B1-, B2-, and C1-level proficiency to the benchmark.

2. Results and Discussion

Based on the analysis of individual writings, the vocabulary range of the studied groups was characterized by the relative proportion of words from the basic vocabulary (up to 4,000 most frequent Estonian words) and advanced words (see Figure 1, Table 3).

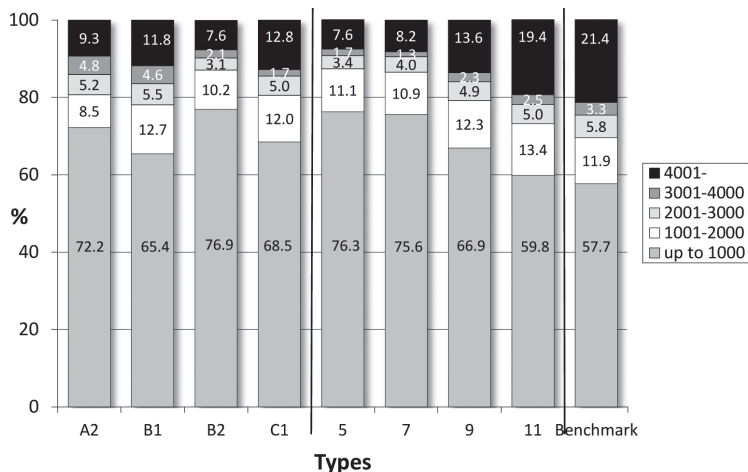


Figure 1. Basic and advanced types across L2 proficiency levels A2, B1, B2, and C1; L1 student groups of grades 5, 7, 9, and 11; and educated native writers (the benchmark)

A two-sample t-test indicated that, in L1 student groups of grades 5, 7, 9, and 11, there were no statistically significant differences from the benchmark in the basic vocabulary range, and the 11th grade advanced vocabulary range showed no significant difference from

the benchmark either. All L2 proficiency levels showed no statistically significant difference from the benchmark in basic vocabulary, but even C1 level vocabulary did not reach the benchmark's advanced vocabulary range. As for lexical sophistication, general diversity, and the diversity of advanced words, these parameters differentiated between age- or level-dependent proficiency groups more or less significantly both for L1 (see Kerge et al. 2014) and for L2 (see Alp et al. 2013). Though here, the progress towards the benchmark is mostly relevant.

The results demonstrated a gradual approach to the benchmark in the lexical skills of both L1 and L2 test groups (see Figures 2–4, Table 2 and Table 3).

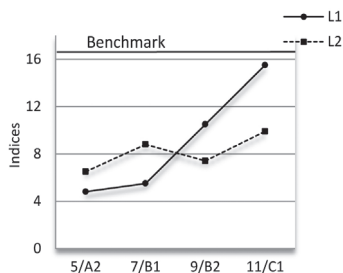


Figure 2. Lexical sophistication by grade (L1) and by proficiency level (L2)

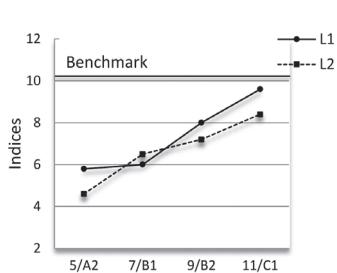


Figure 3. General lexical diversity by grade (L1) and by proficiency level (L2)

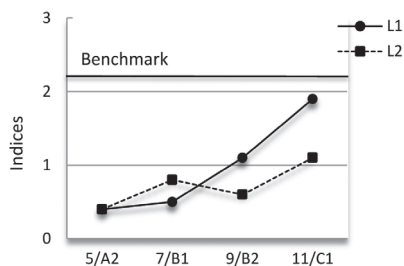


Figure 4. Diversity of advanced words by grade (L1) and by proficiency level (L2)

Table 2. Indices of lexical sophistication (LS), general lexical diversity (G), diversity of advanced words (AG)

Indices	LS				G				AG			
Benchmark	Educated language user											
<i>M</i>	16.7				10.1				2.2			
<i>SD</i>	3.9				0.8				0.6			
L1 grades	5	7	9	11	5	7	9	11	5	7	9	11
<i>M</i>	4.8	5.0	10.5	15.5	5.8	6.0	8.0	9.6	0.4	0.5	1.1	1.9
<i>SD</i>	0.3	0.2	0.4	0.5	0.8	0.8	1.1	0.8	0.2	0.2	0.4	0.4
L2 levels	A2	B1	B2	C1	A2	B1	B2	C1	A2	B1	B2	C1
<i>M</i>	6.5	8.8	7.4	9.9	4.9	6.5	7.2	8.5	0.4	0.8	0.7	1.2
<i>SD</i>	2.3	4.2	3.0	2.4	0.5	0.8	0.6	0.9	0.2	0.4	0.2	0.3

Table 3. Two-sample t-test for vocabulary range, lexical sophistication (LS), general lexical diversity (G), diversity of advanced words (AG)

		5	7	9	11	A2	B1	B2	C1
Benchmark	vocabulary range								
	4001-	.001	.001	.001	1.000	.001	.001	.001	.001
	3001-4000	.406	.075	1.000	1.000	.656	1.000	1.000	.556
	2001-3000	.238	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	.234	1.000
	1001-2000	1.000	1.000	1.000	1.000	.737	1.000	1.000	1.000
	up to 1000	.001	.001	.002	1.000	.001	.048	.001	.001
	LS	.001	.001	.001	.989	.001	.001	.001	.001
G	.001	.001	.001	.339	.001	.001	.001	.001	
AG	.001	.001	.001	.213	.001	.001	.001	.001	

Note. $p < .05$ indicates that the groups differ statistically significantly from the benchmark (grey background)

As for sophisticated vocabulary, there is quite a striking difference between the upper secondary students (L1, grade 11) and proficient L2 users (C1). For the L2 group, the AG and LS indices were far lower than the benchmark. Now the why-question arises.

Based on L1 language experience, which is inseparable from general experience (Langacker 2000), adult L2 learning should be faster than the learning of students, native or not. For example, de Bastos Figueiredo and da Silva (2009: 173) argue that adults, as 'experts', learn L2 more successfully than children because, from puberty onwards, a child's competencies are surpassed by the speed with which an adult reaches L2 sensitivity. In our case, the C1-certified adult-writers may have had insufficient practice in authentic written Estonian usage, while the assessors of their writings were not – and could not be – capable of following their vocabulary parameters as objective measurement of this requires not only precise computations but also knowledge of the average usage frequency of words (Pajupuu et al. 2009: 188).

3. Conclusion

Before graduating from upper secondary school, the vocabulary of L1 Estonian speakers is sufficiently close to educated language use, enabling them to go to work or further their education.

However, L2 Estonian speakers lack sophisticated vocabulary. This may prevent them from competing on an equal footing for positions requiring higher education. To improve this, language teaching should focus on lexical diversity by approaching a wider variety of topics.

As for the research design, there might have been some influence from the L2 test tasks of the lower proficiency levels on the results of the study as the writing tasks of C1 and grades 9 and 11 were similar.

Acknowledgements

The study was supported by Projects ETF8605 and SF0050023s09 and the Alfred Kordelin Foundation.

References

- Alp, Pilvi; Krista Kerge, Hille Pajupuu 2013. Measuring lexical proficiency in L2 creative writing. – Jozef Colpaert, Mathea Simons, Ann Aerts, Margret Oberhofer (eds.), *Language Testing in Europe: Time for a New Framework?* Antwerpen: Linguapolis Universiteit Antwerpen, 274–286.
- CEFR 2001 = Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: CUP.
- Daller, Helmut; Huijuan Xue 2007. Lexical richness and the oral proficiency of Chinese EFL students. – Helmut Daller, James Milton, Jeanine Treffers-Daller (eds.), *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge*. Cambridge: CUP, 150–164.
- Daller, Helmut; Roeland van Hout, Jeanine Treffers-Daller 2003. Lexical richness in the spontaneous speech of bilinguals. – *Applied Linguistics*, 24 (2), 197–222. doi:10.1093/applin/24.2.197
- De Bastos Figueiredo, Sandra Andrade; Carlos Fernandes da Silva 2009. Cognitive differences in second language learners and the critical period effects. – *L1–Educational Studies in Language and Literature*³, 9 (4), 157–178.
- Guiraud, Pierre 1954. *Les Caracteres Statistiques du Vocabulaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kaalep, Heiki-Jaan; Kadri Muischnek 2002. *Eesti kirjakeele sagedussõnastik*. [The Estonian Frequency Dictionary.] Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.

³ The journals *L1–Educational Studies in Language and Literature* and *Estonian Papers in Applied Linguistics* (referred in this volume many times) have free open access; see <http://www.l1research.org/> and <http://www.rakenduslingvistika.ee/ajakirjad/index.php/aastaraamat> (28.10.2014).

- Kerge, Krista; Anne Uusen, Halliki Põlda 2014. Teismee loovkirjutiste sõnavara ja selle hindamine / Teenage vocabulary and its assessment in creative writing. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat / Estonian Papers in Applied Linguistics, 10, 157–175. doi:10.5128/erya.v0i10.260
- Laufer, Batia 1995. Beyond 2000: A measure of productive lexicon in a second language. – Lynn Eubank, Larry Selinker, Michael Sharwood Smith (eds.), *The Current State of Interlanguage*. Amsterdam: John Benjamins, 265–272.
- Laufer, Batia; Paul Nation 1995. Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. – *Applied Linguistics*, 16 (3), 307–322.
- Langacker, Ronald W. 2000. A dynamic usage-based model. – Michael Barlow, Suzanne Kemmer (eds.), *Usage-Based Models of Language*. Stanford: CA, CSLI Publications, 1–63.
- Milton, James 2010. The development of vocabulary breadth across the CEFR levels. – Inge Bartning, Maisa Martin, Ineke Vedder (eds.), *Communicative Proficiency and Language Development: Intersections between SLA and Language Testing Research*. (=EUROSLA Monographs Series 1.) European Second Language Association, 211–232.
- Milton, James; Thomai Alexiou 2009. Vocabulary size and the Common European Framework of Reference for Language. – Brian Richards, Michael H. Daller, David D. Malvern, Paul Meara, James Milton, Jeanine Treffers-Daller (eds.), *Vocabulary Studies in First and Second Language Acquisition*. Basingstoke: Palgrave, 194–211.
- Pajupuu, Hille; Krista Kerge, Pilvi Alp 2009. Sõnavara loomulik rikkus haritud keeleoskaja tekstides / Natural lexical richness in educated language use. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat / Estonian Papers in Applied Linguistics, 5, 187–196. doi:10.5128/ERYa5.12
- Pajupuu, Hille; Krista Kerge, Lya Meister, Eva Liina Asu, Pilvi Alp 2010. Natural speaking and how to assess it. – *Trames: Journal of the Humanities and Social Sciences*, 59 (2), 120–140. doi:10.3176/tr.2010.2.02
- Tidball, Francoise; Jeanine Treffers-Daller 2007. Exploring measures of vocabulary richness in semi-spontaneous French speech. – Helmut

- Daller, James Milton, Jeanine Treffers-Daller (eds.), *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge*. Cambridge: CUP, 133–149.
- Šišková, Zdislava 2012. Lexical richness in EFL students' narratives. – *Language Studies Working Papers*, 4, 26–36.
- Verspoor, Marjolijn; Monika S. Schmid, Xiaoyan Xu 2012. A dynamic usage based perspective on L2 writing. – *Journal of Second Language Writing*, 21 (3), 239–263. doi:10.1016/j.jslw.2012.03.007

Teel arenenud kirjaoskuse poole

Krista Kerge*, Hille Pajupuu**,
Pilvi Alp*, Halliki Põlda*, Anne Uusen*

* Tallinna Ülikool, ** Eesti Keele Instituut

Loomulike eesti keele kasutusmudelite käsitluses (vt Kerge, Uusen, Põlda 2014, Pajupuu, Kerge, Meister, Asu, Alp 2010) ei peeta ideaaliks normitud keelekasutust, nagu seda valdavad peamiselt keeleteoimetajad, vaid tavalist haritud standardkeelt, nagu seda asjalikes olukohastes žanrites kasutavad haritud mittefiloloogid – nimetagem sellist haritud keelt etaloniks, mille poole püüelda. Et parandada nii kirjutamise õpetamist kui ka kirjutusoskuse hindamist, on artiklis jälgitud, kuidas saavutavad haritud täiskasvanule omase sõnavara eesti (emakeelsed) õpilased ja eesti keelt omandavad muu emakeelega täiskasvanud. Õpilaste L1 sõnavara on uuritud 5., 7., 9. ja 11. klassi õpilaste katsekirjutistes, teise keele omandajate sõnavara aga tasemeeksamite sellistes kirjutistes, mis on hinnatud taotletava A2-, B1-, B2-, and C1-taseme vääriliseks. Kõigi rühmade kirjutiste üldise ja keeruka sõnavara ulatust ja variatiivsust on võrreldud haritlaskirjutiste korpuse näitajatega, kasutades kahe valimi t-testi.

Tulemused näitavad, et kirjaliku emakeele sõnavaras saavutatakse haritlastele statistiliselt lähedane tase hiljemalt 11. klassis, mis näitab noorte valmisolekut edasi õppida või töötada jõukohastes ametites. Teise keele kirjalik sõnavara on täiskasvanud eksaminandide suuremale üld- ja keelekogemusele vaatamata ka veel tasemel C1 statistiliselt olulisel määral vaesem kui haritud emakeelekõnelejal, ehkki selle taseme eksameid sooritavad kõrgharidust nõudvate ametite taotlejad. Selline olukord võib alandada teise keele omandajate konkurentsivõimet Eesti tööturul. Ilmne on vajadus tegelda keeleõppes mitmekesisema tekstivalikuga, mis tagab avarama ainekäsitluse toel ka suurema sõnavara.

Võtmesõnad: sõnavara, L1 ja L2 omandamine, haritud emakeelekasutus, täiskasvanute teine keel, CEFR keeleoskustasemed, loomulik kirjutamine, sõnavaramõõdikud

KEELEÕPE JA ÕPIVARA

Letter-name spelling in Polish and English: Different languages, the same strategy (?)

Elżbieta Awramiuk*, Grażyna Krasowicz-Kupis**,
Katarzyna Wiejak***, Katarzyna Bogdanowicz**

* University of Białystok, Poland, ** Educational Research Institute,
Warsaw, *** Maria Curie-Skłodowska University, Lublin;
Educational Research Institute, Warsaw

Abstract. Previous research on children's invented spelling observed that children can use the name of a letter to code two successive phonemes in a word (e.g. CR 'car'). This study presents some research results on Polish invented spelling and describes an investigation into the development of early literacy. Our aim is to characterize mistakes made by Polish children at the beginning of schooling and to compare the *letter-name spelling* strategy in Polish and in English. The results confirm that this strategy is widely used by Polish children. A comparison of two characteristic misspellings: Polish-speaking children's (RBA 'ryba' – *fish*) and English-speaking children's (HLP 'help') shows that the ways of access to literacy (teaching the names of letters vs. phonological training) have a fundamental significance to pre-schoolers' conception of grapheme-phoneme correspondences.¹

¹ This research was based on the project *Wczesna diagnoza specyficznych zaburzeń czytania i pisania* (Early diagnosis of specific reading and writing disorders) carried out by the Educational Research Institute within the systemic project "Quality and effectiveness of education – strengthening of institutional research capabilities" and co-financed by the European Social Fund (Human Capital Operational Programme 2007–2013, Priority III: High quality of the educational system, Submeasure 3.1.1 Creating the conditions and tools for educational system monitoring, evaluation, and research). The main goal of this project is to develop a battery of tests to

Keywords: psycholinguistics, invented spelling, early spelling development, error analysis, Polish

Introduction

Invented spelling – a window on early literacy

Invented spelling plays a special part in research on writing acquisition. This means the writing produced by young children (aged 3–7) before they are formally taught reading and writing or when they are at the beginning of the learning process. Their writing is more spontaneous than learnt. Notes made by these children, and, more specifically, their departures from standard orthography, tend not to be accidental and allow inferences to be made about their conceptualization of written language and its relation to spoken language. They illustrate the process of increasing linguistic and orthographic awareness and prove their cognitive effort. Young children invent a graphic system, which is closer to surface phonetics and their linguistic intuition than a conventional system.

The analysis of children's writing provides insight into phonological representations of words and reflects strategies of phonological segmentation and the process of the acquisition of graphotactic, orthographical, and morphological rules of a given language by pre-schoolers (cf. Titos et al. 2003, Hayes et al. 2006, Deacon et al. 2008, Rispens et al. 2008, Sangster, Deacon 2011). Invented spelling, together with phonological abilities and letter knowledge, is considered to be a strong predictor for later literacy skills (cf. Caravolas et

assess reading and spelling abilities in children, before starting and at the beginning of formal reading instruction, that are predictive of specific reading and spelling disorders and connected with the risk of developmental dyslexia.

al. 2001, Snowling et al. 2003, Pelletier, Lasenby 2007, National Early Literacy Panel 2008, van Bergen et al. 2012).

The studies analysed linguistic conditioning for early literacy, showing how the way children are introduced to the world of sounds and letters influences their thinking about written language and their ability to write (cf. Treiman 2004, Pacton et al. 2005, Alves Martins 2007, Pasa, Morin 2007, de Vasconcelos Horta, Alves Martins 2011, Sénéchal et al. 2012) and how literacy acquisition is determined by the characteristics of a given language and its orthography (cf. Wimmer, Landerl 1997, Bourassa, Treiman 2001, Spencer, Hanley 2003, Sprenger-Charolles 2004, Viise et al. 2011). Comparative research on reading acquisition in 13 European languages (Seymour et al. 2003) confirmed that differences in the acquisition process depended mainly on the characteristics of oral language and orthography. In deep orthographies (like English or French), learning reading and writing is more difficult than in shallow orthographies (like Polish). However, the first stage seems to be the same – children start to understand the relationship between graphemes and phonemes; this means they have to catch how graphic signs correspond to phonetic signs and how phonemes are represented by graphemes.

Research on the development of early writing enabled the construction of various tools for assessing the development of these skills on the basis of errors that children made while writing single words (cf. Pelletier, Lasenby 2007, Young 2007, Oldrieve 2011). These tools are used for diagnosis, increasing the effectiveness of teaching through individualisation, early intervention, and the prediction of later reading and writing ability.

Letter-name spelling strategy

Children striving to understand the essence of an alphabetic system become acquainted with letters and realize that they represent sounds in writing. At the beginning, children have many problems with the phonological segmentation of words. This is visible in writing in the form of omitted letters. Syllables are represented by single graphemes. In English, these characteristic errors are related to methods of teaching. English-speaking children learning the alphabet write a letter to represent the sounds of the letter's name. For instance, children spell *help* as HLP, because they relate the phonetic value of L to the sound form of the letter name /el/. This is why this stage is called *letter-name spelling* (Henderson 1985).

The knowledge of letter names and their use by young learners at an early stage in phonic spelling has been studied in many studies conducted in English (cf. Treiman, Cassar 1997, Ehri 2000, Bourassa, Treiman 2001, Werfel, Schuele 2012). The strategy of letter-name spelling also appears in children beginning to write in other alphabetic scripts (cf. Levin et al. 2002, Hannouz 2005, Morin 2007). *Letter-name spelling* is the characteristic stage for children who learn reading and writing in many alphabetical systems.

The Polish language, orthography and its implications for teaching reading and writing

Polish is a language in which numerous morphological alternations take place and consonants form over 70% of the whole phonological system. The inflectional nature of Polish, which is related to changes in the graphic representation of forms of one lexeme in a written text (e.g. *ręka* 'hand', but *(bez) rąk* '(without) hands', *(dwie) ręce* '(two) hands'), results in the fact that a global method becomes of

little efficiency. Writing cannot merely rely on auditory experience because Polish spelling codes both phonological and morphological information. The consonantal character of the Polish language and the variety of syllable structures, especially the presence of consonantal confluences, cause difficulties in phonological segmentation. The properties of syllables and their number in a word result in the fact that a syllable in initial reading and writing acquisition may only play an auxiliary role.

Polish uses the Latin alphabet. Polish spelling may be called phonetic/morphological. The Polish alphabet has 32 letters, out of which nine have diacritics (e.g. *Ć*, *Ę*). The Polish language uses 44 graphemes to mark its 37 phonemes due to the fact that, apart from individual letters, it also uses 12 compound graphemes (e.g. *CZ*, *DZI*). Among Polish graphemes, there are pairs referring to the same phonetic unit (e.g. *Ż* – *RZ*, *Ź* – *ZI*). The majority of remaining graphemes are consistent in reading even though correct reading requires an analysis of the closest graphic context. In writing, inconsistent units constitute a large group whose notation is not always predictable (e.g. *A-ON-OM-OŃ*, *SZ-Ź-RZ*). This means that, knowing the basic principles of the Polish language, it is easier to read a given word than to write it down. Summing up, it may be stated that the Polish script system is not as shallow as Italian or Finnish, but it is also not as opaque as English or French.

The education system in Poland

In recent years, the Polish education system has been reformed. This includes changes in school and preschool entrance ages. The age at which children start compulsory annual preschool education has been decreased to five years (before it was six years), and compulsory school education now starts at the age of six (it was seven

previously). The changes are being introduced gradually. They now mean an absolute preschool obligation for all five-year-olds, which can only be realised in kindergartens or special school units that are adapted for this in an appropriate way. When it comes to compulsory school education, until 2014, the decision on whether to send a six-year-old child to school was to be made by the parents. In this circumstance, there were both six-year-old children and seven-year-old children in the same class. The situation changed in September 2014, when all six-year-olds had to start their school education in the first grade. The aim is that five-year-old children attend mandatorily an annual school preparation course and then – at the age of six – continue their education at the first grade of primary school. The result of the on-going reforms of the school system is age-level diversity among pupils in the three first grades of primary school (the first level of education).

Reading and spelling instruction in Poland

In the annual preschool course, readiness for reading and writing is developed. The core curriculum assumes that, during this time, reading, writing, letters etc. are not yet taught, but some exercises are introduced that improve the organization of the field of visual perception and eye-hand coordination. Also, an interest in reading and writing is developed, as well as the ability to construct sentences, segment sentences into words, and isolate sounds in words of a simple phonetic structure.

In the first level of education, the teaching of pupils' native language in the first grade includes initial reading and writing education. A student finishing first grade will know all the letters of alphabet²,

² The core curriculum assumes that a student finishing first grade can also read and write simple, short texts, care for the aesthetics and graphic cor-

but this means recognition of letters, not reciting the alphabet. Polish pre-schoolers, like those in Greece (Tantaros 2007) – as compared with English-speaking children – can more frequently utter a sound than the name of a letter. The process of getting to know letters usually commences with the introduction of letters denoting vowels (e.g. A, O, and E). This facilitates the process of sound analysis and synthesis of words due to the fact that vowels are syllable-forming elements; subsequently, single letters denoting consonants are introduced (e.g. M, T, B). Finally, children become acquainted with compound graphemes (e.g. SZ, CZ) and soft consonants, which have dual marking (e.g. Ś – SI). Reading acquisition commences with short texts containing words with a simple phonetic structure compliant with a script; later, more natural texts are introduced.

In Poland, learning to read and write is dominated by the analytical and synthetic method in its lexical variety. This means that the basis of analysis (visual or auditory) and, subsequently, synthesis is a word containing an introduced letter or sound. Phonemic analysis exercises consist in the auditory separation of sounds in a word. Familiarization with the phonetic value of individual letters takes place during perceptual analysis of individual words, which consists of the pronunciation of sounds in isolation.

Studies on early spelling development in the Polish language

Against the background of dynamically developing international research about invented spelling, there is a lack of Polish work on writing acquisition by children at preschool age. The reason for the relatively low interest in children's writing prior to formal education is the approach to teaching reading and writing. Work on

rectness of writing, and use the following terms with understanding: word, sound, letter, syllable, or sentence.

teaching methodology and pedagogy recommends against encouraging children to write too early to avoid strengthening potentially improper graphic models. Work which treats writing awareness as a part of language awareness and as a component of maturity in learning to read and write (Krasowicz-Kupis 2004), as well as work devoted to the linguistic determinants of early writing (Awramiuk 2006), indicates a change in the approach to early writing in Polish research. The results of the first studies on the invented spelling of Polish speakers showed that children make similar mistakes, consisting of leaving out vowel letters, especially the letter Y in sequences with consonants (sequence Cy^3) (Awramiuk 2006, Awramiuk, Krasowicz-Kupis 2014).

The present study

Because Polish children are not taught letter names in kindergarten, the reason for omitting some letters is not as obvious as it is in English or French. To explain this dilemma, we are presenting some research results on Polish invented spelling. The purpose of the research was to describe the types of errors made by young Polish-speaking children. Our research questions were as follows:

- Is there a differentiation in the level of spelling among children at the beginning of school education?
- What are the most common mistakes made by young Polish-speaking children in rendering the phonological structure of simple words?
- What are the possible reasons – from a linguistic point of view – for the most common mistakes?

³ Here and below, C stands for 'any consonant'.

In the discussion, the *letter-name spelling* strategy in Polish and English languages will be compared with a focus on the answer to the question, 'Do children starting to write in Polish and English omit the vowel letter for the same reason?'

Method

Participants

The sample consisted of 252 primary school students. All participants were L1 Polish speakers recruited from 19 primary schools (three rural, four rural-urban, 12 urban) in one province, Mazowieckie⁴, during the first semester of the academic year. The male and female proportion was roughly 1:1 (female N=134 (53%), male N=118 (47%)). The participants were from first grade classes (six to seven years old). Among this group, 15% of the students started school at the age of six, and 85% of the children went to school at the age of seven. As explained earlier, age diversity is a result of on-going reforms of the school system. Children with severe sensory deficits, as well as those with an intellectual disability or serious somatic diseases, were excluded from the study. School and parental consent for participation in the study was obtained before children were tested.

The task

The task involved forming 12 words from letters using a movable alphabet. A list of the words used, together with their translations into English, can be found in the Appendix. The words were

⁴ Mazowieckie is the largest province in terms of area and population and is located in the central eastern part of Poland. The provincial capital is Warsaw.

characterized by a simple structure and a consistent relation between a grapheme and phoneme, without any orthographic problems. The words were grouped in four series, which tested the manner of writing four sounds: [c], [d], [r], and [t] in different phonological environments. Each series contained three words that belonged to one of the following groups:

- 1) group I – words containing a sequence corresponding to the name of a letter (e.g. **ROWER** ‘bike’ contains the name of the letter R [er]),
- 2) group II – words containing the sequence Cy (e.g. **RYBA** ‘fish’ contains the sequence [ry]),
- 3) group III – words with a neutral phonological context (e.g. sequence [ra] for the letter R in the word **RAK** ‘crayfish’).

If children equated the name of a letter with its phonetic value, then the words from the first group would be spelled without the vowels. If there were other reasons for omitting letters (e.g. weak visual memory or low phonological awareness), the number of omissions should not differ among groups. A greater number of misspellings in group II would prove some specific problems with phonological segmentation.

Procedure and assessment

Children were tested individually by trained psychologists. The spelling tasks were the part of a battery of tests to assess spelling, reading, phonological abilities, and other language and cognitive abilities.

While assessing children’s writing, two criteria were taken into account: the completeness of phonological representation (whether every phoneme was represented in writing, which reflected possible problems with phonological representation) and the degree

of conventionality (whether the phonemes were represented properly, which reflected the degree of mastery of norms regarding the relationships between graphemes and phonemes). For each word, a maximum 4 points could be obtained, and the maximum number of points in the entire task was 48. The detailed evaluation criteria were as following:

- 4 points – correctly spelled word (RYBA)
- 3 points – the full transcript, but a reversed order (ABYR)
- 2 points – partial or erroneous transcription (RB, RBA, RABY)
- 1 point – the first or last letter correct (RK, RGY, DTA, R)
- 0 points – no attempt or random letters (ACB).

Results

Quantitative error analysis

Table 1 illustrates spelling skills diversity in the first grade.

Table 1. Spelling skills diversity in the first grade

Spelling skills	Scores (points)	Number of children	Per cent
- all words spelled correctly	48	141	55.95
- most words spelled correctly (max. 4 mistakes)	40–46	71	28.18
- partial or incorrect transcription, letter-name spelling	24–38	27	10.71
- only the first or last letter correct	3–23	13	5.16
	Total	252	100%

In the spelling task, 141 children (almost 56%) spelled all words correctly. The lowest level was represented by the group of children who did not reach even 2 points when writing each word. They were

not able to render the phonological structure of the simplest words. It can be assumed that they were at the stage before script. The global score was not significantly affected by age ($\chi^2(2, N=247)=5.81$, $p=0.055$).

Table 2 shows the number of words written correctly and takes into account different degrees of misspellings. The mean total score was 43.48 (SD 8.61). 84% of words were spelled correctly (2,531 records for 4 points). Girls (mean 44.07, SD 8.03) obtained better results than boys (mean 42.86, SD 9.13), but these differences were not statistically significant ($Z=-0.97$, $p=0.334$; n.s.).

Table 2. Spelling task scores – statistical characteristics

	Mean	SD	Girls	Boys
Total scores	43.48	8.61	44.07	42.86
The number of words for 4 p.	10.04	3.35	10.39	9.83
The number of words for 3 p.	0.02	0.15	0.01	0.03
The number of words for 2 p.	1.31	2.25	1.14	1.52
The number of words for 1 p.	0.32	1.16	0.22	0.43
The number of words for 0 p.	0.18	0.82	0.18	0.17

Table 3 illustrates the mean of scores obtained in the examined groups, testing the manner of writing four sounds in different phonological environments. The greatest number of errors (the lowest number of points) occurred in group II, the group containing words with the sequence *Cy*, whereas the errors in words from group I (containing words with a sequence corresponding to a letter name) were more frequent than errors in natural context words (group III). This proves that the letter omissions were caused by problems with phonological segmentation, especially with the sequence *Cy*.

Table 3. Mean of scores obtained in each group

Tested sound	Group I	Group II	Group III	Total
[c]	3.66	3.49	3.73	3.62
[d]	3.48	3.62	3.84	3.64
[r]	3.64	3.51	3.82	3.65
[t]	3.69	3.59	3.74	3.67
Total	3.61	3.55	3.78	

The frequency of misspellings varied depending on the phonological context, but the type of phoneme was also important. Words containing the affricative /c/ proved to be the most difficult in terms of performing phonological segmentation.

Qualitative error analysis

Among wrongly formed or non-formed words (493 records), 331 obtained 2 points. The errors from this group were analysed qualitatively because only when at least two letters in a word are correct can an ability to render the phonological structure be considered.

The errors were subdivided into four groups: (1) additions of letter(s), (2) omission of letter(s), (3) letter substitution, and (4) transposition. The percentage for each type of error out of the total number of errors made was calculated (see Table 4).

Table 4. Types of misspellings in words for 2 points

Type of misspelling	Number of misspellings	Per cent
addition	9	2.31
omission	212	54.36
substitution	149	38.21
transposition	20	5.12
Total	390	100%

All spelling errors were phonologically inappropriate misspellings. The most common types of error were those of letter omissions.

Among the all misspellings in the examined word group (390⁵), 212 (nearly 55%) were related to letter(s) omissions, which means an absence of representation of a phoneme(s). In the most numerous group, 42 errors were consonant letter omissions and 129 were vowel letter omissions. Y was the most often omitted letter (84 omissions, which is 65.11% of all vowel letter omissions). Other letters were omitted considerably less frequently. The frequency of individual vowels in the examined words (Y occurred four times and, for example, A occurred six times) did not justify the disproportion among the omissions of the vowels.

Discussion

What are the differences in the level of spelling among children at the beginning of school education?

The study examined the ability to render the phonological structure of very simple words. Children who have already gone through several months of phonological training should not have had any problems with the task. It turned out that, in the study group, there were children at the pre-phonological stage, that is, those who could not give the phonological structure of even three-phoneme words with a consistent grapheme and phoneme relation. The large variation in early writing skills among children in the first grade certainly may have significant implications for teaching.

⁵ The number of specific mistakes does not correspond to the number of misspelled words because children made more than one mistake in one word (e.g. the word *RB ryba* 'fish' contains 2 errors: the omissions of letters Y and A).

What are the most common mistakes made by young Polish-speaking children in rendering the phonological structure of simple words?

The most common errors in rendering the phonological structure of simple words involved letter omissions, especially the letter Y.

What are the reasons for the most common mistakes?

The omission of letter Y was caused by problems with phonological segmentation, especially the sequence consonant + /y/. Polish children are made familiar with the phonetic value of individual letters during audio analysis of individual words, which consists of the pronunciation of sounds in isolation. In the case of consonants, this leads to the separation of the vocalic element /y/. Auditory analysis of *dom* 'house' should be /d/ – /o/ – /m/, but, in many cases, it sounds like /dy/ – /o/ – /my/. When a Polish child asks his or her teacher or parent: *What letter is this?* the answer often is /dy/ not /de/ or /d/. This is the reason for the specific problems with the segmentation of Cy sequences.

Do children starting to write in Polish and English omit the vowel letter for the same reason?

Familiarity with letter names is important in the process of acquiring writing skills, but Polish children learn letter names (*a, be, ce* etc.) and recite the alphabet in the second grade. Earlier, children are exposed to a phonic-based instructional approach where letter sounds, instead of the conventional letter names, are learned.

Letter recognition is an introduction to the acquisition of writing and reading skills, and, for a Polish child, the first letter (first, but not officially) names in many cases are /dy/, /my/, /ry/ etc. Hence, Polish children apply the *letter-name spelling* strategy, but, in this case, the *letter name* has a slightly different meaning than in English. Mistakes such as WR 'war' in English speaking children and RBA

'ryba' (*fish*) in Polish speaking children consist of writing a letter with the idea that it corresponds to a syllable. An English-speaking child, introduced to script by learning the alphabet, writes [ar] as R due to the fact that he/she relates the letter R to the letter name R. A Polish child writes [ry] as R due to the fact that he/she relates the letter R to the syllable, which corresponds to the unofficial name of the letter. The mechanism of both mistakes is, therefore, similar. Specific spelling errors, which consist of vowel letter omissions, are committed by children learning how to spell in both English and in Polish. The difference consists of the fact that, for Polish letters, there are two name sets: an official set, introduced at school relatively late, and an unofficial set, resulting from the manner of teaching. A comparison of the two characteristic misspellings of Polish children and English children show, that the ways of access to literacy (teaching the alphabet vs. phonological training) have a fundamental significance to pre-schoolers' conception of grapheme-phoneme correspondences.

In this context, the large number of omissions that occurred in group I, with sequences corresponding to the letter names, is surprising. This means that, since teaching the alphabet (i.e. letter names) occurs relatively late in the school curricula, children may acquire the letter names earlier through informal learning (at home) and informal instruction at school (teachers – often unwittingly – use letter names).

Treiman and Cassar (1997) found that the tendency to write letter names by English speaking children is supported by the phonological structure of the letter names. The variable numbers of spelling errors in our study may suggest that the phonological context of sequences has an impact on the omission of vowel letters by Polish children. This thesis, however, needs to be verified in additional studies.

Conclusions

Invented spelling helps a child to understand the essence of writing and encourages them to reflect on language structure and to search for a proper means of representing the relationship between a grapheme and a phoneme. On the other hand, errors in writing are determined by problems with the phonological segmentation and categorisation of heard sounds.

Knowledge about the development of literacy allows early identification of children's existing and potential literacy difficulties, the use of appropriate pre-emptive measures, and the provision of effective help with a mother tongue system. Analysis of the invented spelling of pre-schoolers and children at the beginning of reading instruction allows better understanding of how these young children acquire the principles of writing and think about the functions and nature of written language. Together with phonological awareness and the knowledge of letters, invented spelling is a significant factor predicting future literacy skills. Teachers can monitor development at this early stage and support those who have not yet encountered writing or show signs of delay by intervening with tools suitable for children at risk of learning difficulties.

References

- Alves Martins, Margarida 2007. Literacy practices in kindergartens and conceptualisations about written language among Portuguese pre-school children. – *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 7 (3), 147–171.
- Awramiuk, Elżbieta 2006. *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku* [Linguistic Basis for Initial Learning to Read and Write in Polish]. Białystok: Trans Humana.

- Awramiuk, Elżbieta; Grażyna Krasowicz-Kupis 2014. Reading and spelling acquisition in Polish: Educational and linguistic determinants. – *L1–Educational Studies in Language and Literature*⁶, 13-14 (special issue). Early literacy research in Poland. Ed. by Elżbieta Awramiuk, Grażyna Krasowicz-Kupis, 1–24.
- Bourassa, Derrick C.; Rebecca Treiman 2001. Spelling development and disability: the importance of linguistics factors. – *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 32 (3), 172–181.
- Caravolas, Markéta; Charles Hulme, Margaret J. Snowling 2001. The foundations of spelling ability: evidence from a 3-year longitudinal study. – *Journal of Memory and Language*, 45(4), 751–774.
- Deacon, S. Hélène; Nicole Conrad, Sébastien Pacton 2008. A statistical learning perspective on children's learning about graphotactic and morphological regularities in spelling. – *Canadian Psychology*, 49 (2), 118–124.
- De Vasconcelos Horta, Inês; Margarida Alves Martins 2011. Invented spelling programmes and the access to the alphabetic principle in kindergarten. – *L1–Educational Studies in Language and Literature*, 11, 1–23.
- Ehri, Linnea 2000. Learning to read and learning to spell: two sides of a coin. – *Topics in Language Disorders*, 20 (3), 19–36.
- Hannouz, Dominique 2005. Spelling with letter names. The paper presented at the 5th IAIMTE Conference, Albi. Ms.
- Hayes, Heather; Rebecca Treiman, Brett Kessler 2006. Children use vowels to help them spell consonants. – *Journal of Experimental Child Psychology*, 94 (1), 27–42.
- Henderson, Edmund 1985. *Teaching Spelling*. Boston: Houghton Mifflin.
- Krasowicz-Kupis, Grażyna 2004. *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka* [The Development of Children's Language Awareness: Theory and Practice]. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

⁶ The journal *L1–Educational Studies in Language and Literature* (referred in this volume many times) has free access, see <http://www.l1research.org/> (28.10.2014).

- Levin, Iris; Patel, Sigal; Margalit, Tamar; Barad, Noa 2002. Letter names: effect on letter saying, spelling, and word recognition in Hebrew. – *Applied Psycholinguistics*, 23 (2), 269–300.
- Morin, Marie-France 2007. Linguistic factors and invented spelling in children: the case of French beginners in children. – *L1–Educational Studies in Language and Literature*, 7 (3), 173–189.
- National Early Literacy Panel 2008. *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington: National Institute for Literacy. lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf (27.06.2014).
- Oldrieve, Richard M. 2011. Introducing the CVC spelling assessment: helps track gains as kindergarten and first grade students learn the alphabetic principle. – *California Reader*, 45 (1), 4–14.
- Pacton, Sébastien, Michel Fayol, Pierre Perruchet 2005. Children's implicit learning of graphotactic and morphological regularities. – *Child Development*, 76 (2), 324–339.
- Pasa, Laurence; Marie-France Morin 2007. Beginning spelling and literacy approaches: a comparative study between French and Québécois first-grade classes. – *L1–Educational Studies in Language and Literature*, 7 (3), 191–209.
- Pelletier, Janette; Jennifer Lasenby 2007. Early writing development in L1 English speaking children. – *L1–Educational Studies in Language and Literature*, 7 (3), 81–107.
- Rispens, Judith E.; Catherine McBride-Chang, Pieter Reitsma 2008. Morphological awareness and early and advanced word recognition and spelling in Dutch. – *Reading & Writing*, 21 (6), 587–607.
- Sangster, Laura; S. Hélène Deacon 2011. Development in children's sensitivity to the role of derivations in spelling. – *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65 (2), 133–139.
- Sénéchal, Monique; Gene Ouellette, Stephanie Pagan, Rosemary Lever 2012. The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme awareness kindergartners: a randomized-control-trial study. – *Reading & Writing*, 25 (4), 917–934.
- Seymour, Philip H. K.; Mikko Aro, Jane M. Erskine 2003. Foundation literacy acquisition in European orthographies. – *British Journal of Psychology*, 94, 143–174.

- Snowling, Margaret J.; Allison Gallagher, Uta Frith 2003. Family risk of dyslexia is continuous: individual differences in the precursors of reading skill. – *Child Development*, 74 (2), 358-373.
- Spencer, Linos H.; J. Richard Hanley 2003. Effects of orthographic transparency on reading and phoneme awareness in children learning to read in Wales. – *British Journal of Psychology*, 94, 1–28.
- Sprenger-Charolles, Liliane 2004. Linguistic processes in reading and spelling: the case of alphabetic writing systems: English, French, German and Spanish. – Terezinha Nunes, Peter Bryant (eds.), *Handbook of Children's Literacy*. Dordrecht, Boston, New York, London: Kluwer Academic Publishers, 43–65
- Tantaros, Spyridon 2007. Invented spelling in the Greek context. – *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 7 (3), 31–62.
- Titos, Rosa; Sylvia Defior, Jesús Alegria, Francisco Martos 2003. The use of morphological resources in Spanish orthography: the case of the verb. – R. Malatesha Joshi, Che Kan Leong, Bożydar L. J. Kaczmarek (eds.), *Literacy Acquisition: The Role of Phonology, Morphology and Orthography*. (= NATO Science Series: Life and Behavioural Sciences.) Amsterdam: IOS Press, 113–118.
- Treiman, Rebecca 2004. Phonology and spelling. – Terezinha Nunes, Peter Bryant (eds.), *Handbook of Children's Literacy*. Dordrecht, Boston, New York, London: Kluwer Academic Publishers, 31–42.
- Treiman, Rebecca; Marie Cassar 1997. Spelling acquisition in English. – Charles A. Perfetti, Laurence Rieben, Michel Fayol (eds.), *Learning to Spell: Research, Theory, and Practice across Languages*. Mahwah-London: Lawrence Erlbaum Associates, 61–80.
- Van Bergen, Elsje; Peter F. de Jong, Anna Plakas, Ben Maassen, Aryan van der Leij 2012. Child and parental literacy level within families with a history of dyslexia. – *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53 (1), 28–36.
- Viise, Neva M., Herbert C. Richards, Meeli Pandis 2011. Orthographic depth and spelling acquisition in Estonian and English: a comparison of two diverse alphabetic languages. – *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55 (4), 425–453.

- Werfel, Krystal L.; C. Melanie Schuele 2012. Segmentation and representation of consonant blends in kindergarten children's spellings. – *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43, 292–307.
- Wimmer, Heinz; Karin Landerl 1997. How learning to spell German differs from learning to spell English. – Charles A. Perfetti, Laurence Rieben, Michel Fayol (eds.), *Learning to Spell: Research, Theory, and Practice across Languages*. Mahwah–London: Lawrence Erlbaum Associates, 81–96.
- Young, Kristy 2007. Developmental stage theory of spelling: analysis of consistency across four spelling related activities. – *Australian Journal of Language and Literacy*, 30 (3), 203–220.

APPENDIX

1. The words containing the examined phonemes

/r/: **rak**, **ryba**, **rower** (*crayfish, fish, bike*)

/d/: **dom**, **dym**, **deser** (*house, smoke, dessert*)

/c/: **taca**, **kocyk**, **cena** (*tray, blanket, price*)

/t/: **tato**, **buty**, **kotek** (*dad, shoes, kitten*)

2. The words in three groups

I group: **rower**, **deser**, **cena**, **kotek** (*bike, dessert, price, kitten*)

II group: **ryba**, **dym**, **kocyk**, **buty** (*fish, smoke, blanket, shoes*)

III group: **rak**, **dom**, **taca**, **tato** (*cancer, house, tray, dad*)

3. The children's writing samples of words TATO, BUTY and KOTEK

Points	TATO <i>dad</i>	BUTY <i>shoes</i>	KOTEK <i>kitten</i>
0 p.	MTW	DWT, RUTN, CUT, NSSN, NW, UT, DLE, UDT, DUT	DONA
1 p.	T	BODAB, B	K
2 p.	TAT, TATA, TADO, TATAT, TAATO, TATY, TAO, TO, TOTO	BT, BYT, BUT, BUDE, BAY, BUTE, BUKA, ETY, BUD, BTE, BUTN, DUTY, BUDY	KOT, KOTK, KOK, KOTYK, KOTL, KOTO, KTOTE, KOTE, KOTKE, KOA, KOL, KO, KTEK, KOEK
3 p.	–	–	–
4 p.	TATO	BUTY	KOTEK

Tähenime järgi kirjutamine poola ja inglise keeles: eri keeled, sama strateegia (?)

Elżbieta Awramiuk*, Grażyna Krasowicz-Kupis**,
Katarzyna Wiejak***, Katarzyna Bogdanowicz**

* University of Białystok, ** Educational Research Institute,

*** Maria Curie-Skłodowska University,

Educational Research Institute

Varasemad laste suunatud kirjutamise uuringud on näidanud, et lapsed võivad foneemi õnnestunud kodeerimiseks kasutada tähenime (nt ingl CR 'car'). Artiklis on esitatud mõned tulemused poola keele suunatud häälimise uurimisest ja kirjeldatud varase kirjaoskuse arengut. Eesmärgiks on kirjeldada vigu, mida poola lapsed teevad kooli minnes ja võrrelda tähenime häälimise strateegia levimust poola ja inglise keeles. Kahe keele võrdlus kinnitab, et see strateegia on poola keeles ulatuslikult kasutusel. Kahe ilmekaima väärkirjutuse – poola RBA 'ryba' ehk *kala* ja inglise HLP 'help' ehk *aita* – võrdlus näitab, et kirjaoskuse saavutamise moodusel ehk sellel, kas õpetatakse lugema tähenimedega või fonoloogiliselt, on suur tähtsus koolieelikute oskusel grafeeme ja foneeme hiljem vastavusse seada.

Võtmesõnad: psühholingvistika, suunatud häälimine, varane õigekirja areng, veaanalüüs, poola keel

Kriitiline diskursuseanalüüs tekstikeskses emakeeleõpetuses

Katrin Aava
(Tallinna Ülikool)

Ülevaade. Artikli eesmärk on esitada õppekirjanduse metoodilised lähtekohad gümnaasiumi eesti keele kursusele „Meedia ja mõjutamine“ ning suunata ületama lõhet õpilase ja kooli tekstimaailma vahel. Uus tekstikesksem emakeele ainekava tähtsustab funktsionaalse keeleoskuse arendamist ja eeldab senisest rohkem konteksti arvestamise oskust. Seda arengut toetavad muuhulgas kaasaegsed arusaamad kirjaoskusest, mida tänapäeval käsitatakse kui kultuurilist ja sotsiaalset praktikat. Selle praktika käigus konstrueeritakse tähendused kogukonna diskursiivse korra järgi. Meediatekste luuakse sotsiaalses, poliitilises, ajaloolises kontekstis ning need positsioneerivad lugeja interpreteerima tekste teatud viisil. Sellel taustal võimaldab diskursuseanalüüs siduda emakeeleõpetuses sotsiaalsed teooriad tekstianalüüsiga; meediatekste analüüsides tuntakse huvi, kuidas tekstid kujundavad suhteid ühiskonnas, kuidas raamistavad sündmusi, loomulikustavad mõisteid, nähtusi, suhteid ja rolle, ühiskondlikke identiteete. Meediatekstide sõnavara, lausetasandi ja narratiivide analüüs võimaldab kirjeldada ühiskonna sotsiokultuurilisi tavasid.

Võtmesõnad: L1 õppekava, funktsionaalne kirjaoskus, meediatekst, kriitiline kirjaoskus

Sissejuhatus

Emakeeleõpetuses on toimunud olulised suunamuutused ning nendele peab reageerima ka õppekirjandus. Käesoleva töö eesmärk on esitada õppekirjanduse metoodilised lähtekohad gümnaasiumi eesti keele kursusele „Meedia ja mõjutamine” ning vaatluse all on, kuidas uue ainekava raames koolitunnis ühendada kirjaoskuse kaasaegsed lähtekohad meediatekstide analüüsiga. Artiklis pakutakse uutset lähenemist meediateksti analüüsiks, milleks on ajas arenenud ja täienenud kriitiline diskursuseanalüüs (vt allpool).

Vastust otsitakse küsimustele, millised on kaasaegsed käsitused kirjaoskusest, millised tekstianalüüsi meetodid vastaksid kirjaoskuse uutele käsitlustele, kuidas neid koolitunnis rakendada ning milliseid tekste analüüsiks valida. Esimeses osas avatakse emakeele uue ainekava lähtekohad, teises tutvustatakse kirjaoskuse käsitlusi. Kolmandas osas esitatakse kriitilise diskursuseanalüüsi lähtekohad tekstianalüüsi meetodina. Artikli neljas osa pakub lahendusi, kuidas kindla ainekursuse raames rakendada kriitilist diskursuseanalüüsi ning milliseid tekste õppematerjalina kasutada, kuidas emakeeletunnis teksti analüüsida, keskendudes sellele, kuidas neis raamistatakse sündmusi, loomulikustatakse nähtusi, suhteid ja rolle, ühiskondlikke identiteete ning kuidas käsitletakse argumenteerimise strateegiaid. Osa esitab võimalusi, kuidas emakeeletunnis meediatekstide sõnavara, lausetasandi ja narratiivide analüüsi abil kirjeldada ühiskonna sotsiokultuurilisi tavasid. Töö näited pärinevad siinkirjutaja ning Ülle Salumäe õpikust „Meedia ja mõjutamine” (Aava, Salumäe 2014).

Diskussioonis arutletakse, kuidas kriitilist diskursuseanalüüsi kasutades emakeele õppekava eesmärged saavutada, hinnatakse nii kriitilise kirjaoskuse kui ka kriitilise diskursuseanalüüsi tugevusi ja puudusi õppetöös. Toetudes erinevatele autoritele, otsitakse vastust küsimustele, kuidas ületada kooli ning õpilaste

tekstimaailma erinevusi. Lisaks sellele arutletakse osas selle üle, millised on järgmised olulised küsimused, mis vajavad lahendamist; nt kuidas senisest paremini ühendada visuaalse kirjaoskuse kompetentsi lingvistilise pädevusega.

1. Emakeeleõpetuse tekstikeskne suund uues ainekavas

Eelmine põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava (RÕK 2002) emakeele ainekava kinnitati 2002. aastal. Sealne gümnaasiumi eesti keele ainekava sisaldas 6 kohustuslikku kursust: teksti- ja kõneõpetusele oli planeeritud 2-3, eesti keele struktuurile 1-2 ning õigekeelsusele 2 kursust. Õppe-eesmärkideks olid ainekavas sõnastatud kirjakeele omandamine, eesti keele süsteemi ja eripära teadvustamine, loova ja kriitilise mõtlemise arendamine, suulise ja kirjaliku väljendusoskuse arendamine. Emakeeleõpetuse põhirõhk oli toona keeleteadmiste omandamisel ja eneseväljendusel. Kõne- ja tekstiõpetuses oli eesmärgiks suulise ja kirjaliku teksti erinevuste käsitlemine, erisuguste tekstide tundmaõppimine ja koostamine. (RÕK 2002, ptk 2)

2010. aastal võeti Vabariigi Valitsuse määrusega vastu uued põhikooli ja gümnaasiumi riiklikud õppekavad (PRÕK 2011, GRÕK 2011), mis hakkasid järk-järgult kehtima alates 2011/2012. õppeaastast. Gümnaasiumi uue õppekava eesti keele kui emakeele ainekava on rõhutatult tekstikesksem ning seab eesmärgiks eelkõige funktsionaalse keeleoskuse arendamise. Funktsionaalse ehk toimetuleku-kirjaoskuse all mõeldakse kohati lugemisoskuse taset, mida on vaja ühiskonnas eksisteerimiseks (Harris, Hodges 1995: 89). Selle suhteliselt kitsa määratluse kõrval on terve rida avaramaid, milles lugemine on tihedalt seotud keeleoskuse muude tahkudega (vt nt Puksand 2014: 13–16⁷) ja mida on põhjalikult kirjeldatud eesti keele

⁷ Vt TLÜ raamatukogu e-aidast: http://e-ait.tlulib.ee/355/1/puksand_helin.pdf (17.08.2014).

kui võõrkeele aspektist (nt Kerge 1996, 2008). Krista Kerge (2008: 31) on defineerinud keeleoskust kui „pädevust toimida tekstide toel ühiskondlikult ja kultuuriliselt määratud suhtluskeskkonnas, toetudes oma tunnetuslikele võimetele, keele- ja maailmakogemusele” (vrd Kerge 2011, link 12). Gümnaasiumi jaoks (GRÕK 2011) määratletakse emakeeleoskus juba tekstitoimingute valdamisena, milles keskne mõiste on žanr ehk tekstiliik ja tekstitöö, mille võtmeoskus on öeldu või kirjutatu vahendamine – väljendusoskuse kõrval on võrdselt tähtsustatud vastuvõtuoskused (vt Kerge 2011, link 14: 3-4 jm).

Eesti keele õppesisu jaguneb gümnaasiumi uues ainekavas kaheks suuremaks valdkonnaks: keelealaseid teadmisi pakuvad kursused „Keel ja ühiskond”, „Meedia ja mõjutamine”, „Teksti keel ja stiil” ning praktilisi keelekasutusoskusi kursused „Praktiline eesti keel” I, II ja III (vt GRÕK 2011: lisa 1). Kõnealuse ainekava järgi gümnaasiumi lõpetaja – muude keeleliste pädevuste kõrval – „arutleb loetud, vaadatud või kuulatud teksti põhjal teemakohaselt ja põhjendatult; teab tekstide ülesehituse põhimõtteid, koostab eri liiki tekste, kasutades alustekstidena nii teabe- ja ilukirjandustekste kui ka teisi allikaid neid kriitiliselt hinnates; hindab kriitiliselt meedia- jm avalikke tekste; tunneb ära tekstide mõjutusvahendeid” (samas). Seega väärtustab keeleõpetus uue emakeele ainekava kohaselt funktsionaalset kirjaoskust, õigekeelsust ja sobivate keelevahendite valikut suulises ja kirjalikus suhtluses teiste inimestega, suhtlusoskust, samuti teadlikku kriitilist suhtumist teabeallikatesse, sh meediasse. Krista Kerge (2011, link 12: 3) sõnul arendavad kursused koos „... keele-, tunnetus- ja suhtlusteadlikkust, näidates kompositsiooni-, keele ja stiilivalikuid, mis vastavad tekstide rollile toimingutes ja toiminguahelas ning seostuvad mõjutamisega seda enam, mida heterogeensem on ühiskond ja seda peegeldav meedia või mida enam tähtsustub ja avardub reklaam ja mainekujundus. Aktsent on uudne selles mõttes, et kompositsioon, keel ja stiil ei ole

kunagi tõhus või mõjus, õige või vale iseenesest, vaid on seda olu- ja asjakohases tekstis sihipäraste toimingute osana ning ennekõike pidevas haakumises ja põimumises, mis nõuab resümeeerimist, detailide meeldetuletust ja muud laadi vahendamist”.

Senisest enam vajab tekst niisiis tähelepanu teiste seostuvate tekstide (diskursuse) osana ja eluliste toimingute ühe vahendina, mille puhul tuleb peale otseselt toimuva arvestada eelnevat ja järgnevat. Toimingu- ja tekstikeskse keeleõppe võtmesõnad on keelendite valiku ja keeleteaduse konteksti arvestamise oskus. Toimingu- ja tekstikeskne keeleõpetus lisab gümnaasiumiõpilasele oskusi meediakriitikaks, suuliseks suhtluskoostööks kuulaja ja ka kõneleja vahelduvas rollis; õpetab suuliselt esinema, esinejat kuulama, küsimusi esitama, küsijale vastama; aitab kriitiliselt ja sihipäraselt analüüsida avalikku reklaami, ajakirjandust ja igat laadi asjalikku teavet ning luua omadel eesmärkidel sobivas vormis asja- ja olukohaseid tekste. (Kerge 2011, lingid 12 ja 14)

Tekstianalüüsiga on paratamatult seotud meediaõpetus, mis juba 2002. aasta põhikooli ja gümnaasiumi riiklikus õppekavas sätestati ühena läbivatest teemadest. Meediaõpetaja kogemusega Kadri Ugur (2010) väidab oma doktoritöös, et vana õppekava jättis emakeeleõpetuses meediakasutuse refleksiooni tagaplaanile, keskendudes mediatekstide loomisele. Refleksiooni, sealhulgas peamiselt isikliku meediakasutuse kriitilist refleksiooni tuleb samas pidada meediaõpetuse metoodiliseks nurgakiviks. Seetõttu on oluline uue õppekava vastuvõtmisega ajakohastada ka emakeeleõpetuse õppemetoodikat ning -vahendeid. Haridusdokumendis „Põhikooli ja gümnaasiumi uute riiklike õppekavade rakendamine ning õppekirjanduse uuendamise vajadus” (HM 2011)⁸ on öeldud, et „eesti keele ainekavade struktuur on emakeeleõpetuse

⁸ Vt <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=10480> (17.08.2014).

kontseptsiooni tänapäevastamisega oluliselt muutunud, seetõttu on vaja uut õppekirjandust”.

Kersti Lepajõe (2012: 38) väidab oma kirjutusoskusele pühendatud doktoritöös, et senistes õpikutes ei käsitleta peaaegu üldse teksti funktsionaalselt, st ei pöörata tähelepanu sellele, milleks tekste kirjutatakse, kirjutamise erinevatele eesmärkidele, teksti lugeja ja kirjutaja suhetele ning tekstile kui kommunikatsioonile. Eelnevast tulenevalt on oluline, et uus õppekirjandus keskenduks tekstianalüüsile, vaatleks nt meediateksti selle ühiskondlikus kontekstis ning et emakeeleõpetust käsitletaks senisest enam ühe osana kodanikuks õppimise ja olemise temaatikast.

2. Kirjaoskuse käsitlused

Meediatekstide ja keelelise mõjutamise ning laiemalt kirjaoskuse temaatika pole mitte ainult keelepädevuse valdkond, vaid seotud laiemalt nii (maailma)kodanikuks olemise kui ka kitsamalt personaalsete identiteediotsingutega. Kirjaoskusest räägitakse kaasaegsetes teadusuuringutes kui sotsiaalse konstrueerimise praktikast, kus nt klassiruumis koostöös interpreteeritakse tekste ja luuakse tähendusi (Castanheira, Crawford, Dixon, Green 2001). Tähendused on ideoloogilised, sotsiaalselt konstrueeritud diskursuse kogukondades.

Meediatekstide ja keelelise mõjutamise õpetamiseks on võimalus teha seda kriitilise kirjaoskuse (*critical literacy*) raamistikus, mis vastandub Lääne-Euroopas 1940ndatest kuni 1970. aastateni domineerinud liberaal-humanistlikule paradigmale, kus tekstiõpetuse eesmärk oli mõista „õiget, korrektset” tähendust autori teksti dekodeerimise kaudu, et siis ratsionaalse mõtlejana neid tähendusi hinnata. Seega oli tekstianalüüsi eesmärk arendada kriitilist mõtlemist. (Hobbs 1998, Cervetti, Pardales, Damico 2001)

Kriitilise mõtlemise paradigma kõrvale on tulnud uus kriitilise kirjaoskuse paradigma, mille üks eesmärke on teenida suuremat sotsiaalset õiglust (Freire 1985). Kriitilise kirjaoskuse idee on mõjustatud poststrukuralismist, eelkõige lähtekohast, et autorid loovad tekste ning lugejad interpreteerivad tekste ning hindavad neid õigeteks ja valedeks oma diskursiivsete süsteemide loogika järgi. Kriteeriumid, millega tekste hinnatakse, pole loomulikud ega neutraalsed, vaid konstrueeritud erinevate institutsioonide ja kogukondade poolt, nt teadusasutuste poolt (vt osa 4). Seega on teksti tähendus ja sellega seotud tähendused ideoloogilised, mitte lihtsalt maailma kirjeldavad ning faktilised, ning kirjaoskus pigem sotsiaalne ja poliitiline praktika kui neutraalne oskus. (Paul 1990)

Kriitilise kirjaoskuse aluseks on fundamentaalselt erinev lähenemine lugemisele ja tekstianalüüsile. Õpetaja küsib kriitilist meediatekstianalüüsi tehes, missuguseid tähendusi tekstiga konstrueeritakse, kuidas lugejat pannakse neid tähendusi aktsepteerima, kelle eesmärke tekst teenib, kelle maailmapilti kirjeldab ning kelle eesmärgid on välja jäänud. (Cervetti jt 2001)

Keeleõppe kontekstis kasutatakse ka ideoloogilise kirjaoskuse mõistet. Ideoloogiline kirjaoskus oma sotsiaalse orientatsiooniga tõusis rööpselt esile 1980. aastate keskel (Street 1984), kuid levis laiemalt 90ndatel. Sellest on välja arenenud avaram sotsiokognitiivne (kriitiline) keeleõpe, mille keskmes on kindla valdkonna tekst ja selle žanr seotuna keele suulise ja kirjaliku vormi ning kasutusvaldkonnaga (vt nt Kerge 2011, link 15). Nii on kirjaoskus saanud ühiskondliku tähenduse. David Johnson ja Gunther Kress (2003) defineerivad kirjaoskust ühiskonna tavade ehk sotsiaalse praktika kogumina; James Paul Gee (2008, 2013) käsitleb kirjaoskust kui kultuurilist ja sotsiaalset praktikat, millel on majanduslik, ajalooline, poliitiline mõju.

Frank Serafini (2003) kirjeldab lugemise teoreetilisi lähenemisviise modernistliku, transaktsioonilise ning kriitilise perspektiivi

kaudu, tuues sisse raami (freimi) mõiste. Modernistliku lähene-
mise kohaselt sisaldab tekst n-ö õiget tähendust. Transaktsioonilise
läheneamise seisukohalt konstrueeritakse tähendused teatud kindla
teksti ja lugeja vastastikusel mõjus. Teksti lugemist nähakse kui kog-
nitiivse sisemise tähenduse konstrueerimist. Kriitilise lähenemise
kohaselt positioneerib sotsiaalne, poliitiline, ajalooline kontekst
lugeja interpreteerima tekste teatud viisil. Teksti lugemist nähakse
kui tähenduse loomise sotsiaalset praktikat, kriitiline lugeja on tead-
lik sellise raami olemasolust, mis paigutab teda süsteemi ning taas-
toodab olemasolevat süsteemi. (Serafini 2003)

Meediateksti analüüs on seotud nii keelelise tekstianalüüsi kui
ka meediakirjaoskuse õpetusega. Meediakirjaoskust on defineeri-
tud kui oskust hankida, hinnata, analüüsida ja kommunitseerida
sõnumeid erinevatel viisidel (Aufderheide 1993). Meediapedagoog-
ikas on olnud erinevaid agendasid ning programme. Üks neist on
olnud traditsiooniline proteksionistlik lähenemine, mille eesmärk
oli õpilaste nn kaitsepookimine meedia mõju ja manipulatsiooni
vastu, tõstes esile raamatute esitatud kõrgkultuuri ja halvustades
igat vormi meedia- ning arvutikultuuri (Kellner, Share 2005: 372).

Kriitiline meediakirjaoskus rõhutab meediakultuuri kui sot-
siaalset produkti, kriitilisust mediarepresentatsioonide ja diskur-
suste suhtes, kus üheks kesksemaks kujuneb *žanri* mõiste. Oluline
on õppetöös rõhutada ka demokraatlikku osalust ning õpetada
kasutama meediat iseenda seisukohtade ning sotsiaalse aktiivsuse
väljendamiseks (Carpentier, de Cleen 2007). Erinevad inimesed
mõistavad meediatekste erinevalt. Meedia loob unikaalse keele,
mida iseloomustavad spetsiifilised žanrid ja sümbolite süsteemid.
Samuti mängib meediakajastus olulist rolli selles, kuidas inimesed
mõistavad maailma. (Hobbs 1998)

Uus kirjaoskuse definitsioon eeldab uudset lähenemist ka sellele,
milliseid tekste koolitunnis käsitleda. Uurijad rõhutavad asjaolu,

et õpilaste minakäsitus lugejana ja teksti lugemisväärtus langevad kokku nendepoolse lugemismaterjali valikuga. Lugemismaterjali mitmekesisus, k.a elektroonilistes allikates saadaolevad tekstid, toetab meediakirjaoskust. Seetõttu on oluline laiendada teksti mõistet, hõlmata popkultuuri ja muusikat, internetti, arvuti- ja videomänge, ajakirju ja teisi alternatiive, et õppijatest saaks tekstide kriitilised kasutajad. (Gee 2003, Pitcher jt 2007; vt ka Puksand 2014)

Samuti rõhutatakse emakeeleõpetuses tekstide tähenduse muutmist ning tekstimaailma erinevustest tulenevat vastuolu kooli ja õpilase tegeliku tekstikeskkonna vahel. Õpilased loevad sidusaid terviktekste ja ka sidumata ehk mittelinearseid tekste, nii trükkiki kui ka elektroonilisi tekste, õpetaja on harjunud tegelema eelkõige trükitud tekstidega (Puksand 2011: 191). Tekstiõpetuses nõuab see teksti mõiste avardamist.

Seega lähtuvad kriitilise (meedia)kirjaoskuse ja ideoloogilise kirjaoskuse ideed arusaamadest, et tähendused on ideoloogilised, sotsiaalselt konstrueeritud kindla aja ja koha diskursusekogukonnades; kirjaoskus on sotsiaalne. Kuna kriitilise kirjaoskuse idee pakub tekstianalüüsi meetodina lahendusi just kriitiline diskursuseanalüüs, siis on see meetod ka järgnevas vaatluse all.

3. Kriitiline diskursusanalüüs tekstianalüüsi meetodina

Kriitilise kirjaoskuse arendamiseks meediatekstide ning keelelise mõjutamise analüüsil on emakeeleõpetuses võimalus kasutada (kriitilist) diskursuseanalüüsi. Diskursuseanalüüsi nähakse ühena paljudest teooriatest, mis lähtub sotsiaalsest konstruktivismist. Selle üks autoreid Vivien Burr (1995: 3) rõhutab, et diskursus on ühiskondliku tegevuse vorm, mille kaudu kujundatakse sotsiaalne maailm, k.a teadmised, identiteet ning sotsiaalsed suhted, kujundatakse teatud spetsiifilised sotsiaalsed mustrid. Kenneth Gergeni

(1985: 268) väitel on teadmised loodud sotsiaalses interaktsioonis, kus võideldakse õige ja vale nimel ning luuakse tõe kriteeriumid. Michel Foucault (1972) järgi on igas ühiskonnas mehhanismid, mis võimaldavad eristada tõeseid ja vääri lausungeid. Tekste analüüsid on võimalik kirjeldada ühiskondlikke suhteid ja nende muutusi.

Foucault' teooria edasiarendamise ning kriitilise tekstianalüüsi metodoloogiaga on tegelenud Norman Fairclough (1991, 1992, 1995, 1997, 2001, 2005), Ruth Wodak (1996, 1997, 2013), Teun van Dijk (2005) jt. Kriitilise tekstianalüüsi kohaselt pole keelekasutus kunagi neutraalne. Kui diskursuseanalüüsi tehes kirjeldatakse keelekasutust, siis kriitilist diskursuseanalüüsi tehes selgitatakse ka keelekasutuse põhjuseid (Fairclough 1995: 43). Kriitilise diskursuseanalüüsi eesmärk on uurida, kuidas keele kasutamine mõjutab tõekspidamisi ning suhtlust; kuidas need omakorda mõjutavad inimese kõnet ning kuidas ideoloogilised uskumused keelekasutust kontrollivad. Meetod on kriitiline seetõttu, et ta keskendub selliste sotsiaalsete praktikate uurimisele, mis on seotud võimuga.

Diskursus, keelekasutus ja kommunikatsioon mängivad olulist rolli ideoloogia taastootmisprotsessis. Van Dijki järgi (2005: 41) väljendub või jõustub ideoloogia sümbolite, rituaalide, diskursuste või muude sotsiaalsete ja kultuuriliste praktikate kaudu. Ideoloogia kontrollib grupi arvamusi, hoiakuid ja teadmisi, sest grupele eriomane teadmine võib väga hästi olla seotud grupi huvide või muude omadustega ning olla kaasatud konkurentsi, võitluse või domineerimisse (Dijk 2005: 57). Ideoloogiat võib ka mõista teksti omadusena kanda kindlat teadmiste kogumit, sellele lähenemise vaatenurka või väljendada asjakohaseid hinnanguid võtmes meienemad, kuid seda kannab ka teatava temaatika, allteemade ja/või vaateviisi esindatus või puudumine millises tahes tekstikogumis (Kerge, Uusen 2010, Kerge 2011, link 14: 2-3), olgu näiteks kas või

see, kui mitmel moel on siin artiklis viidatud allikais mõistetud kirjaoskust ja mida on selle mõistega eri aegadel ja paigus loomulikult viisil seostatud.

Kriitiline diskursuseanalüüs seob sotsiaalsed teooriad teksti- analüüsiga, analüüsi tehes tuntakse huvi, kuidas tekstid toimivad suhtluses. Fairclough'i (1992) järgi on diskursusel kolm mõõdet: (1) kõneldud või kirjutatud sõnaline tekst; (2) diskursuslik käitumine, mis sisaldab teksti tootmist ja selle tõlgendamist, ning (3) sotsiokultuuriline käitumine, mis hõlmab sotsiaalseid ja poliitilisi suhteid. Fairclough on tegelnud sotsiolingvistilise uurimusega, uurides teksti sõnavara, grammatikat, semantikat. Samuti on ta uurinud sotsiaalseid struktuure ning praktikaid, mis on tekstidesse sisse kirjutatud. Kui lingvistilist analüüsi tehakse mikrotasandil ning sotsiaalset analüüsi makrotasandil, siis kriitiline diskursuseanalüüs haarab neid mõlemaid. Fairclough ja Wodak on kirjeldanud kriitilist diskursuseanalüüsi järgmiste tunnustega: diskursus toimib ideoloogiliselt, sätestab nii ühiskonda kui ka kultuuri, on seotud koha ning ajalooaga. Võimusuhted on osaliselt diskursiivsed. Tekstide analüüsija roll on uurida teksti ning sotsiaalsete praktikate vahelisi suhteid. (Fairclough, Wodak 1997)

Nii sotsiaalsed kui ka kultuurilised nähtused muudetakse tähenduslikuks keelekasutuse abil. Sellest lähtub ka Michael A. K. Halliday (1994) funktsionaalne grammatika, mille kohaselt keelekasutus on valik paljudest võimalustest ning tekstil on peale sisutasandi (ideatsiooni) veel suhtlustasand (interpersonaalne plaan) ning keelelise esituse tasand (tekstuaalsus). Seega on keelekasutus alati valikute tulemus, mis tulenevad ühiskonnas valitsevatest sotsiokultuurilistest tavadest ning suhetest. Tekstianalüüsis on tekstilingvistilist suunda kujundanud Michael Halliday ja Ruqaiya Hasani (1976) arusaam tekstist kui tähenduslikust tervikust, mis on koherentne oma kontekstiga.

Robert A. de Beaugrande ja Wolfgang U. Dressler (1981/2002) defineerivad teksti kui kommunikatsiooniakti, mille tunnusteks on kohesioon, koherents, teksti eesmärgipärasus, informatiivsus, vastavus suhtlussituatsioonile, vastuvõetavus kuulajatele ja lugejatele ning intertekstuaalsus (vt pikemalt nt Kerge 2003). Tekstiuurimise avardudes 1990ndatel rõhutati aina enam asjaolu, et tekstiliigid on konventsionaalsed, neid luuakse, kasutatakse ja mõistetakse kindlas sotsiokultuurilises kontekstis. Nii kujunesid oluliseks keelekasutuse ja ühiskonna seosed, võimuhete ja ideoloogiate mõju keelekasutusele. Need suundumused toetavad igati kriitilise diskursuseanalüüsi kasutuselevõttu koolitunnis.

Ka Minna-Riitta Luukka ja Matti Leiwo (2004: 26) rõhutavad, et emakeeleõpetuses peab laienema arusaam tekstiõpetusest: tekstid pole autonoomsed, eraldiseisvad keelenähtused, vaid kontekstisidused tähendusüksused. Tekstid sisaldavad ideoloogilist tähendust ning nende loojad võitlevad ühiskonnas mõjuvõimu pärast. Tekstid ei edasta pelgalt tähendusi, vaid loovad neid.

Keelekasutuse abil mõtestatakse, uuendatakse ja muudetakse sotsiaalset tegelikkust. Diskursusepõhine analüüs keskendub keelekasutuse viisidele, käsitledes keelt kui tähenduste loojat just ideoloogiat kandva ja kirjeldava nähtusena. Sotsiaalsete uskumuste kognitiivse eritlemise asemel võime teha sarnaseid eristusi diskursustes, mis väljendavad või konstrueerivad neid uskumusi. Uskumuste analüüsimiseks võib uurida tekstides eri tüüpi diskursusi, narratiive, ja seda sotsiaalse maailma erinevate kirjelduste ning seega erinevate tekstide kaudu. Selliste narratiivide ja nende keelekasutuse uurimine on emakeeleõpetuses kindlasti üks teksti-analüüsi eesmärke.

4. Diskursuseanalüüsi praktilised kasutusvõimalused emakeeleõpetuses

Diskursuseanalüüs võimaldab emakeeleõpetuses siduda keeleanalüüsi ühiskondliku analüüsiga, lähtudes kriitilise kirjaoskuse põhimõtetest. Järgnevalt on esitatud võimalusi meediatekstide analüüsiks, kasutades diskursuseanalüüsi erinevaid võtteid: loomulikustamist, interdiskursiivset analüüsi. Meediatekstide analüüsi puhul on oluline jälgida, kuidas meedias luuakse ühiskondlikke rolle ning identiteete. Samuti võimaldab diskursuseanalüüs teha põhjalikku sõnavara, lausetasandi ja narratiivide analüüsi. Näited on toodud õpiku „Meedia ja mõjutamine” (Aava, Salumäe 2013) põhjal.

Kriitilises keeleteaduses kasutatakse mõistet loomulikustamine (naturaliseerimine). Loomulikustamise tähendab, et kui teatud keeleloomise või tõlgendamise kindlaid malle, tegelikkuse liigendamiseks vajalikke kategooriaid ja neid tähistavaid mõisteid pidevalt korrata, siis hakatakse neid sotsiokultuurilises kontekstis pidama enesestmõistetavaks. Näiteks on *majandusliku konkurentsi* diskursus kujunenud loomulikuks ka teiste ühiskondlike suhete kirjeldamisel peale majanduslike. Just loomulikustumise protsessi peetakse keelelise ideoloogilisuse väljendajaks, ühiskonna väärtuste ja suhtumiste süsteemi poolt põhjustatuks. (Kasik 2008: 15) Õpikus „Meedia ja mõjutamine” (Aava, Salumäe 2013: 57–71) on vaatluse all, kuidas loomulikustatakse rollid ning suhted filmitööstuses, elustiilajakirjades, kuidas nt ökotarbimise, roheline tarbimise diskursuse kaudu seotakse ökoloogiliselt vastutustundlik keskkonnakäitumine uute tarbimisharjumustega.

Mitmetes käsitlustes kasutatakse ka raamistamise mõistet (nt Serafini 2003). Raamistamine võimaldab kirjeldada, kuidas tekste konstrueeritakse ja interpreteeritakse väljakujunenud konsensuslike

praktikate järgi. Seega on oluline meediatarbijana näha, kuidas tekstides sõnastatakse sündmuste osapooled, nt konflikti ohvrid ja süüdlased, kuidas tähistatakse pealkirjas, avalauses tegelasi. Näiteks liiklusuudiste sõnastuses positsioneeritakse lugejat tekste interpreteerima autojuhile soodsamal viisil ning õnnetuste ohvritest kujundatakse süüdlasi.⁹

Diskursused „lihtsustavad“ või „tõlgivad“ majanduslikke ning poliitilisi suhteid. Millistel võistlevatel diskursustel (narratiivid, kujutlustel), millistel strateegiatel õnnestub end kehtestada, sõltub Fairclough'i (2005: 55-56) hinnangul mitmetest faktoritest, millest üks on sotsiaalsete agentide usutavus ning prestiiž, aga ka nende juurdepääsust massimeediale ning võimalustest seal kaasa rääkida. Seetõttu on oluline oskus lugeda, kuidas meedia vahendusel luuakse ja hoitakse ülal suuri narratiive ning millise keelekasutusega neid loomulikustatakse. Õpikus „Meedia ja mõjutamine“ on vaatluse all, kuidas *konkurentsivõimelise majanduse, teadmusühiskonna* või *elukestva õppe* narratiivid loomulikustatakse Eesti strateegiadokumentides ning meediatekstides ühiskonna eesmärgina või kuidas loomulikustatakse nt *roheline mõtlemine, ökoloogilise tarbimise, terrorismivastase võitluse* narratiivid. (Vt nt haridusdiskursuse muutuste kohta ka Aava 2010.)

Tekstianalüüsis on kasutatud N. Fairclough'i (2005: 61) interdiksiivset analüüsi. Analüüsis on vaatluse all tekstis põimuvate diskursuste spetsiifiline sõnastamine, žanrite ja stiilide segamine ning allutamine. Tegemist pole mitte ainult ühe diskursuse muutmisega teise toel, vaid muutusega diskursuste suhetes, uues diskursuste sõnastamise viisis, mis sisaldab üht peadiskursust. Õpikus „Meedia ja mõjutamine“ on kirjeldatud, kuidas majandusest pärit mõtteviis

⁹ Vt nt Katrin Aava, Kuidas ohvrist saab süüdlane. – Postimees. Arvamus, 16. det. 2013. <http://arvamus.postimees.ee/2633008/katrin-aava-kuidas-ohvrist-saab-suudlane> (30.08.2014). *Toim.*

ja sõnavara (nt *teenus*) on võetud kogu ühiskondliku elu korraldamise ja kirjeldamise aluseks, kui nt räägitakse *haridusteenustest, tervishoiu- või sotsiaalteenustest, turvateenustest* jms. Tekstianalüüs võimaldab tuvastada, kuidas konstrueeritakse suhteid, nt kas *kodaniku* asemel (kes moodustavadki demokraatliku riigi) on kasutusel väljend *klient* või kas inimestest rääkides kasutatakse majandusmõistele põhinevaid sõnu *inimkapital, inimressurss*. Seetõttu on oluline analüüsida ideoloogiliselt laetud keelekasutust, kus *haridus on investering tulevikku, investeeritakse tervisesse ja sõpradesse, räägitakse kvaliteetajast, intellektuaalsest kapitalist* jne. Selline keelekasutuse uurimine võimaldab analüüsida ühiskondlikke suhteid. Nii on demokraatliku osaluse ja osalusdemokraatia temaatika nüüdisajal seotud ka emakeeleõpetuse eesmärkidega.

Tekstiliste valikutega konstrueeritakse ka suhtlusosaliste identiteeti. Kõne- või kirjutustoimingus konstrueerib keelekasutaja endale teatud diskursuserolli, selle positsiooni, millelt ta suhtleb, ja kui ta endale rolli ehitab, määrab ta samas rolli ka teksti vastuvõtjale. Üks olulisi meediaanalüüsi eesmärke on näidata, kuidas toimib meediasuhtluses interpersonaalse tähenduse konstrueerimine. Nii ehitatakse telesaadetes ja vestlussaadetes toimetajatele, publikule ja teistele osalistele ühiskondlikke ja isiklikke identiteete. Õpikus on vaatluse all, milliseid osalejate rolle meedias luuakse ning kuidas modaalseid keelevahendeid selleks kasutatakse, eraldi vaatluse all on soorollide loomulikustamine meedias ning osalejatele rollide konstrueerimine tõsielusaadetes. Õpilastel tuleb nt analüüsida, millised ühiskondlikud suhted ning rollid loomulikustatakse „Aktuaalses kaameras“.

Reet Kasikul (2004) on tekstianalüüsiks sõnastatud järgmised küsimused, mis on kasutusel ka õpiku „Meedia ja mõjutamine“ (Aava, Salumäe 2013: 78) harjutuses:

- Kas ajakirjanik on vahendaja, hindaja, teadja rollis?

- Kas intervjuueeritav saab ise kaasa rääkida, kes ja milline ta on?
- Kui palju teksti kuulub küsijale, palju vastajale?
- Kas küsijal on eesmärk saada ülevaade vastaja elust?
- Milliseid rolle küsija vastajale pakub?
- Kui palju on avatud küsimusi, kus vastaja saab oma sõnades kirjeldada olukorda?
- Kas on peitväiteid?
- Millise keelelise valikuga intervjuueerija kujundab intervjuueeritava kuvandit?

Oluliseks võtmeoskuseks peetakse praegusajal arendada õpilastes oskust mõista, kuidas sama sündmust näevad inimesed erinevalt, sõltuvalt oma vaatepunktist. Seega keeleõpetuse üks olulisi teemasid on uurida, kelle vaatepunktist asju kirjeldatakse (Luukka 2000). Õpikus „Meedia ja mõjutamine“ on näiteks vaatluse all, kelle vaatepunktist on sõnastatud *kolmas maailm, kaugtöö*, kelle vaatepunktist öelduna *Kolumbus avastas Ameerika*. Mitmed autorid (nt Leu, Kinzer, Coiro, Cammack 2004: 1603) rõhutavad erinevate perspektiivide sissetoomist probleemilahendusse koolitunnis.

Meediaõpikus (Aava, Salumäe 2013: 104–125) on kesksel kohal sõnavara analüüs. Õppekirjanduses saab valikuliselt kasutada Fairclough'i (1992, 2001) pakutud struktuuri, kohandades tema sõnastuse eakohaseks. Fairclough soovib uurida kõigepealt Halliday jaotusest (vt eespool osa 3) keele ideatsioonilist metafunktsiooni ehk seda, missugust kogemuslikku väärtust sõnad sisaldavad. Millistele klassifikatsiooniskeemidele tuginetakse? Nt kuidas mingite tunnuste alusel jagatakse inimesi: *eestlased–mitteestlased, tööealised–pensionärid* jne?

Samuti on diskursuseanalüüsi tehes oluline analüüsida, kas esineb sõnu, mille vastu ideoloogiliselt võideldakse (nt *emapalga* asemel *vanemahüvitis* rõhutades asjaolu, et mitte ainult naised ei

jääks lapsehoolduspuhkusele, vaid ka mehed). Kas esineb võtmesõnu, mis omavad kultuurilist tähtsust; mille tähendused erinevad/ muutuvad; mis omavad tähenduslikku potentsiaali (nt *konkurent-sioõimelisus*, *innovatsioon* jt)? Kas esineb uudissõnu (nt *teadmussiire*, *talendisiire*)?

Norman Fairclough (2001 jm) soovib tekstianalüüsi tehes uurida, missugust suhteväärtust (vt taas osa 3) sõnad sisaldavad. Õpikus (Aava, Salumäe 2013) käsitletakse, kuidas ühiskonnas kasutatakse eufemisme tähenduste peitmiseks: nt kuidas sõjalist rünnakut nimetatakse *demokraatlike väärtuste kaitsmiseks*, koondamist *töötajate arvu optimeerimiseks* jne. Samuti on vaatluse all, millised kultuurilised ja ideoloogilised faktorid mõjutavad metafoori valikut. Õpikus (samas: 21) analüüsitakse ka seda, kuidas metafooridega *inimkapital*, *inimvara*, *inimressurs* luuakse inimese tähendus ühiskonnas.

Samas õpikus käsitletakse, kuidas meediatekstides analüüsida lause-, kõne- ja kõlakujundeid, märgata, milliseid võõrsõnu seal kasutatakse ja kuidas. Kõneks on seegi, kuidas ja mis eesmärkidel kasutatakse peitväiteid (nt *Nüüd on õige aeg hakata kaalust alla võtma*). Lausetasandil uuritakse, millist kogemuslikku, suhteväärtust, väljenduslikku väärtust grammatilised vormid sisaldavad. Nt mis eesmärkidel kasutatakse umbisikulist tegumoodi või kuidas on laused ühendatud? Umbisikulise tegumoe kasutamine võimaldab varjata tegijaid (nt *hinda tõsteti*) ning vastutajaid või vähendada kellegi rolli (nt *Tallinnas viidi sisse tasuta transport*). Õpikus juhitakse tähelepanu ka tekstidevahelistele suhetele ning sellele, kuidas väljendub intertekstuaalsus. Näitmaterjalina on vaatluse all, kuidas reklaamides viidatakse tuntud ja kultuuris kinnistunud tekstidele.

Argumendiõpetuses on toetunud van Dijkile (2005), kelle järgi ei ole argumenteerimisel tegemist õige või väärä järelدusega, vaid sellega, kuidas sõnumeid vastavalt auditooriumile konstrueeritakse.

Seetõttu on kõnealuses õpikus argumenteerimise strateegiad jagatud fakti- ja tundeõhiseks, mitte ei vastandata argumenteerimist demagoogiale, nagu õpikus „Veenmiskunst“ (Aava 2003). Näitena on uues õpikus kasutatud Ruth Wodaki (2001, 2013) analüüsimeetodi struktuuri ETV diskussioonisaate „Vabariigi kodanikud“ analüüsimiseks.

Teisalt tuleb meediaõpetuses uurida peavoolu meedia kõrval ka seda, kuidas õpilased ise loovad meediakajastust ja asuvad ka ise meediategelaseks; kuidas nad konstrueerivad maailmapilti ja loovad enda kuvandit, võtavad rolle ja positsioneerivad teisi. Seetõttu on „Meedias ja mõjutamises“ võetud vaatluse alla nii veebiportaalide kommentaarium, blogid, muusikavideod, filmid, seriaalid, ajakirjad kui ka sotsiaalmeedia tekstid.

Arutelu

Oluline on hinnata, milliseks kujuneb emakeeleõpetuse käibiva ainekava ning funktsionaalse kirjaoskuse taotlemise mõju emakeeleõpetusele pikas perspektiivis. Igal õppekaval ja ainekaval on tähtis roll kultuurilise, ühiskondliku, majandusliku, poliitilise elu taastootjana. Õppekava on väga mõjuvõimas ja tähenduslik tekst: õppe- ja ainekavad on seotud alati teatud tüüpi õpetus-, inimese- ja keelekäsitusega ning mõjutavad õppeviisi ja õpikute vahendusel inimeste argipäeva ja arusaamu. Õppekava sisu pole neutraalne ega objektiivne, vaid samuti tekstina diskursiivselt konstrueeritud arusaam (Luukka, Leiwo 2004: 14). See on mõjutatud erinevatest normidest, ühiskonnas toimivatest väärtustest; olulist rolli mängivad konkreetse riigi ajalugu ja poliitika (Matthews 2005: 211). Seega pole ka kriitiline kirjaoskus ega diskursuseanalüüs ideoloogiliselt neutraalne.

Nii on väga oluline analüüsida, kelle ja millistest eesmärkidest lähtuvalt on sõnastatud õppe- ja ainekavade sisu. Nimelt on

gümnaasiumi uue eesti keele ainekava fookuses tekstide mõistmine, tekstide asjakohane koostamine, konteksti arvestamine. Funktsionaalne kirjaoskus jätab tagaplaanile keeleoskuse kui rahvuskultuuri tagaja ning kandja. Kuidas see võib kitsendada emakeeleõpetuse eesmärgi globaliseerivas keskkonnas, seda eelkõige eelmise sajandi emakeeleõpetuse eesmärkidega võrreldes? Nimelt on globaliseerivas maailmas keeleõpetuse olulisi fookusi töövõtjana konkurentsivõimelisuse tõstmine tööjõuturul (Aava 2010: 92-93). Tekstidekesksetest, turumajanduse vajadustele suunatud õppe-eesmärkidest vabanemise ühe võimalusena nähakse nn hariduse natsionaliseerimise püüet (Young 2008: 94-95). Selle kohaselt on hariduse üks olulisi rolle hoida rahvuskultuuri, toetada traditsiooniliste rahvusriikide identiteeti.

Kirjaoskusest räägitakse sotsiaalse konstruktivismi käsitlustes kui kultuurilisest ja sotsiaalsest praktikast, mille käigus klassiruumi-koostöös interpreteeritakse tekste ja konstrueeritakse tähendusi (Gee 2008, Castanheira jt 2001). Sotsiaalse konstruktivismi, seega ka kriitilise diskursuseanalüüsi puuduseks peetakse seetõttu relativismi, kõik tähendused selle käsitluse kohaselt on lokaalsed, n-õ ujuvad, tähendused luuakse alati teatud kontekstis ja raamistikus. Seega ei paku meetod piisavalt tuge selle osas, kuidas inimesed ja maailm peaksid arenema. (Raskin 2002: 9) Nii on sotsiaalse konstruktivismi edasiarenduseks pakutud meetodina nn sotsiaalset realismi (Young 2008). Relativismi asemel lähtutakse sotsiaalse realismi puhul teaduspõhistest argumentidest ning väljakujunenud heakskiidetud sotsiaalsetest kokkulepetest.

Kirjaoskus defineeritakse aja jooksul ümber suhtlusvahendite muutustega. Võimalused, kuidas keeleliselt manipuleeritakse identiteediga, kujundatakse ümber suhtlusnorme elektroonilises ruumis, mõjutavad nii keele arengut kui ka kujundavad tehnoloogia rolli. Kõik need praktikad muudavad ja loovad arusaama, milline

kirjaoskus on vajalik klassiruumis, kodus, töökeskkonnas. Tänapäeval hinnatakse üheks kirjaoskuse osaks info kiiret leidmist, hindamist, kasutamist ning kommunitseerimist. Samuti on muutumas õpetaja roll: keegi pole klassiruumis kõigeteadja, igaüks võib teada midagi unikaalset ning õpetada seda teistele. (Leu, Cinzel, Coiro, Cammack 2004: 1596-1597)

Tulevikku vaatavalt on oluline ka küsimus, kuidas kommunikatsioonivahendite areng hakkab kujundama tekstiõpetuse sisu. Tekstioskuste jaoks on oluline, et kooliõpetuses pakutaks võimalusi kasutada keelt multimodaalses keskkonnas. Kooli ja vaba aja tekstid erinevad väga paljus, need on jäänud üksteisest kaugeks, ei täienda teineteist ega vasta ka teadmüsühiskonna vajadustele. Õpilased peavad nägema kooli tekstimaailma ja tegeliku elu seost ning õpetajad omakorda tajuma, millises keele- ja tekstikeskkonnas õpilased elavad. (Luukka jt 2008, Lepajõe 2010, Puksand 2014) Seega osutub meediatekstide õpetamisel võtmeküsimuseks, kas klassiruumis hakatakse tööle õppijat kõnetavate näitetekstidega õppijale tähendusrikkas suhtluskeskkonnas.

Tehnoloogia muutudes ei ole võimalik teksti isegi piiritleda. Lugeja määrab internetis linkide abil liikudes, kui pikk on tekst ja millest see koosneb. Ajalehed imiteerivad seda linkimisviisi ka paberil, alustades olulisemate päevauudistega avalehel ja osutades nende jätkule. Visuaali osatähtsus kasvab alates sellest, kuidas teksti laotakse või milline on kodulehe välimus, kuni selleni, et pildi- ja videomaterjali osatähtsus info vahendamisel on oluliselt suurenenud. (Kress, Leeuwen 2006, Kerge 2010: 32-33). Ka Jaakko Lehtonen (2007: 211) soovib lisada verbaalse keele uurimise paradigmasse visuaalse keele mudelid ja teooriad.

Ka Gerli Lokk (2014: 69–71) toob oma magistritöös „Diskursuseanalüüsi rakendatavus gümnaasiumi meediaõpetuses K. Aava ja Ü. Salumäe õpiku „Meedia ja mõjutamine“ näitel“ välja, et ainekava

õpieesmärkidest omandasid õpilased kõige vähem oskust analüüsida verbaalset teksti visuaalses ning audiovisuaalses kontekstis. Seega on analüüsitud õpiku, aga kindlasti ka laiemalt keeleõpetuse jaoks esitatud selge väljakutse, kuidas teha diskursuseanalüüsi nii, et see hõlmaks ühtaegu visuaali ja verbaalset komponenti. Ka Kerge (2011, link 14: 2) soovitab kriitiliselt ja detailselt lugeda või kuulata eri tüüpi saateid jm salvestusi või nende terviklikke osi, eritledes osalejate rolle, suhteid, eesmärke ning saateterviku ja osaleja õnnestumist, võimalusel ka „muude keelte” (välimuse, kehakeele, pildi, muusika jm taustaheli) kasutamist või puudumist teksti toena.

Muutumas on õpiku tähendus õppematerjalina. Järgmise põlvkonna õppematerjale luues tuleb uuel viisil vastata küsimusele, milliseks kujuneb emakeelne tekstiõpetuse õppematerjal õpikutejärgsel ajastul. Helin Puksandi (2014) uurimusest tuli välja, et juba mõned aastad varem kasutas 72% teismelistest arvatult 2–4 tundi päevas või rohkem. Arvuti kasutamisel on lugemisoskus väga oluline, kuigi noored seda enamasti endale ei teadvusta. Eesti ühiskonnas mõistetaksegi lugemise all pigem raamatute lugemist. Õpilased ja õpetajad ei taju ajakirjanduse lugemist, igapäevast e-suhtlust ja mobiilsidet või töötekste lugemisolukorrana. (Puksand 2010: 23) Samas tuleb just need tekstid vaatluse alla võtta, rõhutades, et töö kõikide tekstidega on kirjaoskuse osa. Tekstimaailm muutub kiiresti ning oluline on emakeeletunnis käsitleda tekstidena igasuguseid õppija tekstimaailmast pärit näiteid, mille kaudu luuakse ühiskondlikke rolle ning identiteete. Meediakirjaoskuse osana tuleb rohkem käsitleda siiani privaatsfääri kuuluvaid tekste, et õpilaste tegelik tekstimaailm leiaks koolitunnis käsitlemist.

Ka Gerli Lokk (2014: 65-66) on toonud välja, et mida rohkem meediaõpetuses kajastada õpilastele tähtsaid ja isiklikul tasandil olulisi teemasid, seda paremini õpitu omandatakse. Nt kui õpilased analüüsisid enda Facebooki kontot, vaadatud filme, seriaale,

elustiiliajakirju, mõistsid nad ka õpitu sisu paremini. Seega on aina olulisem leida õppetöös võimalusi, kuidas töötada klassiruumis multimodaalsete tekstidega, kus kombineeritakse visuaalset disaini, keelt, muusikat, draamat, kus tekste analüüsitakse filmi ja telesaadete kontekstis.

Kriitilise kirjaoskuse õppimine ja õpetamine on interaktiivne protsess. See sõltub oluliselt õpetaja ja õpilaste suhetest ning vastastikusest koostoimest, valitud tekstidest ja õppekavast ning arutluse all olevatest sotsiaalsetest diskursustest. Kuna kriitilist diskursuseanalüüsi saab siinjuures rakendada nii pedagoogilise kui analüütilise tööriistana, soovitab Rebecca Rogers (2002: 774-775) kombineerida kriitilise kirjaoskuse teooriat õpetamise teooriaga. Seega on vaja õppematerjali kasutamiseks kujundada ka uued õpetamismeetodid.

Krista Kerge (2012: 592) hinnangul on meie õppekirjanduses meediaõpetus edumeelne just seetõttu, et meil on meediatekstide kriitilises võtmes analüüsi eesti kooli jaoks.¹⁰ Kindlasti on oluline selle traditsiooni jätkumine. Pidades silmas emakeele õppekava uusi lähtekohti ning ajakohastades emakeeleõpetust kriitilise kirjaoskuse seisukohalt, on üheks võimaluseks kasutada tekstianalüüsi kriitilist diskursuseanalüüsi, lähtudes eelkõige õppija tekstimaailmast. Niisama oluline on kriitilise diskursuseanalüüsi metoodika ulatamine ajaloo, ühiskonnaõpetuse jm ainetesse, mis aga jääb juba siinsest vaatlusalast välja.

¹⁰ Kerge viitab gümnaasiumi „Veenmiskunsti“ õpikomplektile (Aava 2003), kuid ka põhikooli tekstiõpetuse õpikutele alates taasiseseisvunud Eesti esimesest õppekavast 1996. aastal (näiteks on Piret Hiisjärvel palju suunatud meediaanalüüsi juba 1998. aasta õpikomplektis). *Toim.*

Kirjandus

- Aava, Katrin 2003. Veenmiskunst. Tallinn: Avita.
- Aava, Katrin 2010. Eesti haridusdiskursuse analüüs. / The Analysis of Estonian Educational Discourse. (= Tallinna Ülikooli sotsiaalteaduste dissertatsioonid / Tallinn University Dissertations on Social Sciences 40.) Vt http://e-ait.tulib.ee/48/1/aava_katrin1.pdf (30.08.2014).
- Aava, Katrin; Ülle Salumäe 2013. Meedia ja mõjutamine. Tallinn: Künne-mees.
- Aufderheide, Patricia 1993. National leadership conference on media literacy. Conference report. Washington, DC: Aspen Institute.
- Beaugrande, Robert-Alain de; Wolfgang Ulrich Dressler 1981/2002. Introduction to Text Linguistics. London: Longman. http://beaugrande.com/introduction_to_text_linguistics.htm (20.08.2014).
- Burr, Vivien 1995. An Introduction to Social Constructionism. London: Sage.
- Carpentier, Nico; Benjamin de Cleen 2008. Participation and Media Production: Critical Reflections on Content Creation. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Castanheira, Maria Lucia; Teresa Crawford, Carol N. Dixon, Judith L. Green 2001. Interactional ethnography: An approach to studying the social construction of literate practices. – *Linguistics and Education*, 11, 4, 353–400.
- Cervetti, Gina; Michael J. Pardales, James S. Damico 2001. A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. – *Reading Online*. http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html (15.08.2011).
- Dijk, Teun A. van 2005. Ideoloogia. Multidistsiplinaarne käsitus. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Fairclough, Norman 1991. *Discourse Processes and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman 1995. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Harlow: Longman.

- Fairclough, Norman 2001. *Language and Power*. Second edition. Harlow: Longman.
- Fairclough, Norman 2005. *Critical discourse analysis in transdisciplinary research*. – Ruth Wodak, Paul Hilton (eds.), *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis*. Amsterdam: John Benjamins, 53–70.
- Fairclough, Norman; Ruth Wodak 1997. *Critical discourse analysis*. – Teun van Dijk (ed.), *Discourse as Social Interaction*. London: Sage, 258–284.
- Foucault, Michel 1972. *The Archaeology of Knowledge*. London: Routledge.
- Freire, Paul 1985. *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. New York: Bergin & Garvey.
- Gee, James Paul 2003. *What Video Games Have to Teach us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gee, James Paul 2008. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London, New York: Routledge.
- Gee, James Paul 2013. *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London, New York: Routledge.
- Gergen, Kenneth J. 1985. *The social constructionist movement in modern social psychology*. – *American Psychologist*, 40 (3), 266–275.
- GRÕK 2011 = Gümnaasiumi riiklik õppekava. Vastu võetud 06.01.2011. – Elektrooniline Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011002> (15.08 2012).
- Halliday, Michael A. K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. Second edition. London, New York, Sydney, Auckland: Arnold.
- Halliday, Michael A. K.; Ruqaiya Hasan 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Harris, Theodore L.; Richard E. Hodges (eds.) 1995. *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark: International Reading Association.
- Hobbs, Renee 1998. *The seven great debates in the media literacy movement*. – *Journal of Communication*, 48 (1), 16–32.
- Johnson, David; Gunther Kress 2003. *Globalisation, literacy and society: redesigning pedagogy and assessment*. – *Assessment in Education*, 10 (1), 5–14.
- Kasik, Reet 2004. *Interpersonaalse tähenduse konstrueerimine. Ühe intervjuu analüüs*. – Reet Kasik (toim.), *Tekstid ja taustad III*. Lingvistiline

- tekstianalüüs. (= Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 28.) Tartu: Tartu Ülikool, 33–50.
- Kasik, Reet 2008. Meediateksti analüüs: eesmärgid ja meetodika. – Reet Kasik (toim.), Tekstid ja taustad V. Meediatekstide keelekasutus ja selle sotsiokultuurilised taustad. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus, 10–41.
- Kellner, Douglas; Jeff Share 2005. Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. – *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26 (3), 369–386.
- Kerge, Krista 1996. Funktsionaalse keeleoskuse taseme määratlemine. Tallinn: REKK.
- Kerge, Krista 2003. Tekstilingvistika ja toimetamine / Text-Linguistics and Text Editing. – *Keel ja Kirjandus*, 4, 271–280.
- Kerge, Krista 2008. Vilunud keelekasutaja. C1-taseme eesti keele oskus. Tallinn: EKSA. Vt http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Krista_Kerge_Vilunud_keelekasutaja_C1.pdf (30.08.2014).
- Kerge, Krista 2010. Kirjažanrite keeleparameetrid mitme tekstiliigi taustal / Linguistic parameters of letter genres with regard to oral and written language. – *Emakeele Seltsi aastaraamat*, 55, 32–62. Vt <http://www.ceeol.com/asp/issuedetails.aspx?issueid=ccc35493-7564-4de3-9401-2f54fa3e732c> (30.08.2014).
- Kerge, Krista 2011. Link 12: Tekst gümnaasiumi emakeeleõpetuse keskmes. Link 14: Tekstitoimingute valdamine. Link 15: Keeleõppe sotsiokognitiivsest paradigmat. Link 19: Soovituslik kirjandus ainekava juurde. – Mari Kadakas (toim.), Gümnaasiumi valdkonnaraamat „Eesti keel ja kirjandus“. Eesti keel. Üldalused. Tallinn: REKK. Vt www.oppekava.ee. Gümnaasium. Gümnaasiumi valdkonnaraamatud ja valikainete ja valikainete aineramatud. Otselink http://www.oppekava.ee/index.php/G%C3%BCmnaasiumi_valdkonnaraamat_EESTI_KEEL_JA_KIRJANDUS_Eesti_keel._%C3%9Cldalused (20.08.2014).
- Kerge, Krista 2012. Let's talk linguistics / Räägime lingvistikast. – *Keel ja Kirjandus*, 8-9, 581–597. Vt <http://kjk.eki.ee/issues/2012/8-9/197> (30.09.2014).
- Kerge, Krista; Anne Uusen 2010. Toimingu- ja tekstikeskne keelemaailm. – Krista Kerge (toim.), Tekstid ja taustad VI. Tekstiuurimus ja kool. (= EÕIK toimetised 5.) Tallinn: TLÜ, 66–76.

- Kress, Gunther; Theo van Leeuwen 2006. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London, New York: Routledge.
- Lehtonen, Jaakko 2007. Rohkem kui sõnad / More than words. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat / Estonian Papers in Applied Linguistics, 3, 211–219. doi 10.5128/ERYa.1736-2563
- Lepajõe, Kersti 2010. Tekstiuurimus koolile ja koolis. – Krista Kerge (toim.), *Tekstid ja taustad VI. Tekstiuurimus ja kool*. (= EÕIK toimetised 5.) Tallinn: TLÜ, 8–13.
- Lepajõe, Kersti 2012. Kirjand kui tekstiliik. Riigieksamikirjandite tekstuaalsed, retoorilised ja diskursiivsed omadused. (= *Dissertationes philologiae estonicae Universitatis Tartuensis* 31.) Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Leu, Donald J.; Charles K. Kinzer, Julie L. Coiro, Dana W. Cammack 2004. Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. – Robert B. Ruddell, Norman Unrau (eds.), *Theoretical Models and Process of Reading*. Fifth edition. Newark: International Reading Association, 1570–1613. Preprint: Reading Online. <http://www.readingonline.org/newliteracies/leu/> (30.08.2014).
- Lokk, Gerli 2014. Diskursuseanalüüsi rakendatavus gümnaasiumi meediaõpetuses K. Aava ja Ü. Salumäe õpiku „Meedia ja mõjutamine“ näitel. Magistritöö. Käsikiri TÜ eesti ja üldkeeleteaduse instituudis. Tartu: Tartu Ülikool.
- Luukka, Minna-Riitta; Matti Leiwo 2004. Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjänä. – Kari Sajavaara, Sauli Takala (toim.), *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus, 14–36.
- Luukka, Minna-Riitta; Sari Pöyhönen, Ari Huhta, Peppi Taalas, Mirja Tarnanen, Anna Keränen 2008. Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaaajalla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Matthews, Julie 2005. Visual culture and critical pedagogy in "terrorist times". – *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26, 2, 203–224.

- Paul, Richard W. 1990. *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Rohnert Park, CA: Sonoma State University.
- Pitcher, Sharon M.; Lettie K. Albright, Carol J. DeLaney, Nancy T. Walker, Krishna Seunarinensingh, Stephen Mogge, Kathy N. Headley, Victoria Gentry Ridgeway, Sharon Peck, Rebecca Hunt, Pamela J. Dunston 2007. Assessing adolescents' motivation to read. – *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50 (5), 378–396.
- PRÕK 2011 = Põhikooli riiklik õppekava. Vastu võetud 06.01.2011. – *Elektrooniline Riigi Teataja*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/120092011009> (15.05.2014).
- Puksand, Helin 2010. Tekstid, mida loevad teismelised. Teismeliste lugemisharjumuste kasutamine koolis. – Krista Kerge (toim.), *Tekstid ja taustad VI. Tekstiuurimus ja kool*. (= EÕIK toimetised 5.) Tallinn: TLÜ, 14–24.
- Puksand, Helin 2011. Eesti koolinoorte lugemisharjumused meedia näitel / Estonian adolescents' reading habits using the example of media. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat / Estonian Papers in Applied Linguistics*, 7, 179–195. doi:10.5128/ERYa7.11
- Puksand, Helin 2014. *Lugemisoskuse mõjutegurid*. (= Tallinna Ülikooli sotsiaalteaduste dissertatsioonid 78.) Tallinn: TLÜ kirjastus. Vt http://eait.tlulib.ee/355/1/puksand_helin.pdf (30.08.2014).
- Raskin, Jonathan 2002. Constructivism in psychology: Personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism. – *American Communication Journal*, 5 (3), 1–25. <https://faculty.newpaltz.edu/jonathanraskin/files/Raskin-2002-ACJ-reprint-updated-appendix.pdf> (30.08.2014).
- Rogers, Rebecca 2002. That's what you're here for, you're supposed to tell us: Teaching and learning critical literacy. – *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45, 8, 772–787.
- RÕK 2002 = Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava. Vastu võetud 25.01.2002. – *Elektrooniline Riigi Teataja*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/174787> (10.07.2012).
- Serafini, Frank 2003. Informing our practice: Modernist, transactional, and critical perspectives on children's literature and reading

instruction. – Reading Online. An electronic journal of the International Reading Association, 6 (6).http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/serafini

- Ugur, Kadri 2010. Implementation of the Concept of Media Education in the Estonian Formal Education System. Meediaõpetuse kontseptsiooni rakendamise Eesti formaalhariduses. (= Dissertationes de mediis et communicationibus Universitatis Tartuensis 11.) Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus. Vt <http://dspace.utlib.ee/dspace/handle/10062/15899> (30.08.2014).
- Wodak, Ruth 1996. Disorders of Discourse. London: Longman.
- Wodak, Ruth 2001. What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its development. – Ruth Wodak, Michael Meyer (eds.), Methods of Critical Discourse Analysis. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Wodak, Ruth (ed.) 2013. Critical Discourse Analysis. Four Volumes. (= SAGE Benchmarks in Language and Linguistics.) Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington, DC: Sage.
- Young, Michael F. D. 2008. Bringing Knowledge Back in: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education. New York: Taylor & Francis.

Critical discourse analysis as a means of text-centred MTE

Katrin Aava
Tallinn University

As mother tongue education has recently undergone significant methodical changes, it is important that educational literature corresponds with these changes. This work aims to present a methodical base for the Estonian compulsory upper-secondary level course “Media and influence”, and thus it studies how to combine contemporary principles of literacy with the analysis of media texts in a mother tongue education. The new didactic literature focuses on text analysis and examines the text in its social context. This work offers a new approach to the analysis of the media text, namely critical discourse analysis as a quickly developing field.

The work examines the contemporary concepts of literacy, which methods of text analysis meet their requirements and what kind of texts should be used in upper-school lessons. First I discuss the basics of the new mother tongue curriculum, implemented in 2011, and then contemporary literacy concepts. Next I consider the principles of critical discourse analysis as a method of text analysis, proposing a range of texts to be used as educational materials and the ways of using critical discourse analysis of them in the “Media and influence” course. Text analysis observes how events are framed, and how phenomena, relations, roles and social identities are naturalized; it also discusses the strategies of argumentation. The analysis of the vocabulary, sentences and narratives of media texts makes it possible to describe the sociocultural customs of a society in a mother tongue education. The article includes examples from the textbook *Media and influence* by Aava and Salumäe (2013).

In the discussion section, I describe how the goals of a mother tongue curriculum can be reached using critical discourse analysis and evaluate the strengths and weaknesses of critical literacy and critical discourse analysis in education. I use different authors to theorize on how to fill the gaps

between the textual realities of schools and students. The discussion also highlights other important issues that need attention, e.g. how to combine the competence of visual literacy with linguistic competence.

Keywords: L1 curriculum, functional literacy, media text, critical literacy

Õppematerjali mõju gümnaasiumiõpilaste õpimotivatsioonile: „Praktiline eesti keel teise keelena: B2, C1”

Mare Kitsnik
Tallinna Ülikool

Ülevaade. Artiklis käsitletakse uue tööraamatu „Praktiline eesti keel teise keelena B2, C1” (Kitsnik 2013) mõju gümnaasiumiõpilaste õpimotivatsioonile tööraamatut katsetanud õpetajate tagasiside põhjal. Esimeses osas kirjeldatakse uurimismaterjali ning esitatakse uurimisküsimused. Teises osas antakse lühiülevaade õppematerjali rollist õpimotivatsiooni kujundavate tegurite hulgas. Artikli kolmandas osas kirjeldatakse võimalusi tõsta õpilaste õpimotivatsiooni uue tööraamatu ülesannete abil ning analüüsitakse ülesannete mõju õpilastele õpetajate tagasiside põhjal.

Võtmesõnad: tähenduslikud teemad, autentsete tekstid ja ülesanded, aktiivõpe, paras väljakutse ja toetus

1. Uurimismaterjal ja uurimisküsimused

„Praktiline eesti keel B2, C1” (Kitsnik 2013) on 101-leheküljeline A4-formaadis tööraamat gümnaasiumiklassidele, mille loomise peaesmärkideks olid õpilaste õpimotivatsiooni tõstmine ja eesti keele kui teise keele gümnaasiumiõppe tõhususe kasv. Tööraamatus on seitse temaatilist peatükki, igas neist rohkelt ülesandeid lugemis-, kuulamis-, rääkimis-, kirjutamis-, grammatika- ja sõnavarapädevuse arendamiseks. Tööraamat on loodud inspireerituna kirjastuses Künnamees aastatel 2011–2013 eestikeelse gümnaasiumi jaoks välja antud töövihikute sarjast „Praktiline eesti keel” (Ehala, Kitsnik), kust on pärit ka osa tekste ja ülesandeid.

Käesoleva artikli aluseks võetud uurimuses vaadeldi tööraamatut katsetanud õpetajate tagasiside põhjal tööraamatu mõju gümnaasiumiõpilaste õpimotivatsioonile. Tööraamatu katsetamise tagasiside koosneb: 1) tööraamatu valmimise ajal seda gümnaasiumi ühes õpperühmas nelja kuu jooksul katsetanud õpetaja kirjalikest kommentaaridest; 2) Tallinna Ülikoolis programmi Eduko raames toimunud kolmekuulisel koolitusel osalenud 11 õpetaja kirjalikest kommentaaridest koolituse kodutööna katsetatud ülesannete kohta. Tagasisidet on analüüsitud kvalitatiivselt: kommentaarid on rühmitatud alateemade kaupa (vt artikli 3. osa) ja leitud nende põhjal vastused järgmistele uurimisküsimustele:

- Kuidas mõjusid tööraamatu järgi läbi viidud õppetegevused õpilaste motivatsioonile? Millised õppetegevused olid kõige motiveerivamad ja miks?
- Kuidas mõjutasid õpetajate hoiakud ja oskused õpilaste õpimotivatsiooni?

2. Õppematerjali roll teise keele õpimotivatsiooni mõjutavate tegurite hulgas

Teise keele õpimotivatsiooni on palju uuritud, sest sellel on teadlaste arvates õppeprotsessis võtmetähtsus. Ühiselt ollakse arvamusel, et motivatsioon ei ole lihtne staatiline seisund, vaid keeruline protsess – mitmesuguste sisemiste tõukejõudude transformeerumine käitumiseks (Dörnyei 1998 jpt). Sisemised tõukejõud tekivad paljude väliste tegurite koosmõjul, mille kirjeldamiseks on uurijad loonud mitmeid õpimotivatsiooni mudeleid (Dörnyei 1994, Williams, Burden 1997, Gardner 2007 jt).

Ühe tuntuma motivatsiooniurija Robert C. Gardneri mudelis (2007) on näidatud, et teise keele õpimotivatsioon on määratud nii kultuurikonteksti kui ka hariduskontekstiga. Kultuurikontekst

hõlmab teise keele õppimise väärtuslikkust ja õppija usku edu saavutamise võimalikkusse. Hariduskontekst hõlmab üldist õppekorraldust, õppekava, õpetaja käitumist ja suhtumist, õpikeskkonda (õpperuumi, õpperühma), õppematerjale, õppetegevusi. Hariduskonteksti komponentide hulgas on võtmeroll õpetajal. Õpilaste motivatsioonile on väga suur mõju nii õpetaja pühendumusel (suhtumisel õpilastesse ja ainesse, õppeprotsessi ettevalmistamisel jm) kui ka tema professionaalsusel (oskusel koostada rühmale sobiv õppekava, valida materjalid, viia läbi õppetegevused, anda tagasisidet jpm) (Dörnyei 2001, Brophy 2004). Õpetaja tegevused on seejuures üsna suurel määral mõjutatud ka kasutatavast õppematerjalist (Tomlinson 2012).

Õppematerjali ja õppetegevuste suurt mõju õpimotivatsioonile on näidanud Phyllis Wachob (2006), kes viis sellekohase uurimuse läbi Singapuri ärikoolis. Motiveerimata ja nõrkadeks peetud tudengite õppematerjale ja õppemetoodikat muudeti – standardsed Ameerika inglise keele õpikud asendati kohalikke olusid arvestava õppematerjaliga tudengite eriala teemadel ning traditsiooniline õpe aktiivõppega. Uuringu tulemused näitasid tudengite õpimotivatsiooni ja õppetöö tulemuslikkuse kasvu.

Kunagi ei ole võimalik teha õpikut, mis oleks nii universaalne, et kataks kõigi õppijate ja õpetajate kõik vajadused (Tomlinson 2012). Hea õppematerjal võimaldab aga õpetajal end kergelt kohandada oma õpperühma vajadustega. Seega peab õpetaja kindlasti suutma analüüsida oma õpperühma vajadusi ning vajadustele vastavalt valida otstarbekad materjalid, neid loovalt kasutama, kombineerima ja täiendama.

3. Motiveeriv õppetegevus uue tööraamatu abil

Paljudes uurimustes on püütud välja selgitada motiveeriva õppe-tegevuse peamisi omadusi. Üldiselt peetakse tänapäeval motiveerivaks järgmisi tegureid: 1) tähenduslikud teemad ja autentset tekstid, 2) aktiivõppemeetodid ja autentset ülesanded ning 3) paraja raskusastmega väljakutse ja toetus. Allpool on esitatud iga omaduste rühma kohta käivad teoreetilised seisukohad, kirjeldatud omaduste arvestamist uue tööraamatu loomisel ja analüüsitud tööraamatut katsetanud õpetajate tagasisidet.

3.1. Tähenduslikud teemad ja autentset tekstid

Teoreetilised seisukohad

Olulisim tegur, mis võimaldab motiveerida õppetegevust, on käsitletavate teemade tähenduslikkus õppijate jaoks. Üks kõige demotiveerivamaid faktoreid on see, kui õppijad peavad õppima midagi, millel nad ei näe mõtet. Ainult siis, kui õpitavad teemad on tähenduslikud, on õppijaid võimalik õppeprotsessi emotsionaalselt ja kognitiivselt kaasa haarata ning nad saavad õpitavat materjali sügavuti töödelda ja püsivalt omandada (Tomlinson 2012). Uuringud on näidanud, et tähenduslikud teemad on autentset ja tänapäevased ning õppijatele lähedased – inimesed soovivad õppides elada tegelikus, mitte kunstlikus maailmas ning näha õpitava seost oma elu ja huvidega (Kalantzis 2012, Stansbury 2011).

Üks võimalus inimesi õppima motiveerida on kasutada ära nende olemasolevat motivatsiooni, st leida õpitavate teemade käsitlemiseks vaatenurk, millest sihtgrupp on huvitatud ja mida hindab (Brophy 2004). Näiteks võib teist keelt õppivate noorte puhul teemat „Inimene ja kultuur“ käsitleda noortekultuuri võtmeisikute või -sündmuste kaudu. Samuti motiveerivad noori nende

tulevikuplaanidega (näiteks tulevase erialaga) seotud teemad (Wachob 2006). Kõigi potentsiaalselt tähenduslike teemade puhul peab aga ikkagi jälgima, et nende käsitlemine pakuks uut infot, paneks mõtlema ja tekitaks soovi oma arvamust avaldada. Igal juhul peab vältima triviaalseid ja stereotüüpseid teemalahendusi, mis kahandavad motivatsiooni (Saraceni 2003).

Samas ei pea jääma lootma ainult õppijate olemas olevatele huvidele, vaid õppetegevusega saab õppijate huvisid ka arendada. Jere E. Brophy (2004) väidab, et huvi tekitamiseks ei ole niivõrd oluline teema ise kui selle käsitlemine seoses võimsate ja tähendusrikaste ideedega. Ka Jaan Miku arvates tekitavad õppijais huvi inimkonnale olulised ja aktuaalsed, uudsed ja intrigeerivad (mitmetähenduslikud, probleemsed, vastuolulised, paradoksaalsed), kujutusvõimet õhutavad ideed. Sellised ideed puudutavad õppijaid isiklikult ja emotsionaalselt ning õppijais tekib sel juhul ka soov nende teemade kohta midagi arvata, oma arvamust kaitsta või ise midagi luua. (Mikk 1986)

Teemade tähenduslikkust aitavad tõsta ka autentsed (elulised, mitte õpieesmärgil vms loodud) õppetekstid – need mõjuvad motiveerivalt, sest toovad õppijateni tegeliku elu ja päris inimesed (Gilmore 2007, Willis, Willis 2007). Et õppijad tunnetaksid teemat tähenduslikuna, on vaja, et neil oleks palju võimalusi oma tege-likke arvamusi väljendada ning uusi teadmisi-oskusi rakendada (Richards 2006, Tomlinson 2012). Mitmete autorite arvates on isegi kasulikum käsitleda väiksemat arvu teemasid, aga teha seda sügavamalt (Brophy 2004). Teemade tähenduslikuks muutmisel on oluline roll õpetajal, kes on õppijatele eeskujuks – kui ta ise usub ja välja näitab, et käsitletav teema ning õppijate arvamused ja looming on olulised ja huvitavad, siis motiveerib see ka õppijaid. Õppurite motivatsiooni tõstab paindlik lähenemine õpitavatele teemadele: võimalus teha ise valik õppematerjalis pakutava hulgast

ja võimalus soovi korral käsitleda õppematerjalis puuduvaidki teemasid (Saraceni 2003).

Eesti keele kui teise keele tundides käsitletavat üldteemat on määratud õppekavaga. Üldteemade avamine kindlate tekstide ja ülesannete abil on iga õpetaja kohustus, mida on võimalik täita rohkem või vähem tähenduslikul viisil, kusjuures oluline mõju on ka kasutatavatel õppematerjalidel.

Eesti keele kui teise keele tundidel on tähenduslikkuse osas arenguruumi – Tallinna Ülikooli EKKI uuringu põhjal arvavad umbes pooled küsimustikule vastanud gümnaasiumiõpilased, et ei saa eesti keele kui teise keele tunnis kaaslastega huvitavatel teemadel rääkida ja veidi üle poole vastajatest ei pea eesti keele kui teise keele tunni tegevusi oma eluga seotuks (Metslang jt 2013).

Teooria rakendamine tööraamatus

Tööraamatu peatükid lähtuvad õppekava üldteemadest, millele on püütud leida sihtrühma jaoks tähenduslik vaatenurk. Näiteks käsitletakse õppekava üldteemasid „Eesti ja maailm“ ja „Inimene ja ühiskond“ peatükkides „Arvamusküsitlus“ ja „Netikommentaariid“ ning õppekava üldteemat „Inimene ja kultuur“ tööraamatu peatükis „Filmiblogi“.

Kõik peatükid on temaatilised tervikud, kuid igas neist leiab käsitlemist mitu alateemat. Peatükkide keskmeks olevates lugemis- ja kuulamistekstides on kõne all nii nn noorteteemad kui ka üldinimlikult huvipakkuvad teemad. Noorteteemadena võib nimetada suhteid (nt artiklis „Tänavaküsitlus: mida kõike peab teadma, et tüdrukutele meeldida?“, videoküsitluses „Mida tähendab sinu jaoks sõprus?“), filmimaailma (filmiblogi sissekandes ja videointervjuus noorte näitlejatega), netikommentaare (artiklis „Arvutiekraani taga, paberkott peas – sõnavabadusest internetis“) jm. Üldinimlikult

huvipakkuvate teemadena esinevad tööraamatus Eesti jaoks hetkel olulised küsimused (artiklis „Ainult üks küsimus: mis on praegu Eesti jaoks kõige olulisem?“), Eesti esimene kosmosesatelliit (videouudis ESTCube'i stardist), huntide probleem (artiklis „Näha hunti vabana on suur õnn“) jpt. Kõik tööraamatu põhittekstid on autentset (pärit ajakirjandusest ja sotsiaalmeediast). Nende kõrval on tööraamatus erisuguseid infotekste õpioskuste arendamiseks (nt „Avalik arvamus“, „Blogi“, „Fraaside õppimine“). Kõigi tekstide juures on arvestatud, et neis käsitletak inimestele tõeliselt olulisi küsimusi, et need ei oleks triviaalsed ega stereotüüpsed ning inspireeriksid nii noormehi kui ka neide oma arvamust avaldama või ise midagi looma.

Ükski tööraamatu tekst pole esitatud eraldiseisvana, vaid loomulikult viisil ülejäänud peatükiga seotuna. Tekstide juurde on loodud mitmesuguseid ülesandeid, milles õpitakse tekstist infot leidma, teksti kriitiliselt lugema ja selle mõju analüüsima ning teksti teemal arutlema ja väitlema. Teksti täpne mõistmine ja eriti oma mõtete väljendamise võimalus muudavad teksti õppijate jaoks tähenduslikumaks. Tekstide ja nende teemal arutlemise üks eesmärk on inspireerida täitma järgnevaid ülesandeid, mis nõuavad teatud omaloomingut. Näiteks tekstile „Ainult üks küsimus: mis on praegu Eesti jaoks kõige olulisem?“ järgneb rollimäng, milles ajakirjanikud intervjuuerivad presidendi vastuvõtu külalisi, ning sama peatüki teises pooles tehakse suurem projektülesanne, milles õppijad valmistavad ette ja viivad läbi autentse tänavaküsitluse mõne ühiskonnas aktuaalse ja neid ennast huvitava probleemi kohta. Tööraamatus pakutakse õppijale mitmeid võimalusi leida endale ka ise tähenduslikke teemasid – õppija peab valima tänavaküsitluse teema, filmiblogi sissekannete teemad jm.

Õpetaja roll teemade tähenduslikuks muutmisel on väga oluline. Ta peab esitama ülesandeid tähenduslikul moel, innustama õppijaid

leidma huvitavaid teemasid ise, arendama õpilaste huvi üldinimlikult oluliste teemade vastu ning tekitama õpperühmas õhkkonna, kus kõik sooviksid oma arvamust avaldada, omaloomingut esitada ning kaaslasi kuulata.

Õpetajate tagasiside tööraamatu katsetamisele

Õpetajate hinnangul olid mitmed katsetatud tekstid õppijate jaoks huvitavad. Eraldi toodi välja noorteteemalisi tekste (nt artiklit „Mida kõike peab teadma, et tüdrukutele meeldida?“, noorte tehtud videoteksti „Mis on sinu jaoks sõprus?“). Üldinimlikult olulisi tekste õpetajad tagasisides huvitavana esile ei toonud, kuid küsitluses ilmnes, et need motiveerivad täitma järgnevaid ülesandeid. Näiteks tekstile „Ainult üks küsimus: mis on praegu Eesti jaoks kõige olulisem?“ (presidendi vastuvõtu külaliste vastused ajakirjanikule) järgnes rollimäng *ajakirjanikud – presidendi vastuvõtu külalised*, mis mitme õpetaja sõnul üllatavalt hästi käivitus ja sisukalt läbi viidi. Infotekstide kohta esines kahesuguseid arvamusi. Mitmeid neist tekstidest lugesid õpilased huviga (nt „Blogi“) ja soovisid nendest inspireerituna oma seisukohti avaldada. Mõned tekstid (nt „Avalik arvamus“) olid õpetajate hinnangul aga õpilaste jaoks igavad. Lugemistekstide autentsust õpetajad tagasisides ei maininud. Autentsete kuulamistekstide kohta aga ilmnes, et nende kasutamine on gümnaasiumi eesti keele tundides üllatuslikult uudne ning seetõttu ka mõnevõrra raske. Samas mainis osa õpetajaid, et autentsed kuulamistekstid pakkusid õpilastele huvi ja et õpilased avaldasid soovi edaspidigi sarnaseid tekste kuulata.

Õpetajate oskus teemasid tähenduslikuks muuta oli mitmesugune. Osa õpetajaid oskas suurendada ülesande tähenduslikkust (näiteks rõhutas tänavaküsitluse puhul tõesti sisukate küsimuste esitamise olulisust või lasi õpilastel palju oma arvamusi avaldada).

Mitmed õpetajad kaldusid aga ülesande tähenduslikkust vähendada: asendasid keelekeskkonnas tehtava tänavaküsitluse küsitlusega koolipersonali seas või andsid õpilastele ette sisulised fraasid, mille abil oma arvamust avaldada. Mitmele õpetajale oli harjumatu lasta õpilastel ise leida endale tähenduslikke teemasid (näiteks kui projektülesanne nägi ette kirjutada filmiblogis endale meeldinud filmist, arvas õpetaja, et selleks peaks olema „Kevade“). Kohati ilmes õpetajate vastustest ka asjaolu, et neil on raske eristada 1) teema huvitavust ja kasulikkust ning 2) teema huvitavust nende enda ja oma õpilaste jaoks.

3.2. Aktiivõppe meetodid ja autentsed ülesanded

Teoreetilised seisukohad

Lisaks käsitletavate teemade sisule on teise keele õppes väga oluline ka kasutatavate ülesannete vorm. Kui õppijatel on vaja ainult valmis materjali vastu võtta ning seda monotoonselt reprodutseerida, ei maksa imestada, kui nad õppimisest ei innustu.

Õpimotivatsiooni tõstmiseks sobivad hästi aktiivõppemeetodid, mis võimaldavad õppijal iseseisvalt mõelda ja tegutseda, palju kaaslastega suhelda (paaris- ja rühmatöös), õpitavat keelt eri situatsioonides kasutada ning sellest rõõmu tunda (vt Aher ja Kala 1996, Salumaa jt 2004, Silbermann 2006, Lõhmus 2011, Meier 2011, Karm 2013, *Motivating ...* 2012, Richards 2006). Nende meetodite hulgast leiab sobivaid kõigi keeleliste osaoskuste (lugemise, kuulamise, kirjutamise ja rääkimise) ning grammatika- ja sõnavarapädevuse arendamiseks. Eriti motiveerivana mõjuvad seejuures tegevuste vaheldusrikkus, mängulisus ja põnevus (Dörnyei 2001), huumor, eluliste asjade loomine, võistluselemendid (Bergin 1999, Sansone 2000), eri meelte kaasahaaramine (Masuhara 2006) ja tänapäevaste IT-vahendite kasutamine (Whittingham jt 2013).

Aktiivõppe meetodeid kasutades asendub traditsiooniline õpetajakeskne õppimine õppijakesksega ning nii õpetaja kui õppija rollid muutuvad tunduvalt. Õpetaja ei ole enam ainult materjali esitaja ja vastuste kontrollija, vaid peab kujundama õpikeskkonna, esitama ülesanded motiveerival viisil (uudishimu tekitades, ootusi õhutades ja eesmäärke seades), käivitama tegevused ja jälgima ning suunama nende kulgu, andma toetavat tagasisidet ning abistama õppijaid vajaduse korral (Richards 2006). Õppija ei ole enam pelgalt õpetaja korralduste täitja, vaid areneb ennastjuhtivaks õppuriks, kes tegutseb teadlikumalt ja vastutab rohkem oma õpitulemuste eest.

Üleminek traditsiooniliselt õpetajakeskselt õppimiselt aktiivõppe meetoditele võib, eriti alguses, tekitada ka probleeme. Õppijad võivad mitte soovida töötada koos erinevate kaaslastega ega taha iseseisvalt infot otsida, mõelda ja otsustada. Õpetajale võib tunduda, et aktiivõppe tekitab liiga palju müra ja segadust, tal kaob kontroll õpirühma üle ja õpilased teevad palju vigu. Seega on ka aktiivõpet vaja õppida ja selle põhimõtetega tasapisi harjuda: näiteks teha enne keerukamate ülesannete (rühmatööde, projektide vm) juurde asumist lihtsamaid (paaristööd vm), anda õppijatele ülesande täitmiseks piisavalt aega, julgustada õppijaid oma mõtteid vabalt väljendama ilma neilt kohe „õiget vastust“ ootamata, arendada õpperühma ühtsust erisuguste harjutuste ja ühiste kokkulepete sõlmimise abil, anda õppijaile sageli tagasisidet nii ülesande täitmise edenemise kui suhtlemisoskuste arenemise kohta jmt (Dörnyei 2001, Hadfield 2010, Brophy 2004, Karm 2013).

Motiveerivuse seisukohalt on oluline, et õppetöös kasutataks peale autentsete tekstide ka piisaval hulgal autentseid (päris elus tehtavaid) või autentse laadseid (päris elu realistlikult simuleerivaid) ülesandeid. Neid täites tunnetavad õpilased õpitava seost tegelikkusega ja see tõstab õpisoovi (Brophy 2004). Uurimused on ka näidanud, et õpilased kalduvad olema enam motiveeritud komplekssetest

tervikülesannetest, milles peab midagi tegema algusest lõpuni ja mis lõpeb konkreetse lõpp-produktiga (Tomlinson 2001b).

Autentsed ülesanded ja aktiivõpe on ühendatud projektõppes. Projekt on üldjuhul pikemaajaline, iseseisva rühmatööna osaliselt väljaspool õppeklassi tehtav ülesanne, mille käigus peavad õppijad uurima mingit teemat, koguma materjali mingi valdkonna kohta, lahendama mõne probleemi, suhtlema teise keele emakeelena kõnelejatega, midagi looma vmt (Motivating ... 2012). Projektid võivad mõjuda väga motiveerivalt ja arendavalt, kuid vajavad kindlasti õpetajapoolset juhendamist ja suunamist. Kuigi projekti täitmise eest peavad vastutama õppijad ise, toetab nende motivatsiooni ja töö tõhusust, kui õpetaja määrab vahetähtajad, annab töö käigus tagasisidet ning abistab probleemide tekkimise korral (Karm 2013).

Eesti keele kui teise keele tundides kasutatavad õppemeetodid valib õpetaja lähtudes seejuures nii oma veendumustest ja oskustest kui ka kasutatavatest õppematerjalidest. Tallinna Ülikooli EKKI uuringust (Metslang jt 2013) on selgunud, et paljudes gümnaasiumi eesti keele kui teise keele tundides domineerib traditsiooniline õpetajakeskne õpe ning esineb liiga vähe tänapäevaste õppemeetodite abil läbi viidud innustavaid ja kaasahaaravaid õppetegevusi, mille käigus õppijad saaksid ise mõelda ja oma arvamusi avaldada, kaastelgastega suhelda ja eesti keele kasutamisest rõõmu tunda. Eriti vähe või üldse mitte on eesti keele tundides projektülesandeid, eestikeelseid külalisi, e-õpet, ise millegi loomist, filmide vaatamist, klassiväliseid tegevusi.

Teooria rakendamine tööraamatus

Tööraamatu paljud ülesanded põhinevad aktiivõppemeetoditel, mille abil arendatakse kõiki keelelisi osaoskusi. Õppijad peavad ennustama, millest teemas juttu tuleb, tegema loetust-kuuldust eri

viisil kokkuvõtteid ja jagama neid kaaslastega, arutlema ja väitlema paarides ja rühmades, otsima infot ja lahendama probleeme, tegema mängulisi ja loovülesandeid, esinema kaaslastele jmt. Paljud ülesanded on autentselaadsed, näiteks pikemad diskussioonid, väitlused või esinemised, mis on sageli esitatud rollimängu kujul (internetiekspertid netikommentaaride kohta arvamust avaldamas, lühietekande pidamine õppetöö huvitavamaks muutmise teemal, ajakirjanikud presidendi vastuvõtul jmt).

Ka sõnavara ja keelestruktuuride harjutamiseks kasutatakse aktiivõppemeetodeid. Näiteks õpitakse uusi sõnu ja väljendeid induktiivselt (tähendusi aimates), mängulaadselt (nt mõistatamis-mänguga „Alias”), loominguliselt (kirjutatakse uusi sõnu kasutades luuletus vmt), ise teisi õpetades (koostatakse uute sõnade õppimiseks harjutus). Keelestruktuure õpitakse samuti sageli induktiivselt (nt võrreldakse sihitute ja sihiliste verbide kasutamise mõju uudistes). Keelestruktuuride automatiseerimiseks tehakse kommunikatiivseid grammatikaharjutusi (nt harjutatakse liht- ja täismineviku kasutamist kaaslaste elus toimunud huvitavate sündmuste äraarvamisel, peetakse filmitegelaste kirjavahetust, kasutades seejuures partitiivverbe). Nii sõnavara kui ka keelestruktuuride õppimine on tihedalt seotud käsitletava teemaga, uusi sõnu ja väljendeid ning harjutatavaid struktuure kasutatakse ka nii suulistes kui kirjalikes arutlusülesannetes.

Tööraamatu igas peatükis on üks suurem projektülesanne. Projektülesandeid tehakse rühmatööna ning need on autentsed (tänavaküsitlus, noore näitleja kooli esinema kutsumine, uudisklipi valmistamine, filmiblogi pidamine) või autentselaadsed (filmiklubi korraldamine, teledebati läbiviimine). Ülesandeid on teadlikult varieeritud, et nad võimaldaksid nii esinemist, suhtlemist, info otsimist, probleemi lahendamist kui ka eluliste asjade loomist. Projektid pakuvad vaheldusrikkust ning põnevust, nõuavad IT-vahendite

kasutamist ning haaravad kaasa eri meeli (näiteks tänavaküsitluse lindistamine mobiiltelefoniga, teksti toimetamine programmi *Reviewing / Läbivaatus* abil, teledebati filmimine).

Õpetaja roll tööraamatu ülesannete motiveerival ja tõhusal läbi viimisel on väga oluline. Ta peab looma ülesannete täitmiseks vajaliku õhkkonna, jälgima ülesannete täitmist ning andma toetavat ja motiveerivat tagasisidet. Vajaduse korral peab õpetaja ülesandeid täiendama või lihtsustama ning õpetama õppijatele koostööd.

Õpetajate tagasiside tööraamatu katsetamisele

Tööraamatut katsetanud õpetajad tõid oma tagasisides motiveerivana esile mitmeid aktiivõppe meetodite järgi läbi viidud ülesandeid, osaoskuste vahel ilmsid seejuures ka erinevused.

Kõige rohkem nimetati motiveerivana rääkimisülesandeid. Põhjuseks mainiti, et õpilastele meeldib rääkida; õpilased arvavad, et rääkimisoskus on neile kõige vajalikum ja seda on neil enim vaja arendada. Tööraamatu rääkimisülesannete puhul mõjus õpetajate sõnul motiveerivalt nende mitmekesisus ja mänguliste elementide kasutamine – palju kordi märgiti, et õpilased tegid neid ülesandeid rõõmuga ning arenes nii nende rääkimisjulgus kui ka kõne ladusus. Eriti motiveerivad olid õpetajate hinnangul elulistel ja olulistel teemadel mängitud rollimängud (ajakirjanike intervjuud presidendi vastuvõtu külalistega, ettekande pidamine huvitava kooli teemal jmt). Palju kordi toodi esile ka projektülesannet „Tänavaküsitlus” – rõhutati keelekeskkonda mineku positiivset mõju õpilaste motivatsioonile ja mainiti õpilaste soovi selliseid ülesandeid rohkem teha. Samas olid mitmed õpetajad projektülesannete suhtes veidi kõhklevad, pidades neid liiga ajamahukateks ja õpetajalt palju lisatööd nõudvateks. Motiveerivaks hinnati ka mitmesuguseid paaristöid, (omavahelist arutamist, mõistatamismänge jm).

Tööraamatu kirjutamisülesannetest olid õpetajate meelest õppijatele kõige motiveerivamad omaloominguvõimalusi pakkuvad mänguliste elementidega ülesanded. Korduvalt nimetati väga huvitava ja motiveerivana loovharjutust, milles õpilased pidid paaris-tööna kirjutama luuletuse, kasutades etteantud sidenditega vormi. Õpetajad pidasid väga oluliseks asjaolu, et see harjutus tõstis ka nõrgemate õppijate enesekindlust. Samuti oli paari õpetaja sõnul väga motiveeriv filmitegelaste rollides peetud kirjavahetus. Õpilasi motiveerisid ka lihtsamas vormis kirjutamisülesanded (nt küsimuste esitamine kaaslasele tema loodud teksti kohta).

Ka sõnavara- ja grammatikaharjutustest tõid õpetajad motiveerivana esile mängulisi (nt „Alias“). Mõnd sõnavaraharjutust peeti ka mittemotiveerivateks (nt uute sõnadega mängulise küsitluse koostamine – õpilased ei saanud aru ülesande mõttest; omavahel kokkusobivate sõnade leidmine – ülesanne oli mehaaniline). Mõnikord ei õnnestunud eriti hästi ka ülesanded, mis nõudsid õpilastelt endilt pingsamat mõttetööd (nt ise sõnade õppimise harjutuse väljamõtlemine). Grammatikaülesannete seast peeti motiveerivaimaks mängulist täismineviku harjutust, mis tekitas elevust ja meeldis õpilastele väga (õpilased pidid küsimuste abil ära arvama, milline kaaslase öeldud huvitav sündmus on tema elus tegelikult aset leidnud ja milline mitte).

Ka mitmed teemale häälestavad ülesanded olid õpilastele õpetajate sõnul põnevad, tekitasid elevust ning neid täideti innukalt (nt presidendi vastuvõtu külalistele sobivate küsimuste pakkumine, õppeainete hindamine eri skaaladel). Lugemis- ja kuulamisülesannete täitmist aktiivõppe meetodite järgi õpetajad motiveerivana esile ei toonud. Üks kord mainiti mittemotiveerivana sama teksti kohta käivate lugemisülesannete liigset hulka.

Aktiivõppemeetodite kasutamisel käitusid õpetajad erinevalt. Osa õpetajaid proovis kõiki tööraamatus esitatud ideid eri

õpperühmades ning oskas ka ise ülesannetele motiveerivust lisada (näiteks viis presidendi vastuvõtu rollimängu läbi nii, et ajakirjanikud ka lindistasid vastused mobiiltelefoniga, mis õpilastele väga meeldis). Teine osa õpetajaist ei julgenud mõnd uutest meetoditest proovida ning väitis, et kõigi rühmadega polegi võimalik aktiivõpet kasutada. Kohati kaldusid õpetajad ka tööraamatu ülesannete motiveerivust vähendama (nt lasid filmiblogi loomise asemel õpilastel blogitekstid endale esitada). Ka oli õpetajaile mõnevõrra harjumatu lasta õpilastel endil oma töö tulemuse eest vastutada (nt soovisid õpetajad ise projektülesandeid liiga palju korraldada). Paljudele õpetajatele oli keerukas vähendada keskendumist vigadele ning suurendada toetava, suunava ja innustava tagasiside osa õppeprotsessis.

3.3. Paraja raskusastmega väljakutse ja toetus

Teoreetilised seisukohad

Motivatsioonile mõjub positiivselt, kui õppijad tajuvad õppeprotsessi käigus edutunnet (Brophy 2004). Edutunde tekkimist võimaldab paraja raskusastmega õppetöö – veidi õppija hetketasemest eespool, et sunniks pingutama, samas aga mitte nii raske, et õppija sellega suure vaevaga toime tuleb või üldse hakkama ei saa. Õppetöö raskusaste sõltub suurel määral sobivalt valitud õppematerjalist ja õpetaja oskusest sellega töötada.

Tänapäevased teise keele õppematerjalid on üldjuhul tähistatud keeleoskustasemetega A1–C1 järgi vastavalt „Euroopa keeleõppe raamdokumendile” (CEFR, eesti keeles 2007) ning see lihtsustab sobiva valiku tegemist. Head õppematerjalide sarjad võimaldavad kõigi keele-osaoskuste ning grammatika ja sõnavara funktsionaalset, järkjärgult keerukamaks muutuvat õpet, pakkudes seega õppijaile jõukohast väljakutset nii sisuliselt kui ka keeleliselt. Sisuline väljakutse tähendab funktsionaalsete oskuste kasvu vastavalt CEFR (2007)

kirjeldustele; näiteks A-tasemel isikuandmetega ankeedi täitmine ja lühiteate kirjutamine, B1-tasemel meili kirjutamine igapäevaelu teemal, B2-tasemel poolametliku kirja kirjutamine, C1-tasemel ühiskonnateemalise arvamuse artikli kirjutamine. Keeleline väljakutse tähendab funktsionaalsete oskuste jaoks vajaliku keeleainese kasutusoskuse sellist arengut, mille puhul programm ja õpivara tugineb õppijakeele uuringutele ja õpikuautorite kogemuspõhistele teadmistele.

Motiveeriv õppematerjal pakub õppijaile ülesannete täitmiseks ka piisavalt toetust: nii kognitiivset (kuidas sisuliselt toimida) kui keelelist (Tomlinson 2012). Kognitiivseks toetuseks on ülesannete omavaheline seostatus, sobiv järjestus (kergematelt raskemateni, kindlat lahendust nõudvatelt loovamateni), näidiste esitamine, keerukamate ülesannete osadeks jagamine, ülesande täitmist juhendavad skeemid jmt. Keelelist toetust saab anda lugemis- ja kuulamistekstide keerukama sõnavara selgitamisega, rääkimis- ja kirjutamisülesannete täitmiseks vajaliku sõnavara ja keelestruktuuride eelneva õpetamisega jne. Nii kognitiivse kui keeleteo mõttes on kasulik arendada õpioskusi, nt lugemis- ja kuulamisstrateegiaid, sõnade ja keelestruktuuride õppimise strateegiaid, kirjutamist kui protsessi jmt (Thornbury 2002, Harmer 2007).

Ükskõik kui kvaliteetse õppematerjaliga on tegemist, ei ole siiski kunagi võimalik, et see sobiks ühtmoodi kõigile õpperühmadele ja kõigile õppureile kindlas rühmas. Seetõttu peab õpetaja suutma arvestada õpperühma keskmist kognitiivse ja akadeemilise arengu potentsiaali, aga ka heterogeensust, ning oskama ülesandeid vajaduse korral diferentseerida, kohandada ja täiendada (Toomela 2009, Chamot, ilmumas). Samuti tuleb õpetajal õppijad ülesande täitmiseks ette valmistada (aidata seada õpieesmärke, anda juhiseid), organiseerida ja toetada ülesannete täitmist (moodustada rühmad, jälgida ülesande edenemist, anda lisaselgitusi ja tagasisidet jmt).

Uuringud on näidanud, et ülesande paras raskusaste sõltub suurel määral sellest, kuidas õpetaja ülesande ette valmistab ja läbi viib (Tharp, Gallimore 1988). Motiveeriv õpetaja tekitab õppijates edu ootust ning aitab kaasa edu tekkimisele ja selle märkamisele (Dörnyei, Csizér 1998).

Edu tunnetamiseks on väga oluline õpieesmärkide seadmine ja nende saavutamise jälgimine (Chamot 1999, Bandura, Wood 1989, Deci 1992 jt). Hea keeleõppe-eesmärk peaks olema pädevuspõhine (mingi oskuse omandamine, mitte keeleteadmise õppimine ega hea hinde saamine). Eesmärgid peavad olema selged, konkreetset ja mõõdetavad (Aher, Kala 1996), innustavad ja realistlikud (mitte liiga madalad ega liiga kõrged) (Brophy 2004).

Vajalik on arendada õppijate teadlikkust eesmärkide saavutamiseks vajalike õppetegevuste osas. Uuringud on näidanud, et õppijate arvamused selle kohta, mida on teise keele kursusel vaja õppida, kuidas on vaja õppida või kui kaua on vaja õppida, võivad olla küllaltki ebarealistlikud. Näiteks on Phyllis Wachob (2006) välja toonud, et tudengid, kes soovisid enda sõnul arendada rääkimis- ja kirjutamis- oskust, arvasid tema uurimuses, et tunnis peaks selle jaoks rohkem tekste lugema ja grammatikaharjutusi täitma ning rääkimis- ja kirjutamisharjutused nende eelistuste hulka ei kuulunud.

Õppeprotsessi käigus peab õpetaja andma õppijatele motiveerivat (kohest, sisulist ja julgustavat) tagasisidet, mis identifitseerib täpselt, millised aspektid õpilase töös on head ja mis vajavad arendamist. Uurimused on näidanud, et õpilased mõistavad seda laadi tagasiside abil oma tööde mitmekordse ümbertegemise kasulikkust (Wachob 2006). Motiveeriv õpetaja teeb õppija arengu nähtavaks: õpetab õppijat võrdlema oma tööd absoluutse standardiga või õppija enda eelnevate töödega (Shih, Alexander 2000), laseb õppijail endil teha vahe- ja lõppkokkuvõtteid ning anda üksteisele tagasisidet (Jürimäe jt 2014, Feldschmidt, Türk 2013). Oma tagasiside ja

hindamisega saab õpetaja rõhutada ka seda, mida ta õppeprotsessis oluliseks peab, kas õppija sisulist arengut või sõnade ja teemade nn äraõppimist.

Teise keele õppe puhul peab ühtlasi arvestama, et see on kõrge ärevusfooniga tegevus, sest võimalus eksida ja end naeruväärseks teha on suur (Dörnyei 2001). Õppijate toetamiseks on vaja sedalaadi ärevust vähendada. Selleks peab õpetaja õppijaile teadvustama, et vigade tegemine on keeleõppe loomulik kaasprotsess, mis tuleb igal juhul läbida, muidu on veatu keelekasutus võimatu, (Kaivapalu, Martin 2011), ning parandama vigu valikuliselt (vt nt Maisla 2000). Samuti on oluline, et õpikeskkond oleks turvaline, kõik tunneksid end vabalt, julgeksid katsetada, riskida ja eksida, kartmata õpetaja või kaasõppurite negatiivseid kommentaare (Dörnyei 2001). Turvalise vaimse keskkonna loomiseks peavad õpetajal olema õppijatega head suhted, ta peab õppijaid aktsepteerima ja olema nende suhtes avatud (Dörnyei 2013). Peale õpetaja peab turvaliselt mõjuma ka õpperühm ning selleks on kasulik arendada ka õppijate suhtlus- ja koostööoskusi (vt nt Hadfield 2010). Turvalise tunde jaoks on oluline kasutada õppijate juhendamisel ja tagasiside andmisel õppijaile arusaadavat keelt (mitte liiga lingvistilist terminoloogiat) ning õpetada grammatikat rohkem kommunikatiivsete harjutuste kui teoreetilise õppe abil (vt nt Rinvoluceri 1984).

Gümnaasiumi eesti keele kui teise keele tundide õppetegevused ei paku Tallinna Ülikooli EKKI uurimuse kohaselt (Metslang jt 2013) õppijatele sageli piisavalt tasemekohast väljakutset. Tundides tehakse liiga vähe ülesandeid, mis arendaksid B2- ja C1-taseme funktsionaalset keeleoskust. Osaoskustest domineerib lugemisoskuse harjutamine, kuulamis-, kirjutamis- ja rääkimisoskuse harjutusi esineb napilt. Ka õppijate toetamises on palju arenguruumi. Õppijail ei lasta seada õppe-eesmärke, neile ei õpetata õpioskusi ja motiveerivat tagasisidet antakse vähe. Grammatika- ja sõnavaraõppega

tegeldakse ebaefektiivselt: tihti ei seostu grammatikaõpe käsitletava teemaga ning ei ole ei funktsionaalne ega kommunikatiivne. Samuti ei pöörata piisavalt tähelepanu akadeemilise sõnavara õpetamisele ning napib kommunikatiivseid sõnavara kinnistamise harjutusi.

Teooria rakendamine tööraamatus

Tööraamatu koostamisel on silmas peetud, et materjal pakuks õppijaile piisavat väljakutset, võimaldades tõhusat arengut kõrgemate keeleoskustasemetel – B2 (iseseisva keelekasutaja kõrgem tase; vt Hausenberg jt 2008) ja C1 (vilunud keelekasutaja tase; vt Kerge 2008) – suunas. Nende tasemetel funktsionaalsetest vajadustest (CEFR 2007) lähtuvalt on valitud nii lugemis- ja kuulamistekstid kui ka koostatud lugemis-, kuulamis-, rääkimis- ja kirjutamis- ning grammatika- ja sõnavaraülesanded.

Tööraamatu lugemistekstide hulgas on nii pikemad arutlevad ajakirjandusartiklid kui ka eri liiki lühemad tekstid (blogipostitus, kuulutus jm). Eesmärgiks on harjutada õppijaid eri žanrite keelekasutusega: akadeemilise sõnavaraga, keerukamate keelestruktuuridega, eri stiilivarjundiga kujundliku keelekasutusega. Tekstid on üldjuhul esitatud autentsel kujul, mõnd teksti on kohendatud ja lühendatud. Tekstide juurde on loodud mitmekesised harjutused, mis arendavad nii teksti otsese sisu kui ka varjatud mõtte mõistmise oskust ning õpetavad märkama, kuidas sõnavara ja keelestruktuurid lugejat mõjutavad. Kuulamistekstid on samuti valitud vastavalt taseme nõuetele: need esindavad autentset keelekasutust, neid esitavad erisuguse tempo ja selgusega kõnelejad. Kuulamisülesanded harjutavad selliseid tekste mõistma ning nende sisu analüüsima.

Rääkimis- ja kirjutamisoskuse arendamisele pööratakse tööraamatus palju tähelepanu. Õppematerjalis on ülesandeid üldise

rääkimisoskuse harjutamiseks (nt erisugused mängulised soojendusharjutused, ajurünnakud, käsitletavate teemade arutamine paaristööna või rühmas). Samuti õpitakse täitma keerukamaid rääkimis- ja kirjutusülesandeid (nt pidama lühikõnet, viima läbi küsitlust, kirjutama arvamuskirjat, poolametlikku kirja ja blogikannet, osalema teledebatis jpm).

Ka õppijate toetamisele on tööraamatus tähelepanu pööratud. Selleks on loodud sõnavaraharjutusi, mis aitavad mõista ja omandada tasemekohaseid sõnu. Keerukamatest väljenditest arusaamiseks on tekstide juures harjutusi, milles õppijal tuleb mitme pakkumise hulgast valida uue väljendi sünonüüm. Mitmetes harjutustes tegeldakse akadeemilise sõnavara omandamise ja kinnistamisega, mille valdamine on üks kõrgemate tasemete vajadus ning mis ei arene iseenesest ehk ilma teadliku õppimiseta. Sõnu ei õpita üldjuhul üksikult, vaid fraaside koosseisus ja kontekstisidusalt, et õppijatel tekiks õpitava sõnaga tugevamad leksikaalsed ja grammatilised seosed, mis aitaksid edaspidi sõnu sujuvamalt kasutada. Rääkimis- ja kirjutusülesannete täitmise toeks õpitakse keelefunktsioonide väljendamiseks vajalikke fraase (nt tõenäosuse väljendamine, sarnaste ja erinevate arvamuste väljendamine), lauseosade ühendamist erisuguste sõnadite abil ning žanrikohaseid teksti struktureerivaid fraase.

Lisaks sõnavaraülesannetele toetab keeleliste osaoskuste arengut ka keelestruktuuride harjutamine. Tööraamatus pööratakse teadvustatud tähelepanu tasemekohastele, funktsionaalselt olulistele ja veaohlikele keelestruktuuridele (nt lihtmineviku ja täismineviku kasutamine, tuleviku väljendamine, eituse väljendamine, fraasid sihitute ja sihiliste verbidega, fraasid ühendverbidega, reksioon, kesksõnafraasid, sihitis). Mitmeid struktuure käsitletakse lühidalt, aga korduvalt eri teemade juures ning põhjaliku seletamise asemel tehakse rohkem kommunikatiivseid grammatikaharjutusi – eesmärgiks on struktuuride kasutamise automatiseerimine.

Keelelise toetuse kõrval pakub tööraamat ülesannete täitmiseks ka kognitiivset tuge. Selleks on ülesannete sobiv järjestus: kergematelt raskemateni, kindlat lahendust nõudvatelt loovamateni. Näiteks tuleb lugemisülesannete puhul kõigepealt leida tekstist faktiinfo, seejärel leida tekstis väljendatud arvamused ning arutleda nende üle ning lõpuks analüüsida teksti mõju. Kuulamisyülesandeid toetavad ülesanded suunavad teksti korduvalt jälgima, muutumata seejuures tüütuks; nt loetakse kõigepealt tekstist pärit lausealgusi ja ennustatakse, kuidas need võiksid lõppeda, seejärel võrreldakse oma arvamust kuulamisteksti abil. Kirjutusyülesannete toetuseks esitatakse näidiseid (nt arvamused artikkel, blogikanne) ja soovitusi (kuidas kirjutada arutlevat teksti jm). Põhjalikult õpitakse kirjutamist kui protsessi: etteantud punktide abil töötatakse oma teksti mitu korda ümber. Kõigi ülesannete täitmist toetab nende tihe omavaheline seostatus.

Tööraamatus on tähelepanu juhitud ka õpistrateegiatele – näiteks arutatakse, kuidas kuulata teksti ilma järge kaotamata või kuidas mõista ebaselget teksti; selgitatakse, kuidas omandada rektisioone; õpitakse parafraseerimisstrateegiaid jm.

Õpetaja roll õppijatele paraja väljakutse ja toetuse kindlustamisel tööraamatuga töötamise juures on väga oluline. Õpetaja peaks hindama oma õppijate vajadusi ning vastavalt sellele tegema tööraamatu ülesandeid diferentseeritult – pakkuma nõrgematele õppijatele lisatoetust ning lihtsustama mõnd keerukamat ülesannet vajaduse järgi. Õpetaja ülesanne on ka aidata õppijal seada õpiesemärke ning õpetada teda jälgima nende täitmist (selleks on tööraamatu iga teema lõpus enesehinnangu skaala). Samuti juhib õpetaja ülesannete täitmist, võimaldades õppijaile seejuures nii piisavalt iseseisvust kui ka piisavalt toetust, annab õppijaile õppeprotsessis motiveerivat tagasisidet ning kindlustab rühmas õppimist soodustava õhkkonna.

Õpetajate tagasiside tööraamatu katsetamisele

Enamik küsitletud õpetajaid arvas, et tööraamat sobib B2- ja C1-taseme keeleõppe läbiviimiseks, esines aga ka arvamusi, et materjal sobib neile, kel on juba C1-tase olemas. Valdav aramus oli, et gümnaasiumis sobib tööraamat praegu vaid osale õpperühmadest, sest ülejäänute tase on selle järgi õppimiseks liiga madal.

Vaadates ülesandeid osaoskuste kaupa võib öelda, et lugemistekste hinnati üldiselt üsna nõudlikeks. Samas leiti, et erisugused harjutused tekstide juures toetavad tekstide mõistmist hästi. Aktiivõppemeetodite järgi tehtavad lugemisülesanded aga alati ei õnnestunud – õpilased töötasid eri kiirusega, nõrgemad ei saanud ülesandest täpselt aru. Kuulamistekste peeti valdavalt üsna keerukaks, põhjusena toodi välja õppijate harjumatus autentseid tekste kuulata. Kuulamistekstide juurde kuuluvaid toetavaid harjutusi ei osanud õpetajad alati ettenähtud vormis läbi viia – näiteks kui enne kuulamist oli õppijal vaja lõpetada kuulamistekstis esinevaid arvamusi väljendavad laused oma arvamuse põhjal (eesmärgiga pakkuda järgneva kuulamiseks toetust), siis mõned õpetajad jätsid selle ülesande vahele ja lasid õpilastel kohe teksti kuulata ja „õiged“ vastused kirja panna.

Üldiselt pidasid õpetajad väga kasulikuks eri ülesannete omavahelist tihedat seostatust (näiteks kuulamisülesanded olid samal ajal ka ettevalmistuseks järgnevatele suulistele ja kirjalikele arutlusülesannetele). Hästi õnnestusid õpilastel ka keerukamad rääkimisülesanded, mille juures oli toetuseks teksti kava ja teksti struktureerivad fraasid. Väga kasulikuks hinnati eri keelefunktsioonide sõnavara õppimine.

Kirjutusülesannete kohta andsid positiivset tagasisidet need õpetajad, kes olid jõudnud kirjutamise kui protsessi õpetamise teemal läbi teha projekti. Ülesanded, mis suunasid õpilasi samm-sammult

arvamusartiklit kirjutama, toetasid õpetajate sõnul õpilaste kirjutamisoskuse arengut väga hästi.

Sõnavara- ja grammatikaharjutusi peeti üldiselt parajat väljakutset ja toetust pakkuvaks. Mõni õpetaja mainis, et sõnavaraülesandeid oli kohati isegi liiga palju ja need muutusid tüütavaks. Tööraamatusse valitud grammatikateemasid peeti kasulikuks. Samas peeti grammatikateemasid nõrkade õpilaste jaoks heale toetusele vaatamata siiski raskeks (näiteks liht- ja täismineviku võrdlus) ning need oleksid õpetajate arvates vajanud rohkem harjutusi.

Tagasisidest ja õpetajakoolituse rühmatöödest selgus ka see, et õpetajad kalduvad sageli nägema enda rolli peamiselt uue materjali esitajana, ülesannete andjana, õigete vastuste kontrollija ja hindajana ning neil on palju arenguruumi õpilaste motiveeriva toetamise osas. Näiteks andes tagasisidet õpilaste kirjalikele omaloomingulistele tekstidele, olid õpetajad ülemäära kriitilised, keskendusid vaid teksti keelelisele korrektsusele ja kasutasid ülearu keerukat lingvistilist terminoloogiat.

Kokkuvõte ja järeldotsi

Tööraamatu katsetamise põhjal võib järeldotsida, et analüüsitud õppematerjali abil saab õpilaste õpimotivatsiooni kujundada. Kõige motiveerivamalt mõjusid õpilastele aktiivõppemeetodite järgi läbi viidud ülesanded, mis sisaldasid omavahelist suhtlemist ja mängulisi elemente. Ka uudne projektülesande tüüp võeti hästi vastu, õpilastele meeldis suhelda tegelikus keelekeskkonnas väljaspool klassiruumi. Õppijate jaoks tähenduslikud teemad motiveerisid neid aktiivselt arutlema ja tegutsema.

Selgus, et autentsed kuulamistekstid ei ole eesti keele kui teise keele tundides eriti levinud ning tundusid seetõttu paljudel õpilastele raskevõitu. Samas avaldas osa õpilasi ise soovi edaspidi rohkem

päriselu tekste kuulata. Õpilaste motivatsiooni tõstsid ka ülesanded, mis pakkusid parajat väljakutset ning olid samal ajal hästi toetatud: etteantud kava järgi kõne pidamine, keelefunktsioone väljendavate fraaside õppimine. Kirjutamise kui protsessi õppimine oli õpilastele õpetajate hinnangul väga kasulik, aga alguses üsna harjumatu.

Katsetamise tagasisidest võib ühtlasi järeldada, et õpetajail on mõnikord keeruline eristada motiveerivust tõhususest ning huvitavust enda jaoks sellest, mis on huvitav õpilastele. Samuti tuli välja, et mõned tööraamatu harjutused on õpetajaile endale liiga uudsed, nii et nad ei osanud või ei julgenud neid kasutada (nt mõned projektülesanded, kommunikatiivsed grammatikaülesanded). Õpetajatel on arenguruumi ka ülesannete motiveerival viisil esitamise, õpilastele suurema iseseisvuse võimaldamise ja toetava ning motiveeriva tagasiside andmise osas.

Kvaliteetsetel õppematerjalidel on õppetegevustele suur mõju. Selliste materjalide loomine on aga keeruline ja ajamahukas töö, mille üheks osaks peab kindlasti olema põhjalik katsetamine. Seega on kasulik ka käesolevas artiklis analüüsitud tööraamatu kasutamise uurimist jätkata: uurida rohkemate õpetajate arvamusi ning õpilaste arvamusi ja nende keeleoskuse arengut (sealhulgas suuremas mahus ja kvantitatiivselt). Samuti oleks vaja õpetajatele pakuda praktilisi aktiivõppe meetodite koolitusi, mis sisaldaksid palju õpitu harjutamist klassis koos enda ja teiste tagasisidega.

Kirjandus

- Aher, Sirje; Ulve Kala 1996. Aktiivõppe käsiraamat. Riigi Kooliamet ja USA Hariduse Arenduskeskus. Tallinn: Avita.
- Bandura, Albert; Robert Wood 1989. Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. – *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 805–814.

- Bergin David A. 1999. Influences on classroom interest. – *Educational Psychologist*, 34, 87–98.
- Brophy, Jere 2004. *Motivating Students to Learn*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum.
- Chamot, Anna Uhl (ilmumas). Individual characteristics in the language classroom. Learning strategies and differentiated instruction. – CLASIC 2010 Conference Proceedings. Singapore: National University of Singapore. White Plains, NY: Longman.
- Chamot, Anna Uhl; Sarah Bernhardt, Pamela Beard El-Dinary, Jill Robins 1999. *The Learning Strategies Handbook*. White Plains, NY: Longman.
- Deci, Edward L. 1992. On the nature and functions of motivation theories. – *Psychological Science*, 3, 167–171.
- Dörnyei, Zoltan 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. – *Modern Language Journal*, 78, 173–284.
- Dörnyei, Zoltan 1998. Motivation in second and foreign language learning. – *Language Teaching*, 31, 117–135.
- Dörnyei, Zoltan (ed.) 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: CUP.
- Dörnyei, Zoltan; Kata Csizér 1998. Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. – *Language Teaching Research*, 2, 203–229.
- Ehala, Martin; Mare Kitsnik 2011–2013. *Praktiline eesti keel*. Tallinn: Künnimees.
- CEFR 2007 = Euroopa keeleõppe raamdokument. Õppimine, õpetamine ja hindamine. Tartu: HTM, ERÜ; Tallinn: EKSA.
- Feldschmidt, Mari-Mall; Kersti Türk 2013. *Õhinapõhine kool*. Kujundava ja sisehindamise käsiraamat. Tartu: Atlex.
- Gardner, Robert C. 2007. Motivation and second language acquisition. – *Porta Linguarum*, 8, 9–20.
- Gilmore, Alex 2007. Authentic material and authenticity in foreign language learning. – *Language Teaching*, 40, 97–118.
- Hadfield, Jill 2010. *Rühmadünaamika võõrkeeletunnis*. Tallinn: Argo.
- Harmer, Jeremy 2007. *How to Teach English*. Pearson Education Ltd.

- Hausenberg, Anu-Reet; Marju Ilves, Annekatrin Kaivapalu, Krista Kerge, Katrin Kern, Mare Kitsnik, Ingrid Krall, Karin Rummo, Tiina Rüütmaa 2008. Iseseisev keelekasutaja. B1- ja B2-taseme eesti keele oskus. Tallinn: REKK, Atlex.
- Jürimäe, Maria; Anita Kärner, Leelo Tiisvelt 2014. Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kaivapalu, Annekatrin; Maisa Martin 2011. Mis on võõrkeeleõpe ja kuidas võõrkeelt õpitakse. – Piret Kanne (toim.), Põhikooli valdkonnaraamat: VÕÕRKEELED. Tallinn: REKK. http://www.oppekava.ee/index.php/P%C3%B5hikooli_valdkonnaraamatud (12.05.2014).
- Kalantzis, Mary 2012. Introducing the Learning by Design project. – New Learning. Transformational Designs by Learning and Assessment. Learning by Design. References. <http://newlearningonline.com/learning-by-design/> (12.05.2014).
- Karm, Mari 2013. Õppemeetodid kõrgkoolis. Tallinn: SA Archimedes. <http://primus.archimedes.ee/sites/default/files/Oppemeetodid.pdf>.
- Kerge, Krista 2008. Vilunud keelekasutaja. C1-taseme eesti keele oskus. Tallinn: EKSA.
- Kitsnik, Mare 2013. Praktiline eesti keel teise keelena. B2, C1. Tallinn: Künnimees.
- Lõhmus, Merle 2011. Õppemeetodite kavandamine. – Talvi Märja (toim.), Koolitaja käsiraamat. Tallinn: ETKA Andras, 40–54.
- Maisla, Diana 2000. Vigade parandamine. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Masuhara, Hitomi 2006. The multi-dimensional awareness approach to content teaching. Jayakaran Mukundan (ed.), Focus on ELT Materials. Petaling, Jaya: Pearson/Longman, 1–11.
- Meier, Külli 2011. Õppemeetodid ja nende kasutamine. Meetodite tutvustused ja tegevusjuhised. – Talvi Märja (toim.), Koolitaja käsiraamat. Tallinn: ETKA Andras, 106–124.
- Metslang, Helena; Triin Kibar, Mare Kitsnik, Jevgenia Koržel, Ingrid Krall, Anastassia Zabrodskaja 2013. Kakskeelne õpe vene õppekeeleaga koolis. Uuringu lõpparuanne. Tallinn: Tallinna Ülikooli eesti keele ja kultuuri instituut.
- Mikk, Jaan 1986. Õppetöö motiveerimine õppekirjanduse abil. – Nõukogude Kool, 7, 27–29. <http://raud.ut.ee/~jaanm/opimotivatsioon.htm> (12.05.2014).

- Motivating 2012 = Motivating Teaching and Learning Methods. Inspiration Book. Quality Development at School. In-company Classes. TL+Q. Education and Culture DG. Lifelong Learning Programme. www.tlqproject.eu/en/pdf/TLQ-BOOK-3-MTLM.pdf (12.05.2014).
- Richards, Jack C. 2006. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: CUP.
- Rinvoluceri, Mario 1984. *Cognitive, Affective and Drama Activities for EFL Students*. Cambridge: CUP.
- Salumaa, Tarmo; Mati Talvik, Alvar Saarniit, Merilin Sild 2004. *Aktiivõppe meetodid*. Tallinn: Merlecons ja Ko.
- Sansone, Carol 2000. Interest and self-regulation: The relation between having to and wanting to. – Carol Sansone, Judith M. Harackiewicz (eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. (= Educational Psychology Series.) San Diego: Academic Press, 341–372.
- Saraceni, Claudia 2003. Adapting sources: A critical view. – Brian Tomlinson (ed.), *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum Press, 72–83.
- Silberman, Mel (assisted by Carol Auerbach) 2006. *Active Training: A Handbook of Techniques, Designs, Case Examples, and Tips*. Pfeiffer.
- Stansbury, Meris 2011. Five things students say they want from education. – eSchool News. <http://www.eschoolnews.com/2011/07/28/five-things-students-say-they-want-from-education> (12.05.2014).
- Tharp, Roland; Ronald Gallimore 1988. *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning and Schooling in Social Context*. Cambridge: CUP.
- Thorndyke, Scott 2002. *How to Teach Vocabulary*. Pearson.
- Tomlinson, Brian 2012. Materials development for language learning and teaching. – *Language Teaching*, 45 (2), 143–179.
- Tomlinson, Brian 2001. Connecting the mind: A multi-dimensional approach to Teaching Language through literature. – *The English Teacher*, 4 (2), 104–115.
- Toomela, Aaro 2009. *Eesti põhikooli efektiivsus. Lõpparuanne*. Tartu, Tallinn: HTM. <http://www.hm.ee/index.php?048181> (12.05.2014).
- Wachob, Phyllis 2006. Methods and materials for motivation and learner autonomy. – *Reflections on English Language Teaching*, 5 (1), 93–122.

- Williams, Marion; Robert L. Burden 1997. *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: CUP.
- Willis David; Jane Willis 2007. *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: OUP.
- Whittingham, Jeff; Stephanie Huffman, Wendy Rickman, Cheryl Wiedmaier (eds.) 2013. *Technological Tools for the Literacy Classroom*. Hershey: Premier Reference Source.

The influence of learning materials on students' motivation to learn: Practical Estonian as a Second Language B2, C1

Mare Kitsnik
Tallinn University

Learning motivation connected to a second language is affected by cultural context (the value of language studies, belief in the likelihood of success etc.) and educational context (the study programme, the teacher, using materials, the study group etc.). The article discusses the influence of one component of the educational context – learning materials – on the motivation to learn Estonian as a second language, based on the example of the *Practical Estonian B2, C1* workbook.

The workbook is a new example of study materials for Estonian as a second language for use in secondary schools, one goal of the creation of which was to increase students' motivation to learn. For this purpose, the following characteristics of motivating learning activities were taken into consideration when creating the workbook: the meaningfulness of the topics to students, the use of active learning methods, the authenticity of the texts and tasks, and suitably difficult challenges and support.

The workbook was tested during its compilation in one secondary school class and, after its completion, as a homework component of the training of secondary school teachers of Estonian as a second language. Feedback was collected from the teachers in the form of diaries.

The teachers felt that the students were most motivated by tasks carried out using active study methods that provided appropriate challenges (role play, playful vocabulary and grammar exercises, and a project task in the language environment). Students were motivated by topics that were meaningful to them (both “youth” topics and topics of overall human importance). The authentic reading tasks had an average level of motivation, while the motivation level of the authentic listening tasks was decreased by the fact that the students were not used to doing them. The

students also liked tasks that provided the necessary support in a new way (learning phrases that enabled them to express language functions and practising process writing).

Analysis of the feedback also indicated that teachers had room for improvement in regard to teaching methods: they were not always capable of presenting tasks in a motivating way and were not used to using active teaching methods, letting students make their own choices or giving students supportive and motivating feedback.

Keywords: meaningful topics, authentic texts and tasks, active learning, appropriate challenge and support

KEELEKOGUD JA KORPUSELEIUD

Eesti keele kui emakeele õppija tekstikorpuse EMMA

Kadri Sõrmus, Kersti Lepajõe
Tartu Ülikool

Ülevaade. Artiklis tutvustatakse Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudis loodavat korpust EMMA, mis koondab eesti keelt emakeelena õppivate kooliõpilaste autentseid tekste (nt riigieksamitööd, põhikooli lõpueksami tööd, uurimistööd). Korpuse eesmärk on luua tänapäevased võimalused õpilastekstide erijoonte, õpilaste tekstiloomeoskuste, keelekasutuse muutuste, emakeeleõpetuse, eksamivormi jm uurimiseks. Artiklis antakse ülevaade korpuse EMMA loomise teoreetilistest lähtekohtadest (J. Sinclairi, D. Biberi, S. Hunstoni, R. Reppeni jt põhjal), korpuse eripärast, tutvustatakse korpuse loomise protsessi ning korpuse rakendusvõimalusi. Korpuse EMMA loomise praeguses järgus digitaliseeritakse, trükitakse ja esmamärgendatakse 3000 tööst koosnev valim perioodil 1998–2014 kirjutatud riigieksamikirjan-deid ning luuakse kasutajasõbralik veebikeskkond.

Võtmesõnad: keelekorpused, õpilaste keelekasutuse uurimine, keeleõpe, emakeeleõpe, testimine, hindamine, eksamiarendus

Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudi töörühmas alates aastast 2008 kujundatav emakeeleõppija tekstikorpuse EMMA¹ on keskkond, mis koondab eesti keelt emakeelena õppivate kooliõpilaste õpieesmärgil koostatud tekste. Elektrooniline tekstikogu pakub võimaluse tänapäevaseid meetodeid kasutades uurida autentsete kirjutiste kaudu õpilaste keele- ja tekstiloome iseärasusi. Korpuse

¹ EMMA loomist toetab Haridus- ja Teadusministeerium.

loomine on aja- ja töömahukas ning koosneb paljudest omavahel seotud etappidest, nagu valimi koostamine, tekstide skaneerimine, trükkimine, korpusesse sisestamine ning märgendamine. Artikkel annab ülevaate uue korpuse EMMA koostamise põhialustest, iseärasustest, märgendamis- ja otsinguvõimalustest.

Korpuse loomise lähtekohti

John Sinclairi definitsiooni kohaselt on korpus lingvistilise uurimise eesmärgil koostatud representatiivne elektrooniline tekstikogu (Sinclair 2004). Õppijakeele korpuste koostajatel on tekstide valiku üheks kriteeriumiks autorid kui keeleõppijad. Õppijate keelt sisaldavaid ingliskeelseid korpuseid hakati koostama alates 1990. aastatest ehk u 30 aastat pärast üldkorpuste loomist (Nesselhauf 2005: 40). Praeguseks on erinevatel eesmärkidel loodud ja erinevaid keeli sisaldavatest õppijakeele korpustest saanud keelekorpuste maailmas terve omaette suund paljude eriilmeliste ja spetsiifiliste korpustega (vt Learner Corpus Association²).

Enamasti käsitatakse õppijakorpust teise keele (L2), võõrkeeleõppija tekstikorpuse või vahekeelekorpuse, millele emakeelse õppija (L1) tekstid on lisatud võrdlusalusena (Bowker, Pearson 2002: 13 jt), kuid on ka vaid emakeelt sisaldavaid korpuseid (nt LOCNESS the Louvain Corpus of Native English Essays³). Keelekorpuste maht on väga kõikuv ulatudes väikestest 2000-sõnalistest kuni mitmete allkorpuste liitmise teel loodud miljoneid sõnu sisaldavate õppijakorpusteni. Valdavalt sisaldavad need inglise keele õppijate tekste (Pravec 2002: 90).

² <http://www.learnercorpusassociation.org/resources/>

³ <http://www.learnercorpusassociation.org/resources/corpora/locness-corpus/>

Tänapäeval on uurijatel korpuse loomiseks väga soodsad võimalused. Enamasti koostatakse korpus kättesaadavatest tekstidest ning otsus, mida korpusesse lisada ja mida mitte, sõltub eelkõige korpuse eesmärgist ning sellest, mida korpuse abil uurida tahetakse (Hunston 2012: 26, Atkins jt 1991). Nt kirjaliku keele korpused võimaldavad eelkõige uurida ning arendada kirjutamis- ja lugemisoskust (Eslon, Metslang 2007: 101), tekstikatkenditest koosnevad korpused uurida grammatikat, terviktekste sisaldavad korpused lubavad analüüsida teksti struktuuri (Meyer 2009), õppijakorpused aga keele omandamise erijooni jne. Tekstide valiku põhimõtetest sõltub korpuse sisu. J. Sinclair (2004) väidab, et korpuse ülesehitusel tuleb lähtuda võimalikult vähestest selgelt eristavatest kriteeriumitest, mis piiritlevad tõhusalt keelevaldkonna, mida korpus hakkab esindama. Üldkeelekorpuse eesmärk on anda keelest üldpilt ning seetõttu peab see sisaldama võimalikult paljusid erinevaid žanre ja teemasid õiges proportsioonis. Allkorpuste tekstivaliku põhimõtted lähtuvad nt õppijast, ülesande tüübist, tekstide kogumisviisist, tekstiliigist, keelest, teemast vm. Nn uue põlvkonna korpuste uurimisparadigmad on muutumas rakenduslikumaks (vt Eslon 2014: 437).

Sõltuvalt korpuse eesmärgist võib koguda erinevat tüüpi tekste kas eraldi või teatud valimina. Näiteks sisaldab USA Michigani ülikooli kirjalik tekstikorpus MICUSP seitset tüüpi kirjalikke tekste 16 valdkonnast ning neljal erineval õppija oskustasemel (MICUSP). Spetsiifiline korpus võib sisaldada ka vaid ühe žanri, nt akadeemilise keelekasutuse tekste (Meyer 2014: 44). Kui korpus sisaldab ainult ühte tekstitüüpi (nt ainult õpilaste esseelaadseid arutlevaid kirjan-deid), tuleb tulemuste tõlgendamisel arvesse võtta, et analüüsitulemused võivad iseloomustada mitte sihtgrupi teksti eripära üldiselt, vaid pigem konkreetse žanri keelekasutust (Barlow 2005: 336).

Tekstide keelt mõjutavad autori vanus, sugu, haridustase, keelekeskkond, emakeel, päritolu, sotsiaalne kuuluvus, teised õpitavad

keeled ning nende oskuse tase, varemõpitud keeled ja keele pres-tiizsus, autori õpistiil, motivatsioon, suhtumine (Barlow 2005: 337, Tono 2002: 1), üldine lugemus, kirjutamise eesmärk jm. Keele-näidete kogumisel võib ka pealtnäha iseenesestmõistetav tekitada küsimusi. Näiteks peavad täiskasvanute keelekasutust koguvad korpuse koostajad otsustama, mis vanusest alates lugeda inimest täiskasvanuks (Meyer 2014: 50). Samalaadsed otsused tuleb teha ka emakeele, teise keele, haridustaseme, sotsiaalse kuuluvuse jt mää-ratluste kohta.

Kui korpusesse lisatakse tekste lähtuvalt nende loomise situat-sioonist, tuleb arvestada õppijale antud ülesande, selle kirjutami-seks antud aja, eesmärgi, spontaansuse, abimaterjalide kasutamise võimaluse, hinnatavuse ning ajapiiranguga (Tono 2002: 1, Barlow 2005: 337). Õppijakorpuste koostamisel on oluline metaandmetes märkida, kas õppija kirjutis lähtub mõnest alustekstist või on teema vaba. Analüüsi käigus tuleb alustekstide mõju arvesse võtta.

Keelekorpuse tekstide üheks oluliseks tunnuseks on autentsus (Dash 2008). Õppijatekste sisaldavate korpuste puhul võib autentsus olla problemaatiline, kuna õppijad on situatsioonis, kus nad on sunnitud teksti looma (Nesselhauf 2005: 40). Eksamisituat-sioonis kirjutamine on piiratud aja, teema, alustekstide, istekoha vahetamise ja arvuti kasutamise keelu jt teguritega, mis on autent-sele tekstiloomeolukorrale võõrad. Seega võib väita, et tekstid on sedavõrd autentsed, kui võrd autentne on koolitekstide kirjutamise situatsioon, kuid autentsus kirjalikus õppijakorpuses ei ole sama-võrd iseenesestmõistetav kui nt suulises vestluskorpuses. Õppija-korpuse tekstid on autentsed koolikeskkonna seisukohalt.

Sageli on korpuse koostamisel üheks oluliseks tekstide valimise kriteeriumiks teksti kättesaadavus (Hunston 2012: 26) ning selle kopeerimise ja kasutamise seaduslikkus (Meyer 2014: 37). Publit-seeritud vabaks kasutamiseks mõeldud tekste, mida on võimalik

veebist alla laadida, saab korpusesse lisada lõputul hulgal. Paberil käsikirjatekstide sisestamine on kulukas ja aeganõudev, litsentseeritud tekstide korpusesse lisamist piirab kasutusloa hankimise vajadus. D. Biber jt (1998: 179) on kirjeldanud õpilastekstide leidmist ja lisamist korpusesse keeruka ülesandena, kuna pole täpselt teada, mis allosi peaks õppijakorpus sisaldama, ning teisalt pole veebis ka piisaval hulgal õpilaskirjutisi, mida korpusesse kopeerida.

Sünkroonilised korpused peavad iseloomustama keele hetkeolukorda ning seetõttu sisaldama võimalikult värskeid tekste. Keelemuutused võivad toimuda suhteliselt lühikese aja jooksul. Diakroonilised korpused koondavad kindlalt määratletud varasema perioodi tekste (nt vana kirjakeele korpus). Seirekorpuse tekstid kogutakse kindlate vaheaegade järel kirjutatud tekstidest. Analüüsitava tekstide hulk peab olema konstantne ning omavahel hästi võrreldav. Suletud korpuse puhul määratletakse periood, mida korpus peab iseloomustama, ning valitud perioodist varem või hiljem kirjutatud tekste korpusesse ei lisata. Avatud korpusesse võib uusi tekste lisada igal ajal.

Korpuse tekstide valimisega on tihedalt seotud autorite hulk ja tekstide arv. Ühe autori tekstide põhjal saab analüüsida kindla autori keelekasutust, paljude autorite tekstivalim võimaldab uurida keelt üldisemalt (Bowker, Pearson 2002: 49). Üldistava lingvistilise analüüsi tegemiseks peab korpus olema küllalt suur ja mitmekeesine, et sisaldada piisaval hulgal keelenäiteid.

Kuigi enamasti soovitakse korpustes kasutada seotud teksti, mitte üksikuid lauseid, ei ole korpuse tasakaalustamise nõuet silmas pidades alati võimalik lisada kogu materjali terviktekstidena. Fragmentide kasutamine võib olla vajalik, et hoida tasakaalus autorite, tekstiliikide, suulise ja kirjaliku teksti vm suhet ning mitte anda liigset kaalu ühele lihtsalt seetõttu, et tekst on teistest pikem. Korpuse

koostajad eelistavad üldjuhul lisada pigem suuremal hulgal lühemaid tekste rohkematelt autoritelt kui pikemaid tekste vähematelt autoritelt. (Meyer 2014: 38–39)

Kui korpus peab iseloomustama keelt üldiselt või allkeelt üldiselt, muutub tekstide valimine oluliseks, sest läbilõige peab esindama keelekasutust õiges proportsioonis (Atkins jt 1991). Suured korpused võivad lubada suuremat variatiivsust, kuid väiksem tekstivalik peab olema selle valdkonna suhtes võimalikult esinduslik. Kuidas täpselt tuleks representatiivset balansseeritud korpusi luua, on vaieldav (Hunston 2012: 27–30). Suurim probleem on, et peaksime representatiivsuse saavutamiseks täpselt teadma, mis iseloomustab seda tervikut, mille suhtes korpus luues representatiivsust taotleme. (Atkins jt 1991, Hunston 2012: 30) Täielik representatiivsus ei ole reaalselt saavutatav (Muischnek 2006).

Douglas Biberi jt (1998) kirjeldatud representatiivsust taotleval õppijakeelekorpusel Corpus of Elementary Student Speech and Writing (koostaja R. Reppen) on kolm osa: lastele kirjutatud tekstid, laste poolt kirjutatud tekstid ja laste kõnekeel. Loodud korpus ei pea autorid ise kuigi esinduslikuks, sest puudub laste keelekasutusele iseloomulik mängusituatsioon kasutatav keel ning teisedki valdkonnad on esindatud vaid väikeste mahtudega. Ometi annab korpus ettekujutuse, missugune võiks olla õppijakeele uurimiseks mõeldud representatiivse korpuselise struktuur. D. Biberi jt sõnul (samas) peaks representatiivne õppijakeelekorpus sisaldama nii suulise kui ka kirjaliku suhtluse tekste. Õpilaste loodud tekstide kõrval väärib esiletõomist Biberi jt rõhuasetus sisendkeele lisamise ning uurimise tähtsusele, kuna õppija loob oma tekste alustekstidele toetudes. (Biber jt 1998: 176–178)

Õppijakorpusel on ka selliseid, mis ei ole loodud keele uurimise, vaid õppimise eesmärgil ning mille kasutajaks on uurija asemel keeleõppija. Kui korpuselise eesmärk on pakkuda õppijale

võimalust keelenähtuste iseseisvaks uurimiseks, ei ole tekstide representatiivsus keele kui terviku suhtes oluline (Hunston 2012: 27). Õppija jaoks võib korpus olla ka selekteeritud ja süstematiseeritud keelenähtuste kogum, mida saab kasutada näidete või eeskujuna (Dash 2008).

Korpuse suurus ei ole enam ammu piiratud arvutite salvestamisvõimalustega, vaid pigem infotöötlusprogrammide kiirusega. Alati ei ole siiski otstarbekas kasutada mahukat korpust, mis pakub otsinguvasteks sadu tuhandeid sõnu. Väiksema andme hulga analüüs on kiirem, hoomatavam ning uurija jaoks kergemini tõlgendatav. Suure andmemahuga korpuste kasutusel on oluliseks muutunud filtreerimisvõimalus. Uurijal peab olema võimalik olemasolevast korpusest selekteerida välja ainult need tekstid, mis just teda konkreetselt huvitavad. (Hunston 2012: 25–26) Filtreerimise aluseks on metaandmed, millena korpuse koostaja peab lisama kõik, mis tal teada on, kuid uurija võib analüüsitulemusi esitades valida vaid need, mis on tema uuringu seisukohalt olulised.

Korpuse märgendamiseks nimetatakse teksti sisse sellise informatsiooni lisamist, mis võimaldab tekstides implitsiitsel kujul sisalduvat nähtavale tuua ja analüüsitavaks teha. J. Sinclair peab oluliseks, et uurijale jääks alati näha ka märgenditeta tekst. Ta rõhutab, et kuigi peame püüdlema täiuslikkuse poole, tuleb mees pidada, et mingi osa andmetest jääb alati klassifitseerimata ja täielikku perfektsust ei ole võimalik saavutada. Isegi juhul, kui 100 mln sõna suurune korpus on 99% korrektne, on selles ikkagi enam kui miljon viga. (Sinclair 2004)

Peamiselt keskenduvad korpuspõhised analüüsid kas keele struktuurile või kasutamisele (Biber jt 2006: 269). Erikeelekorpused esindavad allkeelt ning on koostatud selleks, et nende põhjal nt sõnaraamatut koostada, lapse keele arengut jälgida või muud

uurimiseesmärgile vastavat analüüsida (Rizzo 2010: 3). Õppijakorpuste puhul peetakse enamasti silmas võimalust uurida keelekasutust, õppija vigu, keelelisi mõjutusi, keele muutumist, sõnavara jms.

Emakeeleõppija tekstikorpuse EMMA

Eestikeelsete õpilastekstide korpuse loomise põhjuseks on vajadus õpilaste kirjutatud tekstide süstemaatilise ja tänapäevaseid uurimismeetodeid rakendada võimaldava elektroonilise andmebaasi järele. Korpuse loomise eesmärkideks on

- koguda eesti kooliõpilaste loodud autentseid tekste viisil, mis võimaldab piki- ja süvauuringuid
- analüüsida eesti kooliõpilaste keelekasutust ja tekstiloomeoskust
- uurida keelemuutustele viitavaid tendentse
- pakkuda uurimispõhist sisendit emakeeleõpetuse ja õppematerjalide arendustööks
- analüüsida eesti keele riigieksamit kui testiliiki ja testimisvormi ning teha ettepanekuid eksamiarendustööks.

Emakeeleõppija korpuse EMMA on kavandatud kirjalike tekstide korpuseks, kuhu on võimalik pidevalt tekste lisada. Lisamine peab toimuma esialgsete koostamisühikute samadel alustel.

Emakeeleõppija korpuses sisalduvate õpilastekstide keeleks on valdavalt eesti keel kui emakeel, st õpilane õpib eesti keelt emakeele või hariduskeelena ja sooritab eesti keele kui emakeele eksami. Selline keelemääratlus on tinglik, sest näiteks eesti keele kui emakeele lõpu- või riigieksami sooritajal ei ole vaja märkida oma emakeelt ja sellise töö kaasamisel korpuse koostajal emakeele metaandmed puuduvad. Pikemat aega eesti klassis õppinud õpilane võib otsustada, et sooritab eesti keele riigieksami kui emakeeleeksami isegi juhul, kui eesti keel pole tegelikult tema emakeel.

Õppijakeelekorpused esindavad mingit kindlat aspekti keelest ning on seega spetsiifilised. Kõik keelekogud peaksid olema representatiivsed selle valdkonna suhtes, mida nad esindavad. Emakeeleõppija korpus peaks sellisel juhul sisaldama läbilõiget kõikidest tekstidest (ka suulistest), mida õpilane erinevates situatsioonides loob. Veelgi enam, õppijakorpus peaks sisaldama ka tekste, mida õppijad on sisendkeelena kuulnud või lugenud analüüsitaval perioodil (vt Biber jt 1998).

Kogu õpilaskonna keelekasutust iseloomustava sisendkeelekorpusse koostamine on samas väga komplitseeritud ning ükskõik mil viisil seda koostada, tekib küsimus valimi usaldusväärsuse kohta. Sisendtekstide allkorpuse loomist piirab see, et puudub selge pilt tervikust, mille suhtes representatiivset sisendkeelekorpusi luua. On küll võimalik välja arvutada, missuguses proportsioonis saab keskmine õpilane sisendi populaarteaduslikust, ilukirjanduslikust ja meediatekstist, vaba suhtluse tekstist, koolikeskkonnast, blogidest, siltidest, sõnaraamatutest, etiketidelt jne ning sellest proportsioonist lähtuvalt ka sisendtekste valida, kuid kas tulemus ikka iseloomustaks õpilaste tegelikku keelekasutust? Tänapäeval võib mõne eesti õpilase lugemus sarnaneda nt USA-s elava sõbra tekstivalikuga suuremal määral kui eakaaslastega Tallinnas ja Valgamaal. Võime ka esitada küsimuse, kes on keskmine õpilane ning kas tema tekstimaailm iseloomustab eakaaslaste sisendtekste? Keskmise õpilase profiili loomisel tuleb arvestada, et see on igal juhul tinglik ning ilmselt mitte täiesti tõene. Kui aga korpus sisaldab 10 või 15 aasta vanuseid õpilastekste, kas on üldse tagantjärele võimalik otsustada, mis võisid olla tookordse keskmise õpilase sisendtekstid ja nende tekstide proportsioonid? Sisendteksti piiritlematuse ja määratlematuse tõttu korpuse EMMA loomise esimeses faasis sisendtekstide kogu loomisega ei tegeleta. Emakeeleõppija tekstikorpuse EMMA koostajate tähelepanu on õpilaste kirjutatud tekstidel e väljundil.

Õppijakorpuse EMMA tekstid

Õppijakeele tekstikorpuse EMMA puhul on tegemist eesti keelt emakeelena õppivate koolilaste õppimisprotsessis kirjutatud tekstide koguga. Tekstid on esialgu jagatud nelja kategooriasse: eksami- ja tasemetööd, õpilasuurimused, esseevõistlusele saadetud õpilastekstid ja muu tekstilooime. Õppijakorpusesse kogutakse tekste kahel tasemel: gümnaasium (11. ja 12. klass) ning põhikool (8. ja 9. klass).

Eksami- ja tasemetööd. Eksami- ja tasemetöid iseloomustab selge ülesandepüstitus, piiratud ajakasutus, pikaajaline ettevalmistus ning töö tajumine õpilase tuleviku seisukohalt tähtsana. Iga õpilane on seda teksti kirjutades andnud endast parima nii sisu, kirjandi struktuuri kui ka õigekeelsust arvesse võttes. Kirjanditeema avamise oskus sõltub nii õpilase oskusest teemat interpreteerida kui ka ainevaldkonna taustateadmistest (Lepajõe 2012: 40).

Eksamikirjandite allkorpust ahvatles looma suhteliselt piiratud ligipääsuga suurepäraselt süstematiseeritud pikaajaline tekstiarhiiv Innoves, kuhu on kogutud tekste alates aastast 1997, mil gümnaasiumi lõpus kirjutatav kohustuslik eesti keele eksam muutus riiklikult hinnatavaks. Perioodil 1997–2012 on kõik gümnaasiumilõpetajad (u 7000–10 000 noort aastas) kirjutanud eksamitööna u 600-sõnalise, alates 2012. aastast, kui eksamivorm muutus, u 400-sõnalise arutleva kirjandi. Kõik eesti keele riigieksamitööd on arhiveeritud.

Korpusesse on eelmainitud eksamitöödest kavas sisestada kuus aastakäiku: 1999, 2002, 2005, 2008, 2011, 2014. Tekstide maht ühe aasta kohta on kõikse valimi sisestamiseks liiga suur, mistõttu tuleb iga esindatud aasta kohta koostada valim. Valimi koostamisel võetakse arvesse kõiki koolitüüpe, poiste ja tüdrukute suhet, kogu hindeskaalat vastavalt eksamitulemustele, valitud teemasid, erinevaid Eesti piirkondi. Valimis ei kajastu see, kas töö on või ei

ole läbinud apellatsiooni. Ühe aastakäigu maht koguhulga suhtes peaks esindusliku valimi korral olema min 300 tööd. Korpuse EMMA valim ühe aasta kohta sisaldab 500 tööd.

Riigeksamikirjandi tekstid on käsitsi kirjutatud. Selleks, et need saaksid masinloetavaks, on vaja kõik tekstid arvutisse trükkida. Teksti trükkimisel tuleb arvesse võtta, et iga töö peab jääma originaalkujuliseks, trükkija ei tohi muuta teksti autori sõnastust ega ühegi sõna kirjakuju. Ka juhul, kui autori tekst hälbib normeeritud kirjakeelest, tuleb see trükkida originaalkujul koos vigadega.

Juhuslike trükivigade tuvastamiseks on EMMA keskkonnas võimalik sisestatud teksti kohal avada õpilastöö skaneeritud koopia, mille abil saab veenduda, et sisestatud tekst ning esmamärgendus vastavad originaalile. Vajadusel on uurijal võimalik administraatori kaudu trükitekstidesse parandusi teha. Alates 2012. aastast, mil riigeksamitööde juurde kuuluvad ka alustekstid, lisatakse alusteksti fail vastava aastakäigu tööde juurde.

Riigeksamitööde kõrval säilitatakse riiklikult iga aasta kohta ka 1500 tööd sisaldav valim 9. klassi lõpul kirjutatud eesti keele riiklikest eksamitöödest. Õpilase keeleoskuse uurimise vaatepunktist on perspektiivikas skaneerida ning sisestada ka nooremate õpilaste tasemetöid. Tasakaalu säilitamise eesmärgil peaks nooremate õpilaste tekste sisestama arvuliselt rohkem, sest need on mahult lühemad (u 200 sõna). Kuna tasemetööde säilitamiseks koostatud valimid on koolipõhised, pole veel selget otsust, kas oleks õige sisestada kogu vastavate aastakäikude säilinud valim. Tasemetööde trükkimisel kehtivad samad nõuded nagu eksamitööde trükkimiselgi.

Uurimistööd. Lisaks kooliastme lõppu tähistavatele esseelaadsetele kirjanditele loovad õpilased koolisituatsioonis veel mitmesuguseid tekste. Emakeeleõppija-korpusesse on kavas koondada ka õpilasuurimuste tekste erinevatest ainevaldkondadest. Selle allkorpuse eesmärgiks on noorte kirjutatud teadusteksti analüüsimine

ning analüüsi põhjal soovitude ja ettepanekute tegemine uurimistööde keele, ülesehituse, alustekstide kasutamise jm parandamiseks. Aastast 2011 on uurimistöö kohustuslik nii põhikooli- kui ka gümnaasiumiastmes (põhikoolis on uurimistöö võrdsustatud loovtööga, kuid ka loovtöö kohta tuleb kirjutada seletuskiri või analüüs). Seega on kavas ka uurimistöö faile koguda vähemalt kahe vanuseastme noortelt. Uurimistööde failid kogutakse elektroonilisel kujul. Kui uurimistöö kirjutamiseks on kasutatud alustekste, on võimalik need töö lõppu koondatud kirjanduse loetelu järgi üles leida. Alustekste korpusesse ei lisata.

Võistlustööd. Võistlustöid iseloomustab õppija soov saata oma töö teistega konkureerima, mistõttu on eeldatavasti tegemist võimkamate või auahnemate õpilastega. Võistlustööde puhul ei ole kindel, kas õppija on teksti kirjutanud täiesti iseseisvalt või on keegi teda selle juures abistanud. Kõik samale võistlusele saadetud tööd on kirjutatud ühel teemal. Töö pikkus on määratletud minimaalse sõnade arvuga (võib erinevatel aastatel varieeruda). Võistlustööde eeliseks teiste õppijatekstide ees on nende elektrooniline kuju. Emakeeleõppija korpuse jaos on näiteks 2008. aastal kogutud esseevõistluse töid 243 719 sõna mahus. Võistlust korraldas SA Innove ning sihtgrupiks oli 15–19aastane õpilane.

2008. aasta esseevõistluse tekstid on lausestatud ja lemmatiseeritud, pealkirjad eristatud. Metaandmestik on napp: teada on vaid teema, teksti kirjutamise aasta, autorite emakeel ja eeldatav vanusevahemik. Vajadusel võib võistlustööde tekste kasutada võrdluskorpuseana. 2008. a võistlustööde põhjal on juba analüüsitud tekstide keskmist lausepikkust, sagedasemaid grammatilisi ja sisusõnu (Sõrmus 2008).

Muu tekstiloome rubriik sisaldab igapäevase koolitööna loodud tekste, analüüse, arvustusi, kirjeldusi, arvamusaluseid, tutvustusi, reklaame jm. Teistest EMMA rubriikidest eristab neid

igapäevaelus loodud tekste töö väiksem panus õpilase tuleviku seisukohalt, tekstide loomise situatsioon, variatiivsus ja suurem spontaansus. Allkorpus annab võimaluse väiksemate allkogude liitmiseks ning nendes sisalduvate tekstide kasutamiseks võrdlusalusena. Muu tekstiloomes rubriiki kogutakse tekste elektroonilisel kujul. Praegu sisaldab alamrubriik 2008. aastal tegevõpetajate abil kogutud õpilastekste: 61 793 sõna gümnaasiumiõpilaste ja 12 114 sõna põhikooliõpilaste tekste. Tekstide põhjal on analüüsitud õpilaste keskmist lausepikkust ning tekstide grammatilisi ja sisusõnu (Sõrmus 2008).

Korpuse loomise protsess

Korpuse loomise esimeses faasis aastatel 2013–2016 sisestatakse emakeeleõppija korpusesse EMMA eksami- ja tasemetöid. Sel perioodil on eesmärgiks korpuse kaudu uurijatele kättesaadavaks teha 6000 teksti, neist 3000 riigieksamikirjandit (u 600 sõna iga kirjand) ning 3000 tasemetööd (u 200 sõna). Tööprotsessi olulised osad on 1) valimi koostamine, 2) valimi skaneerimine, 3) skaneeritud tööde trükkimine ja korpusesse sisestamine, 4) sisestatud tööde esmamärgendamine ja teksti kontrollimine. Esimese faasi lõpul analüüsitakse korpuse sisu ja võimalusi ning tehakse vajadusel korrektiivse tekstide edasise valimise osas.

Paralleelselt töödega, mis on seotud tekstiarhiivi elektroonilisele kujule viimisega, tuleb tegeleda sobiva keskkonna arendamisega. Emakeeleõppija korpus EMMA asub aadressil <https://korpused.keeleressursid.ee/emma/>. Keskkond on kavas uurijate jaoks avada 2014. aasta lõpus.

2014. aasta kevadel on skaneeritud 4000 teksti (1000 riigieksamikirjandit; 3000 põhikooli tasemetööd), sisestatud on 520 riigieksamikirjandit. Veebikeskkonda EMMA on võimalik tekstifaile

üles laadida ning esmamärgendust teha. Arendusel on filtreerimisüsteem ja tekstide otsingu- ning analüüsiosa. Tööd on alustanud 8 sisestajat, kellest suur osa on TÜ magistrandid või doktorandid.

Ligipääs EMMA korpuse keskkonda on võimalik ainult autentitud kasutajatel. Kõik kasutajad peavad allkirjastama korpuse kasutamise lepingu ning vastutama oma tegevuste eest nii keskkonnas kui ka seal esitatud informatsiooni kasutamisel. Emakeeleõppija korpuse loojad ja kasutajad järgivad andmekaitseeadust. Tööde autoritele ei viidata ning tekste analüüsitakse vaid üldistavalt.

Märgendamine ja analüüsivõimalused

Eesti keele jaoks on loodud lemmatiseerija, ühestaja ning võimalus lisada tekstidele automaatselt morfoloogilist märgendust. Nende funktsioonide sidumine korpusega EMMA on pikemaajalises plaanis võimalik, kuid esialgu neid ei kasutata. Eesti keele jaoks loodud tehnoloogilistest rakendustest kasutatakse automaatset lausestajat, mis annab võimaluse analüüsida sõnade hulka lauses, lausete hulka tekstis ja võimaldab esitada otsisõna lause kontekstis.

Korpuse EMMA jaoks on loodud spetsiaalne tarkvara, mis võimaldab tekste sisestada, metainfot lisada, tekste märgendada ja analüüsida. 2013.–16. aastal on korpuse EMMA fookus eksami- või tasemetöona kirjutatud tekstidel, mistõttu käsitletakse siinses artiklis vaid nende tekstide jaoks loodud märgendamisvõimalusi.

Sisestatavad eksami- või tasemetööde tekstid esmamärgendatakse, st eristatakse sissejuhatused, kokkuvõtted, pealkirjad, sisestatakse eksami- või tasemetööl näha olevad parandused kui õppijate jaoks potentsiaalselt keeruka ja veaohtriku keelendi tähised. Õpetajate tehtud parandusi on samal põhimõttel märgendatud ka Sloveenia kirjalikus õppijakeelekorpuses: „... õpetajate parandused kujutavad endast õpilaste keeleprobleemide analüüsi ning näitavad,

mida peavad õpetajad õpilaste tekstides problemaatiliseks. Me soovime seda väärtuslikku infot säilitada ning analüüsitavaks muuta.” (Šolar)

Kuna kirjanditel on näha kahe riikliku hindaja märgitud vead, on kavas need esmamärgendamise käigus tekstis selliselt esile tuua, et oleks võimalik eristada 1. ja 2. hindaja märkusi. Vigade märgendamise aluseks on võetud eksamikomisjoni loodud vigade kategoriseerimise süsteem, mille alusel eristatakse kuut tüüpi vigu: stiili-, interpunktsiooni-, õigekirja-, faktiviga või küsitavus, sõna või lau-seosa puudu, taandrida tähistamata (Eristuskiri 2013).

Lisaks riiklikult määratletud veasüsteemile on korpuses võimalik ära märkida

- vead, mis on näidatud teksti sees, kuid mida hindaja ei ole pidanud vajalikuks küljele välja tuua,
- esmamärgendaja poolt leitud vead vm tähelepanekud, mis on algses tekstis olemas, kuid mis ei ole parandajate poolt tähistatud.

Märgendamise protsess on kasutajasõbralik ja loogiline. Veatüübid on tähistatud erinevate tähtede ning värvidega. Märgendaja peab esmalt sõnale klõpsamise abil valima, kas tähistab esimese või teise hindaja tähistatud vigu (originaaltekstis eristatud punase ja rohelise kirjaga). Konkreetse hindaja veamärke sisestamiseks tuvastab märgendaja originaalteksti äärel toodud tähise järgi veatüübi, seejärel markeerib hiire abil vigase tähe, sõna vm ning klõpsab vastavale veatüübile värvilisel valikuribal lehe ülaservas. Tähistused jäävad teksti sees värviliselt näha.

Märgendamisotsuse tegemisel oli arutlusel ka õpilaste enese-paranduste märkimine teksti sisse. Praeguses korpuse loomise etapis on otsustatud enese-parandusi korpuse tekstides mitte markeerida, kuna sisestajate käsutuses on puhtandid ning vaid sealseid

parandusi analüüsidest võib uurija jõuda valedele järeldustele (mustandeid ei ole säilitatud).

Soovi korral on igal uurijal võimalik ise uus(i) märgend(id) luua ning neid oma valitud tekstides rakendada. Uurijal on võimalik kasutada kõiki EMMA jaoks programmeeritud analüüsivõimalusi sõltumata teksti kategooriast. Kõik teksti kohta käivad metaandmed on uurijate jaoks kättesaadavad, kuid esitatakse analüüsivõimalustest tekstist eraldi, et mitte kujundada eelhoiakut analüüsitulemuste tõlgendamiseks. Filtreerimisvõimalus on loodud vastava kategooria metaandmete põhjal.

Riigieksamikorpusel on iga teksti juures selle kirjutamise aasta, teema või eksamivariant, teksti kirjutamise piirkond, autori sugu, koolitüüp ja tulemus. Tulemuse puhul on korpusel loojate käsutuses kolmikjaotus: kas töö kuulub 30% kõrgema, keskmise või 30% madalama punktiarvuga tööde hulka (hea, keskmine, nõrk). Metaandmetena on jäädvustatud ka teksti parandajate koodid ja alusteksti nõudva kirjutise puhul viide vastavale tekstile.

Olümpiaaditööde puhul on kirjutaja metaandmed need, mis on töö tiitellehel näha (õppeasutus, töö autori klass ja sugu, juhendaja, töö liik, valdkond ning kirjutamise aeg). Metaandmed lisatakse töö juurde selliselt, et uurijal ei ole võimalik teksti koos metaandmetega vaadata. Kasutatud kirjanduse loendi kaudu on võimalik tutvuda alustekstidena kasutatud tekstidega. Olümpiaaditööde alustekste korpusesse ei lisata.

Võistlustööde puhul on uurijal filtreerimiseks võimalik kasutada selliseid metaandmeid nagu kirjandi teema, võistluse toimumise aasta, teksti autori eeldatav vanusevahemik ning emakeel.

Muu tekstiloomel on võimalik metaandmeid koguda vastavalt vajadustele ning võimalustele. Metaandmetena tuleks tekstile lisada samad andmed nagu uurimistöökirjanduse tekstide puhul. Olemasolevate muu tekstiloomel tekstide metaandmestik ei ole ühtlane.

Analüüsi tulemused esitatakse sõltuvalt päringust arvandmetena, protsentidena või visualiseeritud kujul. Sõnaotsingu puhul kuvatakse otsitav sõna kas ilma kontekstita, 1–2sõnalises kontekstis või lauselises ümbruses.

Uurimissuunad

Kirjutamisoskus on eesti keele ja kirjanduse õpetamise, aga ka kogu kooli kontekstis erakordselt oluline oskus, mille mõju ulatub üksikisiku tasandilt rahva ja ühiskonna eduka toimimise tasandile. EMMA korpus võimaldab mitmekülgeid noorte kirjaliku keele alaseid uuringuid.

Esmalt pakub uurijatele huvi eesti keele riigieksamikirjandite põhjal koostatud allkorpus, sest see sisaldab tekste aastatest 1997–2014. Korpuses sisalduvate kirjanditekstide alusel saab analüüsida koolilõpetajate tekstiloomet: kas ja kuidas vastavad kirjandid tekstiliigitunnustele, millised on argumenteeriva teksti (kirjand väidetavalt seda on) loomise strateegiad, kas tegemist on sidusa tekstiga ja kui ei, siis millised vajakajäämised teksti sidususe osas ilmnevad. Selle kõrval saab analüüsida tekstide retoorikat ja interpersonaalse funktsiooni avaldumist ehk kuidas õpilased kirjutavad end tekstiosaliseks, kellega polemiseerivad, kellega suhtlevad kirjandit luues jne.

Kirjandite analüüsimine on oluline seetõttu, et sellise tekstiliigi kirjutamine eeldab õpilastelt kompleksseid oskusi: lisaks žanritunnuste valdamisele on vajalik argumenteerimisoskus, võime luua tervikteksti, hallata eesti keele lausestruktuure, oskus vastavalt kehtivale õigekirjanormile kirjutada. Korpusepõhised järeldused selles vallas pakuvad vajalikku sisendit eesti keele õpetamise sisu ja vormi muutustele, õppekava ja õpivara arendusele, aga kindlasti ka õppijate keeleoskuse testimisvõimaluste avardamisele. Näiteks

2012. aastal rakendatud uue eksamitüübi lugemis- ja kirjutamisülesannete analüüs (EMMA 2014. aasta valim) võimaldab teha järeldusi eksami valiidsuse, hindamisskaalade ja kogu eksami kui testi efektiivsuse kohta ning analüüsida eksamiülesannete ja tulemuste statistilist seotust, rääkimata tulemuste soolisest eripärasest.

Riigieksamikirjandid annavad hea ülevaate ka kirjakeele arengutendentsidest ja keelemuutustest, mis 15 viimase aasta jooksul paratamatult on toimunud. Noorema põlvkonna keeletaju ja selle laad vajavad analüüsimist, sest emakeeleõpetuses tuleb uutele ilmnenud tendentsidele tähelepanu pöörata, kas või suulisuse ilmingutele kirjakeeles, rääkimata morfoloogiamuutustest või teiste keelte mõjust eesti keele süntaksile. Riigieksamikirjandeid on varem uurinud Kersti Lepajõe (2012), loomulikkuse printsiipidega seotud muutusi noorte keeles aga Külli Habicht, Leelo Keevallik ja Ilona Tragel (2006: 609–625). Korpus pakuks edasisteks uuringuteks head alusmaterjali. Samas on korpus tekstid tänuväärne materjal kirjakeele normi taustauuringuteks, sest normimuudatused peavad käsikäes käima keele sisemiste muutustega, mis noorte kirjalikus keeles ehk kõige selgemini ilmnevad (vt ka Meyer 2014: 45–46).

Sõnavara rikkus on üks parameetreid, mis iseloomustab vilunud keelekasutajat. Korpus võimaldab teha kvantitatiivseid ja kvalitatiivseid uuringuid gümnaasiumilõpetaja sõnavara rikkuse osas. 5., 7., 9. ja 11. klassi õpilaste loovkirjutiste sõnavara ja osati ka süntaksi uurimisel on huvitavate tulemusteni jõudnud Krista Kerge uurimisrühm (2014). Korpus võimaldab teha järeldusi gümnaasiumilõpetaja sõnavara rikkuse kohta, aga võimaldab analüüsida ka sõnavara individuaalsust, kui ühitada põhikooli ja gümnaasiumi eksami tulemused isikuti.

Kiiresti muutuvmas maailmas on just kooli tähendus ühiskonna ühishäärtuste kujundamisel väga oluline. Õpilaste loodud tekstidest ilmnevad nende põlvkonna sotsiaalsed ja individuaalsed väärtused

Kirjandus

- Atkins, Sue; Jeremy Clear, Nicholas Ostler 1991. *Corpus Design Criteria*. <http://www.natcorp.ox.ac.uk/archive/vault/tgaw02.pdf> (22.05.2014).
- Barlow, Michael 2005. Computer-based analyses of learner language. – Ellis, Rod, Gary Barkhuizen (eds.), *Analysing Learner Language*. Oxford: OUP, 335–357.
- Biber, Douglas; Susan Conrad, Randi Reppen 1998. *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. (= Cambridge Approaches to Linguistics.) Cambridge: CUP.
- Bowker, Lynne; Jennifer Pearson 2002. *Working with Specialized Language: A Practical Guide to Using Corpora*. New York, Oxon: Routledge.
- Dash, Niladri Sekhar 2008. *Corpus Linguistics. An Introduction*. <http://www.eolss.net/sample-chapters/c04/e6-91-17.pdf> (28.05.2014).
- Eristuskiri 2013 = Eesti keele riigieksami eristuskiiri. Riigieksamite materjalid 2013. Tallinn: Innove, 2013. http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Eesti_keelee_riigieksami_eristuskiiri4.pdf (26.05.2014).
- Eslon, Pille 2014. Eesti vahekeele korpus Estonian Interlanguage Corpus. *Keel ja Kirjandus*, 6, 436–451.
- Eslon, Pille; Helena Metslang 2007. Õppijakeel ja eesti vahekeele korpus / Learner language and Estonian Interlanguage Corpus. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat / Estonian Papers in Applied Linguistics, 3, 99–116.
- Habicht, Külli, Leelo Keevallik, Ilona Tragel 2006. Keele muutumine kasutuskontekstis / Change of language in usage context. – *Keel ja Kirjandus*, 8, 609–625.
- Hunston, Susan 2012. Corpora in Applied Linguistics. *The Corpus as Object: Design and Purpose*. Cambridge: CUP, 25–37. <http://www.cambridge.org/servlet/file/store7/item5633070/version1/Hunston%20Chap%202.pdf> (26.05.2014)
- Kerge, Krista; Anne Uusen, Halliki Põlda 2014. Teismee loovkirjutiste sõnavara ja selle hindamine Teenage vocabulary and its assessment in creative writing. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat / Estonian Papers in Applied Linguistics*, 10, 157–175.
- Learner Corpus Association = <http://www.learnercorpusassociation.org/resources/> (20.05.2014)

- Lepajõe, Kersti 2012. Kirjand kui tekstiliik. Riigieksamikirjandite tekstuaalsed, retoorilised ja diskursiivsed omadused. (= *Dissertationes philologiae estonicae Universitatis Tartuensis*, 31.) Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Meyer, Charles F. 2009. Planning the construction of a corpus. – *English Corpus Linguistics: An Introduction*. (= *Studies in English Language*.) Cambridge: CUP, 30–54.
- MICUSP = Michigan Corpus od Upper-Level Student Papers. <http://micusp.elicorpora.info/> (26.05.2014).
- Muischnek, Kadri 2006. Verbi ja noomeni püsiühendid eesti keeles. (= *Dissertationes philologiae estonicae Universitatis Tartuensis*, 17.) Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Nesselhauf, Nadja 2005. *Collocations in a Learner Corpus*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Pravec, Norma 2002. Survey of learner corpora. *IACME Journal*, 26, 81–114.
- Rizzo, Camino Rea 2010. Getting on with Corpus Compilation: from Theory to Practice. *English for Specific Purposes World*, 9, 1 (27). <http://www.esp-world.info> (20.04.2014).
- Sinclair, John 2004. Corpus and texts. Martin Wynne (ed.), *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice*. <http://www.ahds.ac.uk/creating/guides/linguistic-corpora/index.htm> (26.05.2014).
- Šolar = Šolar Learners' Corpus. Slovenia. <http://eng.slovenscina.eu/korpusi/solar> (26.05.2014).
- Sõrmus, Kadri 2008. *Emakeeleõppija korpus ja veamärgendusüsteem. Magistritöö. Käsikiri TÕ eesti ja üldkeeleteaduse instituudis*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Tono, Yukio 2002. *Learner corpora: Design, development and applications*. Japan: Meikai University. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.115.6849&rep=rep1&type=pdf> (20.04.2014).

The Estonian native-speaking students' text corpus EMMA

Kadri Sõrmus, Kersti Lepajõe
Tartu University

EMMA¹, the Estonian language learners' text corpus being developed at the Institute of Estonian and General Linguistics of Tartu University, is an environment that gathers texts connected with study processes of students learning Estonian as a native language. The article gives an overview of the basis of compiling the EMMA corpus, its character, annotation, analysis and research opportunities.

The corpus texts fall into four categories: examination and level test papers, student research papers, essays sent to writing contests, and other texts. The student text corpus will include texts from two school levels: high school (grades 11 and 12) and middle school (grades 8 and 9).

During the first phase of corpus creation in 2013–2016, the focus of the Estonian native-speaking students' text corpus EMMA is on examination papers and level tests. Graduation essays of high school students have been collected in Estonia since 1997, when the compulsory Estonian language exam given at the end of high school started to be graded nationally. During the period 1997–2014, all high school graduates (approx. 7,000–10,000 12th graders per year) wrote 400–600 word argumentative essays as a national examination. In order to build the corpus, samples from 1999, 2002, 2005, 2008, 2011 and 2014 were selected, and texts were scanned, typed in, entered into the EMMA environment, and the first annotation was added, i.e. mistakes marked by the nationally selected graders.

By 2016, it is planned to enter at least 6,000 texts, including 3,000 national examination essays (approx. 600 words per essay) and 3,000 level tests (approx. 200 words), as well as making the corpus accessible to researchers through the EMMA environment.

¹ <https://korpused.keeleressursid.ee/emma/>

So far, there are no electronic text corpora for analysing the language use of Estonian native-speaking students that enable quick searches and use of contemporary research methods. Therefore, creating a corpus of Estonian native-language learners' texts is an important step in providing researchers of students' papers and other researchers with trustworthy primary material and in creating more analysis opportunities. Hopefully, the language learners' text corpus EMMA will fulfil its goals, contribute to researching texts written by Estonian native-language students and, through research outcomes, contribute to the quality of native language teaching and teaching materials.

Keywords: language corpora, students' language use, language learning; L1 teaching, testing and assessment, test development

Andekusmõistestik teadus- ja üldkeeles ning andekuse diskursuse diakrooniline konstrueerimine meediatekstides

Halliki Põlda
Tallinna Ülikool

Ülevaade. Artiklis käsitletava uurimuse eesmärk on kirjeldada andekuse diskursuse diakroonilist konstrueerimist Eesti trüki-meedias ja näidata, kuidas ajalooline meediadiskursus suhestub paralleelselt teaduses arenevate arusaamadega ande ja andekuse olemusest. Uuringu tulemus selgitab, kuidas ühiskonnas on andekuse teema kaudu ajalooliselt konstrueeritud inimsuhteid ja tähendusi ning kuidas neid kokkuleppeid ajas luuakse ja hoitakse, kasutades teaduslikke põhjendusi. Diakroonilise meediaanalüüsi aluseks on eesti kirjakeele korpuse 1890.–1990. aastate ajakirjandustekstide kriitiline diskursuseanalüüs. Uurimus on laiem, andekuse kontseptsiooni konstrueerimist eri kultuuride meediatekstides käsitleva raamuringu osauurimus ja aitab avada andekust käsitleva mõistestiku ja andekuse diskursuse konstrueerimise ajaloolist tausta.

Võtmesõnad: kriitiline diskursuseanalüüs, andekus, meedia, ideoloogia, eesti keel

1. Sissejuhatus

Andekuse temaatika on tänapäeval muutunud oluliseks nii ühiskondlikust aspektist (Mönks, Pflüger 2005, Sepp 2009) kui ka teadusuuringute objektina (Gagné 2004, Gardner 2006 jpt). Andekus on laialt ka ajakirjanduses kajastatud teema, eriti sageli pälvivad meedias tähelepanu just andekad lapsed (Radford 1998, Meckstroth,

Kearney 2007). Käesoleva uuringu objektiks on andekust käsitlev mõistestik ja seda kajastavad eesti kirjakeele korpuse ajaloolised meediatekstitid¹.

Arvestades meedia tähtsust kindlal ajastul loomulikuks peetava maailmapildi ja sellesse kuuluvate fenomenide mõistmisel (vt Aava 2011: 5), on raamuurimuse üldisemaks eesmärgiks selgitada, mis elavdab ja mis pärsib avalikku meediadiskussiooni andekatest inimestest ja andekuse olemusest ning milliseks kujuneb fenomeni kirjeldav diskursus nii Eesti kui ka võrdlevalt teiste kultuuride meediatekstitides. Eri teadusalad ja tunnetusvaldkonnad kujutavad endast ajastu ja eriala jaoks loomulikustatud põhiarusaamade ja -teadmiste süstemaatilisi kogumeid – ideoloogiaid, mis tingivad ka andekuse valdkonnaga seotud mõistestiku sisu ja terminite defineerimise. Just loomulikustamisprotsessi peetakse ideoloogilisuse keeliliseks väljendajaks, ühiskonna väärtuste ja suhtumiste süsteemi poolt põhjustatuks (Kasik 2008: 15). Uurimuses vaatlengi, kas ja kuidas eri ajastutel teaduskirjanduses loomulikustatud arusaamad peegelduvad Eesti ajaloolistes meediatekstitides.

2. Andekusuuringute ajalooline taust ja uuringud Eestis

Andekusuuringud toetuvad üldjoontes neljale lähenemisele: 1) üldandekuse mudelitel põhinev; 2) andekuse spetsiifilistel mudelitel rajanev; 3) andekust kui süsteemi määratlev ja 4) andekust arengulise protsessina käsitlev (Kaufman, Sternberg 2008: 70–72, vt ka Sepp 2011). Kõiki neid eri suundi iseloomustavad läbi aja teadlaste püüded mõõta inimeste võimeid ja oskusi ning süstematiseerida ja kategoriseerida inimesi nende tulemuste põhjal.

Üldandekusel põhinev lähenemine tähistab eeskätt inimvõimete üldise taseme mõõtmist, saades alguse andekusuuringutele aluse

¹ Eesti kirjakeele korpus 1890–1990, vt <http://www.cl.ut.ee/korpused/baaskorpus/> (06.03.2014).

pannud Sir Francis Galtoni uuringutest 19. saj teisel poolel ja kulmineerudes 20. saj alguses, kui oma tööd avaldasid Charles Spearman, Alfred Binet ja Théodore Simon (Sepp, *op. cit.*). See oli periood, mil tähtsustati pärilike tegurite mõju inimeste andekusele (Galton 1869: 39–49) ja andekus sisuliselt võrdsustati IQ-ga. Keelendeid *andekus*, *talent* ja *geenius* kasutati toona sünonüümidenä, kuid Viire Sepp (2010: 9) märgib, et *andekuse* ja *talendi* rööpkasutus on hilisemateski lähenemistes levinud praktika. Nii selle uurimuse kui ka laiema raamuuringu käigus on huvitav seega jälgida, milline on sõnakasutus meediatekstides: kas üldkeele väljendite mõistesisu on teadusterminite omaga kooskõlas või saab nende vahel leida ka mingeid sisulisi erinevusi ja kuivõrd on sõnakasutust meedias mõjutanud teaduslikud põhjendused.

Andekuse spetsiifilised mudelid lähtuvad ennekõike Howard Gardneri (1993) andelaaditeooriast. Eestikeelses kirjanduses multiintelligentsuse (Sepp 2010), mitmese intelligentsuse (Mõttus jt 2011) või mitmikintelligentsuse teooriaks (HKS 2014) nimetatu tõstis esile inimeste potentsiaali või eeldused (ingl *human potential*) (Gardner 1993: 68). Gardneri väitel on igal inimesel unikaalne segu võimetest ja oskustest – intelligentsuse liikidest (*ibid.*: 59–70). Teooria kohaselt jaotuvad need erinevate andelaadide järgi kognitiivsetesse moodulitesse², sõltudes mooduleid ümbritsevast sotsiokultuurilisest kontekstist (Gardner samas, Kaufman, Sternberg 2008: 74).

Gardner ei ole ainus, kes on andeid valdkonnapõhiselt ehk laadide järgi käsitlenud³, kuid just tema teooria on olulisel määral mõjutanud andekuse mõistet hariduse ja ühiskonna paradigmas

² Teooriat esitleva raamatu „Frames of Mind“ esimeses väljaandes (1983) nimetab Gardner seitset moodulit, hilisemas väljaandes (1999) on ta lisanud kaheksanda andelaadi ja hiljem (2006) rääkinud üheksast eri andelaadist või intelligentsuse liigist.

³ Kaufman ja Sternberg (2008: 73–75) rõhutavad, et eraldiseisvatena on andeid käsitlenud ka Louis Thurstone, John Carrol, Julian Stanley; samasse

(Sepp 2011: 4). Samas on teooria tekitanud teadlaste hulgas enim vastakaard arvamusi. Gardnerit on kritiseeritud selle pärast, et ta käsitleb inimese erivõimeid intelligentsuse liikidena (Gardner 1993: xxiv); samuti on talle ette heidetud, et teoorial puudub teaduslik alus (Sepp 2010: 20). Gardner ise eitab vajadust intelligentsust liigiti mõõta (Gardner 1993: 65–66) ja see paneb näiteks ka Jüri Allikut ja René Mõttust (2011: 84) tunnustatud teoorias kahtlema: „Gardneri seisukohad on iseäralikud ja see täidab ilmselt meedia sotsiaalset tellimust, mis püüab leida viise inimeste võimete järgi ritta seadmise diskrediteerimiseks.”

Teooria kriitikud väidavad, et see on juhitud poliitilistest mõjutustest ja kannab ülesannet eitada üldintelligentsuse olemasolu (Allik, Mõttus, *op. cit.*). Gardner (1993: xxvi) pareerib rünnakuid, öeldes, et tema teooria ei ole poliitilise võimu instrument. Selline kriitika aga osutab palju avaramale probleemile, millele eelnevalt põgusalt viitasin – igasugune püüd inimesi eelduste, võimete ja oskuste järgi jaotada on kantud kindlast ideoloogilistest uskumustest. Millised andelaadid kajastuvad meediatekstides ja kuivõrd need valitsevatest ideoloogilistest uskumustest on mõjutatud, jääb siiski järgmiste uuringute vastata, sest ajaloolistes meediatekstides Gardneri hilisema aja teoorial mõjujõudu ei olnud ega saanudki olla.

Kolmas käsitlusviis näeb andekust süsteemina, milles sisalduvad erinevad komponendid (Kaufman, Sternberg 2008): keskmisest kõrgemad võimed, loovus ja ülesandele pühendumine (Renzulli 1978); elutarkus, intelligentsus ja loovus (Sternberg 2003, 2005) jm. Käsitleda andekust arengulise protsessina on tänapäeval valdav suund – andekust ei nähta enam mitte kui individuaalseid erinevusi sooritustes, vaid kui keskkonnamõjurite toimel omandatud oskuste tulemust (Gagné 2004). Sellega seoses on teaduskirjanduses

loetellu võib lisada ka Rober Sternbergi enese, kes on triarhilise intelligent-
suse teooria rajaja (Sternberg 1985).

muutunud ka terminite *andekus* ja *talent* tähendus. Kui varem kasutati neid teisenditena (vt Sepp 2010: 9), siis ühe tuntuima tänapäevase andekusmudeli – François Gagné (2004: 120–124) andekuse ja talendi diferentseeritud mudeli – kohaselt on andekus sünnipäraste eelduste kogum, mis arengu- ja õpiprotsessis kujuneb talendiks. Nii selgub terminite erinevus teaduskeeles, kuid kas ja kuidas see peegeldub meedias, on uurimuse üks huvipakkuvatest aspektidest.

Eesti Vabariigi algusaegadel tegeleti aktiivselt intelligentsuse ning andekuse uurimisega (vt Unt 2005: 12). Ainus tollaegne pedagoogika doktoritöögi on pühendatud just sellele – Juhan Tork kaitses 1939. aastal väitekirja, kus analüüsis lastega tehtud intelligentsustestide tulemusi, kirjeldades ühtlasi ka mitmete intelligentsuse ja andekusega seotud terminite sisu (Tork 1940). Lisaks tegelesid andekusuuringutega Konstantin Ramul, Meinhard Meius, Hugo Reimann jt (Allik, Must 2011: 244–347). Taasiseseisvunud Eestis on andekust uurinud Inge Unt (2005), Helle Pulmann (2005), Viire Sepp (2010) jt.

Minu eesmärgiks ei ole hinnata, kas mõni eelkirjeldatud andekuse määratlemise meetod on teisest etem, küll aga keskendun ühiskonnas nähtumuse kaudu konstrueeritud tähendustele. Allpool vaatan, milline on domineeriv arusaam andekuse olemusest ning kuidas on ajas konstrueeritud andekusteooriatega haakuvad diskursused – ande-, talendi-, intelligentsuse- ja geeniusediskursused.

3. Uurimisprobleem, materjal ja meetod

Uurimisprobleem on, millisena on andekuse diskursust konstrueeritud Eesti ajaloolistes meediatekstides ja kuidas konstrueeritu suhestub teadustekstides esitatud arusaamadega. Uuringu käigus leitakse vastused küsimustele:

- 1) Millal tulid andekusega seotud mõisted Eesti meediateksti-des kasutusele ja kuidas eri ajastutel teaduses arenenud aru-saamad andekuse olemusest neis tekstides peegelduvad?
- 2) Kuidas on andekuse teema kaudu ühiskonnas ajalooliselt konstrueeritud inimsuhteid ja tähendusi?

Küsimustele vastamiseks vaatan kõigepealt, milline on andekust käsitlev sõnavara teadus- ja teatmekirjanduses ning kirjeldan mõistevälja ajaloolist muutust. Selleks analüüsisin andekust käsitlevat mõistestikku psühholoogiatermineid hõlmavas teadusteoses „Intelligentsuse psühholoogia“ (Mõttus jt 2011) ning kitsamalt vaid andekustermineid kajastavas „Andekusest ja andekatest lastest“ (Sepp 2010). Mõlemad refereerivad nii ajaloolisi andekuskäsitlusi kui tänapäevaseid teooriaid. Lisaks jälgin mõistestiku kujunemist nii Juhan Torgi (1940) doktoritöö kui ka teiste allikate (HKS 2014, Saareste 1997, Wiedemann 1973, ÕS 2013 jt) põhjal.

Selleks, et kirjeldada andekuse meediadiskursust ja tuua välja ühiskondlikud suhted ning konstrueeritud tähendused, otsisin 1890.–1900. aastate ajakirjandustekste sisaldavast eesti kirjakeele korpusest teadustekstides andekuse fenomeniga enim seotud diskursusi kajastavaid tekste. Otsingusõnadena olid kasutusel järjendid *ande, anne, geenius, geniaal, intelligent, talen*⁴. Viidatud korpuses puuduvad 1920ndate meediatekstitid ja nii oli allikate leidmisel abiks ka eesti ajakirjanduse analüütilise bibliograafia veebiportaal⁵. Otsingusõnade abil leidsin 146 andekust käsitlevat meediateksti.

Uurimismeetodina kasutasin kriitilist diskursuseanalüüsi, lähtudes selle suuna ühe kesksema teoreetiku Norman Fairclough (2001) mudelist. Selle sotsiaalseid teooriaid ja keeleanalüüsi ühen-

⁴ Sõna *anne* oli vaatluse all vaid andekuse kontekstis ja jäi kõrvale tähenduses *annetus* või *väljaanne*.

⁵ Eesti ajakirjanduse analüütilise bibliograafia andmebaas, vt <http://www2.kirmus.ee/biblioserver/index2.php> (06.03.2014).

dava meetodi abil on võimalik selgitada, milliseid tähendusi keele abil konstrueeritakse ja kinnistatakse ning kuidas see mõjutab ühiskonda (Kasik 2008: 10). Nii on võimalik selgitada, kuidas andekust käsitlevate tekstide kaudu konstrueeritakse sotsiaalseid suhteid ja tähendusi.

4. Andekuse mõistestik teadus- ja teatmekirjanduses

Sõnatüved *and*, *ande*, *anne* on uuritavas tähendusväljas väga vanad ja ajalooliselt seotud piibli tekstidega (ingl *giftedness* – God's gift). Vana kirjekeele korpusest⁶ leiame viite „Paulus tunnistas kahs / eth Oppijat üx Jummalä Ande ommat”⁷. Ka Ferdinand Johann Wiedemanni eesti-saksa sõnaraamatus (1973) viidatakse märksõna *anne* juures Jumala andele (‘jumala ande saanud’ *Betrunkēn*), aga räägitakse ka vaimuandest (‘vaimu-anded’ *Geistesprodukte, Eingebungen des Geistes*).

Mõisteline sõnaraamat (Saareste 1997) seob *andekuse* kahe mõisterühmaga: mõisterühmaga OSKAMA 2:1312 (‘and’ <-i> ‘talent’: tal ei ole ühekski tööks andi; ‘anne’ <g. ande> ‘and, talent’: sel mehel on palju andeid / anderikas inimene; ‘andekas’ andekas õpilane) ja mõisterühmaga VAIMUELU 4:332 (‘and’ anne (anded) ehk and (annid): tal on annet keelte õppimiseks; ‘anne’ vaimuanne: sel lapsel on head vaimuanded; ‘andekus’ selle õpilase andekus on silmapaistev). Nähtub, et mõlemas mõisterühmas käsitletakse *andekust* ja *talenti* sünonüümidena.

Peaaegu pool sajandit hiljem seostab hariduse ja kasvatuses sõnaraamat (HKS 2014) andekust samuti talendiga (‘andekus’ talent, võime(te) kõrge tase). Ka andekuseuurijad ise on märkinud, et

⁶ Vana kirjakeele korpus, vt <http://www.murre.ut.ee/vakkur/Korpused/korpused.htm> (24.05.2014).

⁷ Vana kirjakeele korpus, vt 10:<<1641-Stahl_LLI_s_519.142>>

ajaloolistes teadustekstides on terminid kasutusel rööpselt (Gagné 2004, Sepp 2010: 9 jpt). Nüüdisaegses andekäsitluses on neid siiski eristama hakatud, millele viitab ka sõnakasutus mõlemas analüüsitud teadusteoses (vt Sepp 2010, Mõttus jt 2011).

Andekuse mõistega seotud *intelligentsus* tuleneb ladinakeelsest sõnast *intellectus* (arusaamine, mõistmine). Lähedane mõiste – *intelligents* – lähtub ladinakeelsest sõnast *intelligentia* (tähendab otseses mõttes millestki arusaamist, ülekantud mõttes aga võimet midagi mõista). (Tork 1940: 22) Tüve praeguse kasutuse toob muuhulgas välja ÕS (2013), kus *intelligentsus* tähistab arukust, *intelligents* aga nii intelligentsust kui ka haritlaskonda. Mõlemad variandid on ajalooliselt Eesti teaduskirjanduses olnud kasutusel arukuse sünonüümidenä, samas tähenduses on kasutatud ka *intellektuaalsust*⁸. Kari Uusikylä (2005: 36) märgib, et 20. sajandi esimesel poolel olid ka andekus ja intelligentsus sünonüümid. Hiljem on neid eristatud, rääkides andekuse juures võimest saavutada silmapaistvaid tulemusi ja edu ning määratledes intelligentsust inimese võime kaudu mõista ümbruses toimuvat ja sellest õppida.

Genius (lad *genius* – vaim) on ajalooliselt tähistanud kaitsvat vaimu ja kedagi, kellel on üleloomulikud võimed⁹. Eri ajastute teooriad räägivad geniusest kui maailma muutvast erandlikust isikust, kes Arthur Schopenhaueri ja Friedrich Wilhelm Nietzsche käsitluses tõuseb oma vaimujõuga kõrgemale n-ö massiinimestest. Immanuel Kanti järgi on genius looja, kes suudab ise luua endale reegleid,

⁸ Markus Univer kasutab 1921. aastal ilmunud teoses „Kasvatusteadus“ terminit *intellektuaalsus* (Torgi (1940: 23) sõnul on siin tegemist vene mõjuga), Aleksander Elango 1934. aastal ilmunud samanimelises teoses *intelligentsust* ja Konstantin Ramul, sarnaselt Juhan Torgi enesega, 1932. aastal ilmunud raamatus „Psühholoogia“ I-II terminit *intelligents* (Tork *op. cit.*, Mõttus jt 2011: 344–349).

⁹ Dictionary.com > Lexical Investigations: Genius, vt <http://blog.dictionary.com/genius/> (24.05.2014).

normeerida oma loomeprotsessi ning kellele seepärast pole vaja mingisugust välist normatiivset süsteemi. (Donskis 2010: 283–285) Andekuseuuringute pioneeriks peetav Galton (1869: 12–14) kasutas geeniuust tähistamiseks silmapaistvate võimetega inimest.

5. Andekusega seotud diskursused meediatekstides – uurimistulemused ja diskussioon

Andekusteooriates läbi aja esilekerkinud peamõisted – *anne*, *talent*, *intelligentsus* ja *genius* – moodustavad meediatekstides andekusega seotud diskursusi. Kirjeldan neid korpuses sisalduvates meediatekstides esinemise ajalises järjekorras, et paremini joonistuks välja kogu andekusediskursuse dünaamika ning kohe oleks võimalik meediadiskursusi suhestada ka ajastuomaste teaduslike seisukohadega andekuse olemusest.

5.1. Talendidiskursus

Esimene andekusega seotud mõiste, mis meediatekstides kasutust leiab, on *talent*. Sõna esineb 1892. aasta nädalalehes Wirmaline ilmunud kontserdiarvustuses (näide 1).

- (1) Imeilusal ja kaunil wõimsal helil tõi kunstnik kuus kunstlaulu kuuldawale, milles igasühes nii Loojalt kingitud **talent** kui hoolega haritud osawus selgesti nähtavale ilmus. (AJA1890\vir0105)

Ehkki Piiblis tähistab talent rahaühikut, on tähendamissõnas¹⁰ peamine see, kuidas keegi talente hoiab ja nendega ümber käib. Nii on hakatud talendist rääkima kui Jumalalt saadud kingitusest¹¹ ja sellist diskursuse korda toetab ka esimene tekstinäide, kus *talent*

¹⁰ Mt 25, 14–30.

¹¹ Samas tähenduses on ka ingliskeelne *giftedness*, vt arutelu eelmises peatükis.

väljendub tegevuses (*laul*), olles seotud nii arendatud oskusega (*hoolega haritud*) kui ka *oskama*-mõisterühmaga (*osavus*). Ka 1910ndate trükimeedia kirjeldab diskursust sarnaselt: „Tema viimase peensuseni läbimõeldud etteaste annab heast talendist ja hoolsast enese kallal töötamisest tunnistust“ (AJA1910\wi0301). Nii kerkib jumaladiskursusega seotult esile kaks aladiskursust – arengu- ja töödiskursus. Siinkohal võib paralleeli luua andekuse arengulise käsitlusega, kuid on tähelepanuväärne, et teooriatesse ilmuvad oskused ja võimed kui talendi tunnused alles sajud hiljem (vt Gagné 2004).

1930ndate meedias tähistab *talent* omaduse kõrval ka selle kandjat (näide 2, vt ka AJA 1930\esma278).

- (2) Metro-Goldwyn-Mayeri reshissöör Harry Raps oli saabunud New-Yorki otsima uusi **talente** ja awastas Billie. (...) Studiotele ei meeldinud Billie Cassini nimi. Billie muudeti Joan Crawfordiks. (AJA1930\paewa11)

Diskursus joonistub välja toona valitsenud liberalistlikule ideoloogiale vastavalt instrumentaalse lähenemise kaudu – talent on keegi, kes eraomanduses filmistuudiole kuulsust ja rikkust peaks tooma. Valitsevat ideoloogiat toetab tekstis esitatud – parimate müüginumbrite nimel ollakse valmis isegi inimese nime muutma.

1950. aastatest on tekstid kantud nõukogude ideoloogia põhimõtetest, sisaldades rohkelt sotsialistliku retoorika elemente (*välismaised imperialismihaid, üles kasvatatud partei poolt jt*, vt näited 3, 4).

- (3) Tarvitseb vaid peatuda olukorral, mis meil valitses ligi 10 aastat tagasi. Kui palju loovaid talente kängus, sest ei usutud nende loomisvõimesse. Ja kuigi mõni andekam, kuid ühtlasi ka jonnakam, suutis end vaatamata igasugustele takistustele üles töötada, siis läks seegi talent meile kaduma. Tema teadmiste kasutajaks olid alati välismaised imperialismihaid. (AJA1950\ed0022)

- (4) Esmakordselt avanes vaba tee rahva talentide õitsenguks. Uus ukraina nõukogude intelligents, kes on veresidemetega seotud rahvaga, armastusega üles kasvatatud partei poolt, andis sotsialistliku kultuuri, teaduse ja kunsti üldisesse varaaita oma väärilise panuse. (AJA1950\rh0268)

Tekstides peegeldub anne kui instrument kasutaja käes, mille kandjaks on haritlaskond. Anne ise on seotud teaduse, kultuuri ja kunsti valdkonnaga ning teooriatega (nt Renzulli 1978, Gagné 2004) sarnaselt eeldustega (*andekam*), loovusega (*loovaid talente*) ja töö ning pühendumisega (*üles töötada*). Vaikimisi eeldatakse, et andekuse juures on oluline keskkonna tugi (*ei usutud nende loomisvõimesse*). Negatiivse tundetooniga näide 3 illustreerib tunast halvustavat hoiakut, et esimeses Eesti Vabariigis ei olnud ande arenguks piisavaid võimalusi. Näide 4, kus tuuakse just nõukogude korra eelisenä välja võimalused talentide vabaks arenguks, omandab aastal 2014 toimuvate Ukraina sündmuste valguses iroonilise varjundi. Sellele sekundeerib artikkel sama aasta 30. oktoobri ajalehes Sirp ja Vasar (AJA1950\sv0008), mille lause „Nõukogudemaa on rikas noortest talentidest” on ajastu meediatekstide talendidiskursusele iseloomulikum ja mitmes variatsioonis laialt kasutatud.

Nii 1950. kui 60. aastate korpuses nimetatakse talentidena NSVL ja Vene NFSV rahvakunstnikke – kultuuri- ja sporditegelasi. Eesti sarnaseid aunimetusi kandvaid inimesi (ENSV rahvakunstnik ja ENSV teeneline kunstitegelane) toonased tekstid talentidena ei kajasta. 1970ndate korpuses on talendid aga juba noored eestlased: kunstnikud Harri ja Eerik Haamer, Ilmar Torn jt (AJA1970\km0010); kirjanik Aadu Hint ja ajakirjanik Juhan Peegel (AJA1970\km0010), luuletaja Mart Raud (AJA1970\ol0013) jpt. Tekstide tundetoon on positiivsem kui kümnend tagasi, otseselt halvustavat sõnavalikut ei kasutata. 1970ndate talendidiskursust iseloomustab ideoloogiliste väärtuste pealesurumise kõrval ka sisuline arutelu talendi

olemuse üle (näide 5) ja väärtuste üle, mida talendi looming kannab (näide 6).

- (5) Huvitav on seegi, et mitmed õpilased, kes poistena-tüd[r]ukutena kuidagi varju jäid, hiljem puhkesid võimsate talentidena. (AJA1970\km0010)
- (6) Mart Raua talent sulatas üheks tervikuks konkreetse ajajärgu kangelaslikkuse ja need inimlikud püsiväärtused, mis on kestvamad kui üksikud kangelasteod. (AJA1970\ol0013)

Omapärane on näite 5 sõnakasutus *puhkema*, mis seostub iseenesliku, mitte teooriates viidatud suunatud tegevusega. Esitatud tõdemus, et lapsena varju jäänutel on siiski eeldus hiljem talentideks saada, haakub tänapäevaste andekusuuringute keskse küsimusega – mil määral ja kui palju mängib talendi arengus rolli keskkond.

5.2. Andediskursus

Talendidiskursus on vanim korpustes esinenud andekust käsitlev diskursus, kuid sama perioodi, ehk 1890ndate meediatekstides, kajastub sõna *anderikkus* kaudu ka andekusele otseselt viitav andediskursus. Sõna on diskursuses kasutusel positiivses kontekstis ja seotud kunsti valdkonnaga, ande olulisust rõhutab näites 7 täiend *iseäranis*.

- (7) Siin kohal olgu soov avaldatud, et tulevikus see terve ooper kuuldawale toodaks, mis wististe mitte raske ei saa olema, sest et teatrel tänawu iseäranis tublid ja anderikkad kunstnikud käepärast seisawad (...) (Walgus nr 44, 1895, AJA1890\val0602)

Sõna *anne* on esmakordselt 1900ndate korpuses, märkides kahel korral üldandekust teadus- ja teatmekirjandusest tuttavat terminiga *vaimuanne*, rõhutatuna täienditega *hea* ja *suur* (näited 8, 9).

- (8) On rahwas kindla, түseda loomuga, hääde waimuannetega, tööarmastaja jne, siis tähendab see majanduse edendamiseks teist, kui see, kui rahwas lõtw, hooletu ja korratu on. (AJA1900\aja0086)
- (9) Uuest suurwesirist kõneldakse wäga kiitwalt: ta on töökas ja suurte waimuannetega tegelane. (AJA1900\aja0287)

Talendidiskursusega sarnaselt seotakse ka siin waimuanded tööku-sega, mis ei ole teadustekstides siiski väga lewinud praktika¹². Mõis-tele *waimuanne* viidatakse toonases ühiskonnas loomulikustunud kontekstis – kui majanduse edendamiseks vajalikule olulisele oma-dusele. Ande kandjaks on näites 8 esmakordselt kogu rahwas, näide 9 viitab referendi definiitsusele (*suurvesiir*).

1910ndate korpuses kerkib andediskursusega seotult esile ka rahadiskursus (näide 10), mis kasutab liberaalse ideoloogia retoori-ka (*kõrgem palk, ära elama*), ja konkurentsiskursus (näide 11).

- (10)(...) kõige selle tõttu nõuab ta muidugi ka kõrgemat palka, kui millega vähemate annetega inimene lepib ja ära elab. (AJA1910\pm0310)
- (11) Ei wõi ütelda, et „Wanemuise“ näitlejate seas anderikkaid rohkem oleks kui „Estonia“ näitlejate seas. (AJA1910\wi0301)

Keelend *andekus* esineb esimest korda 1930ndate korpuses, kui Postimees kirjeldab andekust erilisuse ja erinevuse diskursuse kaudu. Artikkel „Andekuse kurioosumeid. Silmadefektiividega isi-kud on maalijad ja kurdid muusikuteks“ kätkeb endas sisulist aru-telu ande ja andekuse olemuse üle ja refereerib otseselt toonaseid teaduslikke arusaamu. Teksti kõneisik taunib andekuse pärimise

¹² Renzulli (1978) „Kolme ringi mudel“ sisaldab ühe komponendina *pühen-dumist*, Gagné (2004) mudelis sisaldub *õppimine ja harjutamine*, kuid sõna-valikut *töökus* peatükis 2 refereeritud andekusteoriat ei kasuta. Siiski on hulgaliselt teadusuuringuid (vt Ericsson jt 1993), mis kinnitavad töökuse ja andekuse seost.

teooriat (Galton 1869) ja peab huvitavaks ning refereerib Alfred Adleri andekusuuringuid (näide 12). Esmakordselt kerkivad andega seoses esile meelegaorganid, tekstides ei räägita Jumalalt saadud, vaid inimese füüsilistest eeldustest.

(12) Nimelt selgus, et 70 protsendil maalijatest olid silmadefektid, samuti esines muusikategelaste juures kõrvadefekte ja skulptoritest oli rohkesti vasakukäelisi. Nende uurimuste põhjal Adler tuli otsusele, et andekus põhineb kõige nõrgemal kohal organismis. (PM, 14.12.1933)

Artiklis rõhutatakse ühiskonna olulisust (*Selliseid inimesi vajab ka ühiskond*) ja nähakse andekatena neid, kes „ei taha mitte teistelt saada, vaid teistele anda”. Seega seob tekst andediskursuse otseselt nii teadus- kui ka ühiskonnadiskursusega.

Aasta hiljem seotakse Postimehes andediskursus samuti teadusuuringutega, väljaanne lahkab andekusteooriates esinevaid arusaamu artiklis „Kes sünnitavad andekaid lapsi”: „Andekate vanemate lapsed on tihti keskpärased ja alla keskpärast. Andekate probleem eestlaste juures” (PM, 20.05.1934). Indiviidi kui ande kandja kõrval räägitakse tekstis kogu rahva andekusest (vrd 1900ndate korpustekst, näide 8). Teksti autor analüüsib andekuse pärilikkuse teemat, viidates ühelt poolt uuringutele, mis tõestavad andekate inimeste järeltulijate andekust; teisalt jõudes järeldusele, et sageli on just vastupidi – andekate lapsed ei pruugi olla vanemate sarnased. Tekstis kasutatakse halvustavat sõnavalikut (*alaväärtuslik*), negatiivsust rõhutab kogu kontekst (näide 13).

(13) Goethe lapsed olid aga alaväärtuslikud. (...) Goethe naine Christine oli vaimliselt andeta isik ja ta pärines ka samalaadilistest vanematest. (PM, 20.05.1934)

Autor selgitab, et „kui mõlematel vanematel on võrdselt head vaimlised omadused või on neil üksteist täiendavad head vaimlised omadused, siis need moodustavad rohkearvulise heade vaimuannete koondise, mis teevad inimesest talendi või geeniuse“. Seega on talendi või geeniuse sünniks vaja toonase teksti järgi mõlemalt vanemalt päritud häid geene (vrd Galton 1869¹³). Huvitav on sõnavalik ka järgmises lauses: „Kui heade vaimuannetega inimene abiellub andeta inimesega, siis saame uuesti keskpärased inimesed.“ Nii kujuneb andediskursuse osana tõudiskursus, milles taunitakse keskpärasust (*alavoõrtuslikud*) ja ülimalt tõstetakse talendiks või geeniuseks nimetatuid. Kui vaadata neid kaht teksti ühiskonnas esiletõusnud ideoloogiate valguses, siis nende ilmumisaeg langes aastatesse, kus maailmas käis tõsiteaduslik arutelu nn tõuaretuse ümber. Ka tekstis viidatakse sellelaadsetele uuringutele eri maades ja tuuakse välja, et „inglise rahvas on kõige paremate vaimliste omadustega“.

(14) Inglisele järgnevad sakslased, prantslased, eestlased, soomlased j.t., kuna vene rahvas ja teised idamaa rahvad oma vaimliste omadustega eelnimetatud kaugele maha jäävad. (*ibid.*)

Näide 14 ilmestab veenvalt, et andekus oli tõepoolest võimas ideoloogiline instrument, mille alusel mitte ainult üksikuid inimesi, vaid terveid rahvusi ja rahvaid selekteeriti. Galtoni idee järgi algatatud eugeenika, mille abil 1930ndate lõpul ja 1940ndate algul Saksamaa rahvussotsialistid püüdsid parandada rassi, kandus ka Eesti ühiskonda ja meediatekstidesse¹⁴.

Omadussõna *andekas* esineb meediatekstis alles 1948. aastal, seondues toonase nõukoguliku positiivse töödiskursusega (näide 15).

¹³ Galtoni uurimustele viitab ka refereeritud meediatekst, nimetades teda kuulsaks inglise tõu-uurijaks.

¹⁴ Ka Eesti ühiskonnas sai eugeenika üheks valitsevaks teadussuunaks (vt Madisson 1935).

- (15) Rõõmus tööhoog on alatiseks nähteks ruumis, kus masinate mürina saatel töötab andekas keraamikameister Ariadne Sirotkina. (AJA1950\rh0321)

Seega iseloomustas *andekas* toonases diskursuses nõukogude tööinimest, märkides tema tublidust ja töösaavutusi. Alates 1960ndatest esineb sõna meediatekstides järjest rohkem: kirjutatakse andekast skulptorist Georgi Markelovist (AJA1950\rh0465), andekast koolinoorest Urmas Otist (AJA1970\sv0004) jne. Nii seotakse anne teatavate ametieeldustega (*meister, skulptor*), aga ka üldandekusega (*koolinoor*). Tekstidest järeldub, et andekuse kaudu konstrueeritakse ühiskondlikke positsioone. Teatud erialad muutuvad prestiižsemaks tänu sellele, et seal töötavaid inimesi näidatakse andekatena. Liberalismi tingimustes tõuseb andekaid kajastava valdkonnana esile kultuur, kuid nõukogude ideoloogia tingimustes väärtused teisenevad. Ametid, mida kultuuritegelaste kõrval esile tõstetakse, on seotud ka tootvate aladega – nii ei ole andekus enam pelgalt haritlaskonna omadus. Ande kandjateks saavad indiviidi või rahvuse kõrval kollektiiv (*andekate loomingu kollektiivide kujunemine*, AJA1970\sv0005) ja noorsugu (*Tallinna Riiklikus Konservatooriumis õpib anderikas eesti noorsugu, kes valmistub ette nõukogude muusiku väärrikaks elukutseks*, AJA1950\sv0008); tekstides sisaldub ajastuomane nõukogulik retoorika. Kunstniku- või meistridiskursuse kõrval (*vene meistrite suur loomingu line jõud ja anne*, AJA1960\rh0011) kerkitab võimsalt esile ka isetegevuslase diskursus (*andekate isetegevuslaste teostega näitus*, AJA1950\rh0278 jpt).

5.3. Intelligentsuse diskursus

Tüvi *intelligent* esineb esimest korda 1930ndate korpuses. 1933. aasta ajalehes Tapa Post (näide 16) on omadussõnalise täiendina kasutatud *intelligentne* seotud nii välimus- (*meeldiva välimusega*) kui ka rahadiskursusega (*jõukama daamiga, toetaks rahaliselt*).

- (16) Meeldiwa välimusega, intelligentne noormees soovib tutvuda jõukama daamiga, kes toetaks rahaliselt ülikoolis õppimisel. (AJA1930\tapo001d)

Intelligentsuse tähenduses *intelligents* esineb esmakordselt sama kümnendi meediatekstides.

- (17) Teatawasti toimub praegu suurema uurimuse – algkoolilõpetaja teadmiste ja oskuste ning intelligentsi kindlaksmääramise kokkuvõtete tegemine (...) (AJA1930\post024)

Lisaks esitatud näitele 17 kirjutab trükimeedia laste intelligentsi mõõtmisest: „... korraldatakse Tartu ülikooli õppejõudude juhtimisel eesti laste intelligentsi uurimine suuremas ulatuses. Uurimuse ülesandeks on võrrelda ameerika laste intelligentsi eesti laste omaga, standardiseerida intelligenttestid eesti laste jaoks, selgitada missuguses ulatuses andekad õpilased siirduvad keskkooli jne“ (PM, 14.10.1933). Siit nähtub otsene seos tunaste teadusuuringutega – intelligentsus ja andekus võrdsustatakse ning neid kirjeldatakse edasiõppimise (*keskkool*) eeldusena. Taas paistab aga tekstinäidete taustal, kuidas intelligents ja andekus osutuvad vahenditeks, mille alusel inimesi eristada.

Sõna *intelligentsus* leiab kasutamist alles 1985. aasta Edasis, kirjeldamaks Juhan Torgi doktoritööd. On tähelepanuväärne, et väitekirja originaalpealkirja termin *intelligents*, mille kasutamist Tork (1940: 23) ise on põhjendanud, on Edasis ajastukriitiliselt

teisenenud: „Säilinud on doktoritöö „Eesti laste intelligentsus“ käsikiri“ (AJAE1980\tat0522). Torgi kasutatud *intelligentsikvotsient* on samas tekstis saanud kuju *intelligentsuskvoot* ja *intelligentsitesti* asemel kirjutatakse *intelligentsustestist*. 20. saj algul ja keskel laiemat tähendust kandvale *intelligentsi*-terminile on 1980. aastateks omistatud kitsam sisu.

1930ndatel vaid mainimisi nimetatud intelligentsuse mõõtmisest hakatakse rohkem kõnelema alles 1990. aastatel. Diskursust iseloomustab tekstinäide 18.

- (18) Peodesy-süsteem võimaldab läbi viia erinevaid arvuti poolt juhitud teste kandidaadi võimete, oskuste, intelligentsuse ning isikuomaduste mõõtmiseks. (AJAE1990\stak0346).

Näide ilmestab 90ndate levinud praktikat hakata töökohtades analüüsima ja hindama personali vaimseid võimeid ja oskusi ning vastavalt testide tulemustele pakkuma töötajatele erinevaid koolitusi. Samuti hakati selliseid teste kasutama uue personali värbamisel. Lisaks väärrib tähelepanu näites toodud loetelu, mille kohaselt eristatakse võimeid ja intelligentsust. See eristab meediadiskursust teaduslikest seisukohtadest, mille järgi defineeritakse intelligentsust just inimese võimete kaudu (vt arutelu ptk 4).

5.4. Geeniusediskursus

Teadustekstides juba 19. saj kasutatud *geenius* ja *geniaalsus* tulevad eesti meediasse 1930ndatel. Andediskursuse juures kirjeldatud tekstis (PM, 20.05.1934) oli geenius ülimalt vaimse andekuse väljendaja. „Temal on omane mingi mõõdu geniaalsus,“ iseloomustatakse meedias helilooja Camille Saint-Saënsi (UUSE\uuse050); geenius-tekst kutsutakse nii Vene kirjanikku Fjodor Dostojevskit (KUNST\kunst007) kui meie enda Oskar Lutsu (UUS\uus012). Isiku kõrval

on 30ndate korpuses geniaalsus seotud nii institutsiooni (*Munga intuitsioon on geniaalne*, ESMA\esma269) kui ka teoga (*Ülal jutustasime warguse lugudest, mida on sooritanud roimarite geniaalsed trikid*, ESMA\esma265).

1950ndatel ilmub hulgaliselt tekste Vladimir Leninist ja Jossif Stalinist kui geeniustest (näide 19, vt ka AJA1950\rh0268; AJA1950\rh0269 jpt).

(19) Ja mingisugused jõud, mingisugused takistused ei suuda peatada meie võidukat edasiliikumist teel, mille meile näitasid kätte inimsoo geeniused Lenin ja Stalin. (AJA1950\rh0269)

Nii suhestub ka nõukogulik ideoloogia geeniusekäsitlusega. Meediatekstitid, jättes kõrvale Nietzsche viidatud vaimujõu, rõhutavad nõukogude geeniuste juures kantilikku normidest ja reeglitest üleolekut.

6. Kokkuvõtte ja järeldused

Kokkuvõttena võib tõdeda, et andekuse ajaloolist meediadiskursust konstrueeritakse paralleelselt andekusuuringutes kajastatud arusaamade toel – meedia- ja teadusdiskursuse vahel võis uuringu käigus leida sarnaseid jooni, kuid selgelt tulid välja ka erinevused. Teaduskirjanduses ajastuomase maailmavaate mõjul esmalt geeniuse mõiste kaudu esitatud seisukohad, mille järgi on andekus pärilik, peegeldusid ka ajaloolises meediadiskursuses – andekuses nähti küll enamasti jumalikkude alget, kuid 30ndate tekstides arutleti ka pärilikkuse teema üle. Toonasele teadusdiskursusele ebatüüpiliselt kõneldi andekusega seoses meedias ka inimese füüsilistest eeldustest, mis viitab tänastele andekuskäsitlustele.

Korpusuuringus ilmnes, et esimene andekust tähistav keelend meedias ei olnud teadustekstides kasutatud *genius* (Galton 1869),

vaid *talent* (Wirmaline, 1892), mis teaduskeelde jõudis alles sajand hiljem. Diskursuseanalüüsil selgus, et toonane talendidiskursus oli sarnane tänapäevase teaduskäsitlusega, seostudes juba sajand tagasi oskuste ja võimetega (vrd Gagné 2004). Samas oli *talent* meediatekstides seotud ka mõiste algse päritolu – piibelliku kontekstiga. 1930. aastatest tulid diskursuses enim esile valitsevad ideoloogilised uskumused: tekstides esitatud instrumentaalse lähenemise põhjal võib järeldada, et liberalistliku ideoloogia kohaselt oli talent keegi, kelle arvelt, valimata vahendeid, omanikele kasumit teenida. Nõukogulik ideoloogia halvustas sellist lähenemist, rakendades mõiste terve nõukogude ühiskonna n-ö reklaami teenistusse. Tekstides rõhutati talendi vaba arengu võimalusi – tänaste teadmiste kontekstis nõukogulikust maailmakäsitlusest mõjuvad sellised keelelised valikud mõistagi iroonilistena. Negatiivse tundetooniga olid just nõukogude aja esimeste kümnendite tekstid. Alates 1970ndatest hakati meediatekstides arutlema talendi olemuse üle ning diskursus muutus üksnes valitsevaid ideoloogilisi uskumusi pealesuruvast jõust taas rohkem teadusega suhestuvaks.

Vaid kolm aastat keelendist *talent* hiljem meediasse jõudnud *anderikkus* (Walgus, 1895) lõi andediskursuse, mille dünaamika oli sarnane eelkirjeldatud talendidiskursusega. Mõistele *vaimuanne* viidati kui olulisele isikuomadusele, mis seostub riigi majanduse ja kultuuri kestma jäämisega, paralleeli teadusliku paradigmaga lõi vaimuannete seostamine töökusega. Diskursuses sisaldus tekste, mis otseselt refereerivad tunase teaduse seisukohti – nii pärilikkuse rolli andekuse juures kui eugeenikat, luues selgeid seoseid ajastul valitsenud ideoloogiliste uskumustega. Teadusdiskursusega sarnaselt tõusis tekstides esile keskkonnadiskursus, erinev oli aga andekuse konstrueerimine raha- ja konkurentsiskursuste kaudu. Tekstide tundetooni määramisel selgus, et võrreldes talendidiskursusega oli andediskursuses sisalduvate tekstide tundetoon positiivsem, seda

ka nõukogude ideoloogia tingimustes. Küll aga peegeldus erilisuse ja erinevuse diskursuste kaudu juba 20. saj alguse meediatekstides tänapäevane sensatsioonilisus, millele oma uuringutes on viidanud mitmed uurijad (Radford 1998, Meckstroth, Kearney 2007).

1930ndatel teadustekstides levinud *intelligents* oli samaaegselt kasutusel ka meediatekstides, mis viitab toonaste teadusuuringute olulisusele. Uuringus selgus, et sõna ei kasutatud peale 30ndaid meediatekstides ligi 50 aastat ja uuesti hakati intelligentsusega seotud uuringutest kirjutama 80ndate teisel poolel. See toetab ka Alliku ja Musta (2011: 347, 353) väiteid, et nõukogude ajal olid intelligent-susuuringud tabuteemaks. Diskursust võib lugeda loomulikustunuks alles 1990ndatel, kui hoogustus vaimse võimekuste testide kasutamine ettevõtetes nii töötajate hindamisel kui uue personali töölevõtmisel ja meedias ilmus rohkesti selleteemalisi kajastusi.

Diskursuseanalüüsi põhjal võib järeldada, et geeniusediskursus oli aladiskursustest kõige politiseeritum ja eristus selgelt kunagisest Galtoni (1869) kirjeldatust. 1930ndatel esinenud keelend oli toona küll kasutuses mõiste päritoluga seotud kontekstis (vrd lad *genius* – vaim ja *head vaimuanded* (nt PM, 1934)), kuid muutus nõukogude ajal ideoloogia tööriistaks, millega tähtsustati riigijuhtide poliitilisi otsuseid.

Andekuse diskursuse dünaamika näitab, et diskursus on inimsuhetes olulist rolli mänginud läbi ajaloo. Ühiskonnas olulist positsiooni omanutena nimetati eelkõige muusikuid ja kunstnikke, hiljem ka poliitikuid ja tööinimesi. See näitab, et teatud eluvaldkonnad on erinevatel ajaloo etappidel olnud selgelt prestiižsemad kui teised. Samuti mõjutab andekuse käsitlus olulisel määral inimsuhteid ja laiemalt inimese rolli ühiskonnas hetkest, mil tööandjad hakkasid erinevaid vaimse võimekuse teste, mis interpreteerimiseks nõuavad siiski teaduslikku tausta, oma huvides ära kasutama. Test muutus võimsaks vahendiks, mille alusel otsustati kellegi tööle võtmine või

jätmine. Oluline on ka eritelul ilmnenu andekuse teadus- ja meediadiskursuste erinevus vanuselises kontekstis. Kui teadustekstid kõnelevad pea alati andekatest lastest ja ka teatmekirjandus kasutab mõistesuletuste juures lastega seotud näitlauseid (nt Saareste 1997 jt), siis ajaloolistes meediatekstides konstrueeriti andekusediskursust vaid täiskasvanu kaudu. Andekusteooriatele vastupidiselt on ande kandjateks meediadiskursuses indiviidi kõrval kas teatud inimgrupp (haritlaskond, noorsugu) või kogu rahvas.

Uuringust selgus, et andekaid inimesi on võimu instrumentidena ära kasutatud läbi aja – alates sellest, et andekusest üksi ei piisa, olulist rolli mängivad välimus ja isegi inimese nimi (PAEWA\paewa11), lõpetades sellega, et andekus on riigi majandusele sedavõrd tulutoov, et räägitakse rahvuse geneetilise koodi parandamiseks nn tõuaretusest (PM, 1934). Eugeenika on olnud ka üks teaduses diskussiooni tekitanud teemasid – andekuse pärilikkuse ja kestmajäämise küsimustega on tegelenud nii teadussuunale alusepanija Francis Galton (1869) kui ka tänapäevased andekuseuurijad, nt Stephen Gessner (Aljas 2014) jt. Uurimus näitas, et ajaloolistes meediatekstides ilmneb selgelt teaduses andekuse kohta arenevate arusaamade roll ja seos ühiskondlike kokkulepete loomisel ja hoidmisel.

Kirjandus

- Aava, Katrin 2011. Teadmuspõhise ühiskonna ja elukestva õppe diskursuste rekontekstualiseerimine Eestis / On the recontextualization of discourses concerning a knowledgebased society and lifelong learning in Estonia. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat / Estonian Papers in Applied Linguistics, 7, 5–18. doi:10.5128/ERYa7.01
- Aljas, Riin 2014. USA haridusteadlane: teie eliitkoolid ja sisseastumiskatsed on geniaalsed. – EPL, 8.01.
- Allik, Jüri; Olev Must 2011. Intelligentsuse uurimine Eestis. – René Mõttus, Jüri Allik, Anu Realo (toim.), Intelligentsuse psühholoogia. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus, 344–364.

- Allik, Jüri; René Mõttus 2011. Mis on intelligentsus? – René Mõttus, Jüri Allik, Anu Realo (toim.), Intelligentsuse psühholoogia. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus, 35–108.
- Donskis, Leonidas 2010. Armastus, vihkamine ja vastuseis: uurimusi filosoofiast, poliitikast ja kirjandusest. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.
- Ericsson, Anders; Ralf Krampe, Clemens Tesch-Romer 1993. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. – *Psychological Review*, 100 (3), 363–406.
- Fairclough, Norman 2001. *Language and Power*. (2. ed). New York: Longman.
- Gagné, François 2004. Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. – *High Ability Studies*, 2, 119–147.
- Galton, Francis 1869. *Hereditary Genius*. [Ümberkirjutus]. <http://www.mugu.com/galton/books/hereditary-genius/> (4.05.2014).
- Gardner, Howard 1993. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. 2nd edition. London: Fontana Press.
- Gardner, Howard 2006. *Multiple Intelligences: New Horizons*. USA: Basic Books.
- HKS 2014 = Viivi Maanso (töörühma juht), Tiiu Erelt, Mari Kadakas, Ulve Kala-Arvisto, Inger Kraav, Helin Puksand, Eva Tamm, Inge Unt. *Hariduse ja kasvatuse sõnaraamat*. Tallinn: EKSA.
- Kasik, Reet 2008. Meediateksti analüüs: eesmärgid ja meetodika. – Reet Kasik (toim), *Tekstid ja taustad V. Meediatekstide keelekasutus ja selle sotsiokultuurilised taustad*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus, 10–41.
- Kaufman, Scott; Robert Sternberg 2008. *Conceptions of giftedness – Handbook of Giftedness in Children*. New York: Springer, 71–93.
- Madisson, Hans 1935. *Tõutervishoid ja rahva tulevik*. Eesti Kirjanduse Selts.
- Meckstroth Elisabeth; Kathi Kearney 2007. Indecent exposure: Does the media exploit highly gifted children? – *Hogies' Gifted Education Page*. http://www.hogiesgifted.org/indecent_exposure.htm (11.09.2013).
- Mönks, Franz J.; Robin Pflüger 2005. *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Radboud University Nijmegen.

- https://www.bmbf.de/pub/gifted_education_21_eu_countries.pdf
(17.03.2014).
- Möttus, René; Jüri Allik, Anu Realo 2011. Intelligentsuse psühholoogia. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Radford, John 1998. Prodigies in the press. – High Ability Studies 9, 153–164.
- Renzulli, Joseph 1978. What makes giftedness? Reexamining a definition. – Phi Delta Kappan, 60(3), 180–184, 261.
- Pulmann, Helle 2005. The development of intelligence and personality traits among Estonian schoolchildren. Doktoritöö. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus / Tartu University Press.
- Saareste, Andrus 1997. Eesti keele mõisteline sõnaraamat. Faksiimiletrükk. Tallinn: Perioodika.
- Sepp, Viire 2009. Andekate toetamisest sõltub Eesti edu. – Postimees, 7.09.
- Sepp, Viire 2010. Andekusest ja andekatest lastest. Tartu: Atlex.
- Sepp, Viire 2011. Andekuse kontseptsioonid. Tartu Ülikooli Teaduskooli kursuse „Õpistiil ja andekus“ materjalid.
- Sternberg, Robert J. 1985. Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence. Cambridge: CUP.
- Sternberg, Robert J. 2003. Wisdom, Intelligence, and Creativity, Synthesized. Cambridge, New York: CUP.
- Tork, Juhan 1940. Eesti laste intelligents. Pedagoogiline, psühholoogiline ja sotsioloogiline uurimus. Tartu: Koolivara.
- Unt, Inge 2005. Andekas laps. Tallinn: Koolibri.
- Uusikylä, Kari 2005. Lahjakkaiden kasvatus. Juva: WSOY.
- Wiedemann, Ferdinand Johann 1973. Eesti-saksa sõnaraamat (4. trükk Jakob Hurda redigeeritud väljaandest 1893). Tallinn: Valgus.
- ÕS 2013 = Eesti Keele Instituut; Tiiu Erelt, Tiina Leemets, Sirje Mäearu, Maire Raadik 2013. Eesti õigekeelsussõnaraamat ÕS 2013. Tallinn: EKSA. <http://www.eki.ee/dict/qs/> (22.05.2014).

Concepts of giftedness in scientific and common language, and the diachronic construction of the discourse of giftedness in media texts

Halliki Põlda
Tallinn University

The aim of the study is to describe the diachronic construction of the discourse of giftedness in print media and to show how the historical media discourse relates to the understanding of the essence of giftedness developing in parallel in science. The media analysis is based on a critical discourse analysis of the media texts from the 1890s–1990s stored in the corpus of written Estonian and the analysis model of Norman Fairclough (2001), one of the most central theoreticians of this approach.

The results of the analysis indicate that the historical media discourse of giftedness was constructed in parallel with the understandings emerging in the studies of giftedness: there were similarities between the media and scientific discourse but some differences could also be outlined. The viewpoints which had first become natural through the notion of “genius” in scientific literature, according to which giftedness is hereditary, were also reflected in the historical media discourse. Atypically of the scientific discourse back then, the media also discussed the individual’s physical assumptions in relation to giftedness, which was reflected in modern approaches to giftedness.

The first linguistic form denoting giftedness in media was not *genius*, which occurred in scientific texts (see Galton, 1869), but *talent* (Wirmaline, 1892), which was used in scientific language only a century later. The discourse analysis revealed that the talent discourse back then was similar to the modern scientific approach, relating to skills and abilities already a century ago (see Gagné, 2004).

Almost at the same time as the term *talent*, the term *gift richness* (Walgus, 1895) occurred in media, creating the giftedness discourse, the

dynamics of which were similar to the talent discourse. The discourse included texts which directly summarised the viewpoints of science – both the role of heredity in giftedness as well as eugenics – creating clear connections between the dominant ideological beliefs of that era. Similarly to the scientific discourse, the discourse of environment emerged in the texts, although giftedness was constructed either through the monetary or competition discourse. In examining the emotional tone of the texts, it was clear that, compared to the talent discourse, the emotional tone of the texts of the giftedness discourse was more positive, even under conditions of Soviet ideology.

Based on the discourse analysis, it may be concluded that the discourse of genius was the most politicised among the emerged sub-discourses and was clearly different from the discourse once described by Galton (1869). The *genius* that had emerged in the 1930s was then used in a context related to the origin of the term (compare *genius* in Latin – a spirit, and good intellectual abilities (e.g., PM, 1934)). However, during the Soviet times it became a tool of the ideology and was used to emphasize the political decisions of the heads of the state.

The dynamics of the discourse of giftedness indicates that the discourse has played an important role in human relationships throughout history. Musicians and artists, and later politicians and working people, were considered to have important positions in the society. This indicates that certain fields of life have been clearly more prestigious at different stages of history. The difference between the scientific and media discourses of giftedness in different age-related contexts that emerged during the analysis must also be considered important. While scientific texts almost always described gifted children and scientific literature used example sentences related to children as definitions of terms (e.g., Saareste, 1997, etc.), in historical media texts the discourse of giftedness was only constructed through adults.

In summary, the study indicated that there were clearly different understandings of giftedness in science in historical media texts, as well as a connection in creating and maintaining societal agreements.

Keywords: critical discourse analysis, giftedness, media, ideology, Estonian language