

## ANDEKUSE KOLLOKATSIOONID KEELEKORPUSTES NING LASTE JA LASTEVANEMATE ANDEKUSTÕLGITSUSED

Halliki Põlda

**Ülevaade.** Artikkel püüab avada andekusfenomeni sotsiaalsel tähendust laiemas kultuurikontekstis ning näidata selle tõlgitsusvõimalusi laste ja lastevanemate kui fenomeniga tihedalt seotud ühiskonnarühmade arusaamades. Selleks uuritakse andekuse tõlgitsemist fenomeni sünonüümsete tähistajate sagedamate kollokatsioonide kaudu eri keelte korpusetes ning laste ja lastevanemate intervjuudes. Korpusete kvantitatiivse analüüsi taustal demonstreeritakse 15 avatud intervjuu kriitilise diskursuseanalüüsi abil, missuguste keelevahendite ja seoste toel fenomeni tähendusi luuakse. Selgub, et andekust seostatakse enamasti lastega ja kindlate andelaadidega, tõstetakse esile nähtuse atraktiivsust ning eristumist. Laste jaoks on andekus mitmemõõtmeline ega saa haridussüsteemis piisavalt tähelepanu, lastevanemate jaoks on see jumala and, mis nõuab neilt pühendumist ja on koolis piisavalt toetatud. Laste arusaamade kaudu avaneb fenomeni positiivne ja koostöövalmidust pakkuv sotsiaalne tähendus.

**Võtmesõnad:** fenomen, kriitiline diskursuseanalüüs, leksikaalne semantika, tähenduste konstrueerimine, korpuslingvistika, saksa, inglise ja eesti korpus

### 1. Andekusdiskursus, uurimuse teoreetiline taust ja probleemipüstitus

Tüüpiliselt nähakse andekust kas lapse sünnipärase ja püsiva isikuomadusena või keskendutakse selle arengupotentsiaalile (Feldhusen 2005). Uurimustes on andekust võrdsustatud kõrge IQ-ga (Galton 1869), käsitletud üldisena või valdkonnapõhisena (Gardner 1983 [1993]), kirjeldatud eri osadest koosneva süsteemina (Renzulli 1978) või seotud inimese arengu aspektidega (Gagné 2004; vt ülevaadet Kaufman, Sternberg 2008). Viimase kümnendi uurimiskeskmes nii Eestis kui ka

mujal maailmas on haridusvaldkonna ja andekuse seosed. Uuritakse isikuomadusi<sup>1</sup>, motivatsiooni, õpikäitumist, õpetajate ning kooli rolli ande arengus, andekate õpetamise võimalusi ja meetodeid. (Saul jt 2007, Subotnik jt 2011, Sepp 2015 jpt) Andekuse mõistestiku üle arutletakse üsna napilt mitmel põhjusel. Eelkõige tõdetakse raskust fenomeni defineerida: andekus kui konstrukt sõltub ajaloolisest, kultuurilisest ja sotsiaalsest kontekstist (Borland 1997, Cigman 2006). Andekus on “silt”, mida omistatakse eelkõige lastele ja määratletakse vanusega seotuna (Baudson 2016). Nooremate laste kõrged võimed avalduvad potentsiaalina, tegevustes ja kiires õppimisvõimes kas õppeaineti või muus koolisidusas valdkonnas (ingl *school-related domain*), gümnaasiumieas noored peavad tõestama oma annete arengut ühiskonna tugialadel (*foundational domain of society*) (Cross, Coleman 2014).

Siinse uurimuse aluseks on sotsiaalse konstruksionismi idee, et tegelikkus on avalikus suhtluses konstrueeritud tõekspidamiste ja ühiskondlike kokkulepete kogum (Burr 1995). Seda kandev keel on semiootiline süsteem, mille peaeesmärk on tähendusvahetus, aga see on enamatki: semogeeniline süsteem, mis inimesele ainuomaselt võimaldab tähendust luua. Tõlgitsedes<sup>2</sup> maailma haakuvate tekstidena, kujundatakse diskursusi, mis mõtestavad fenomene ja sedakaudu loomulikustavad mõistete ja nendega seostuva tõlgendusviise, kandes peidetud tähendusi ning võimusuhteid. (Halliday 2005) Need tähendused ja suhted on ka üldtuntud fenomenide keelelise uurimise fookuses, võimaluse selleks pakub kriitiline diskursuseanalüüs (KDA; vt Kasik 2008).

Andekusdiskursusele omaste keelekonstruktsioonide väljatoomine aitab seda üldinimlikku fenomeni mõista. Üks võimalusi andekuse tõlgitsusi tuvastada on uurida, missugustes seostes sellest räägitakse. Kui seda teha eri keelte korpustes, siis annab see üleilmastumise ajale omase pildi nähtuse tähendustest eesti ja kontaktkultuurides; laste ja lastevanemate tõlgitusviiside kaudu avaldub fenomeni omakultuuriline taust.

Arusaam teksti tähendusest tekib vastuvõtjal teksti keelelisi valikuid mõistes ja mõtestades; arusaam väikseima tekstiühiku – sõna – tähendusest kujuneb sõna kasutuskonteksti kaudu (Piits 2015b). Sõna kasutuskontekst avaldub tekstides kollokatsioonide kaudu, mida mõistetakse kui “kahe või enama sõna esinemist tekstis väikese vahega” (Sinclair 2004, Piits 2015a: 12 kaudu); Muischnek (2006: 17) lisab definiitsete tunnuste hulka sageduse. Uurides sõnade koosinemist, jälgides nende semantilisi suhteid ja diskursuse prosoodiat<sup>3</sup> (Cotterill 2001), on korpustest võimalik leida kollokatsioonimustrid, mis mõiste – siinkohal *andekuse* – diskursuses peidavad sotsiaalseid hoiakuid ja tähendusi (Caldas-Coulthard, Moon 2010). Eri keelte korpusandmestiku analüüs võimaldab võrrelda uuritavat mõistet märkivate sõnade kultuurikontekstile omaseid tähendusi ja luua seoseid kvalitatiivse uuringu valimisse kaasatud fenomeni sidusrühmade mõiste kirjeldustega.

Senised eesti andekusfenomeni uuringud on käsitlenud meedia ja haridusvaldkonna vastutajate sidusrühmi. Ilmnes, et asjakohase meediadiskursuse konstrueerimisel on andekaid läbi ajaloo kasutatud võimu instrumendina (Põlda 2015) ja et ajal, mil muutunud õpikäsitus seab hariduse keskmesse indiviidi tema annetega, on oluline koostöö lapse, kooli ja lapsevanema vahel (Põlda, Aava 2016a, 2016b).

<sup>1</sup> Nt nn Müncheni andekusmudel isikuomadustena stressiga toimetulekut, saavutusvajadust, süsteemsust, eksamiärevust ja kontrollivajadust; mudeli edasiarenduses lisaks veel tähelepanu, harjumusi, mäluksutust, visuaalse perspektiivi nägemist ja aktiivsustaset (Heller 2013).

<sup>2</sup> *Tõlgitsema* (ingl *construe*; vt Halliday 2005) levinud sünonüüm on *konstrueerima*, mis aga ei anna edasi “mõtete sõnastamise” sisu ja tähendust (vrd *construct*); *tõlgendama* vaste on *to interpret*.

<sup>3</sup> Diskursuse prosoodia on teksti konteksti arvestav seos, mille kohaselt saab sõna tähendusvärvingu, kuna tal on tendents esineda koos positiivset või negatiivset tundedooni kandvate sõnadega (Cotterill 2001).

Vajadust laste ja lastevanemate arusaamade ja kogemuste uurimiseks kinnitavad muudki uurimused (nt Makel jt 2015). Teisalt puudub seni arusaam, millistes seostes tõlgitsevad andekuse nähtust teised keeled, millega eesti keel on ajaloolises ja kultuurilises kokkupuutes, ning kuidas seda mõtestavad fenomeni kesksed sidusrühmad – lapsed ja lapsevanemad.

Niisugusel taustal seatakse artiklis eesmärk näidata andekuse fenomeni tõlgitsemise tahke ja nende tõlgitsuste tõlgendamise võimalusi. Sellela oleks raske ette kujutada nii riiklikult kavandatud õpikäsituse ideaalide elluviimist üleilmastumise mobiilsel ajal kui ka ehitada rakendusi andekate laste leidmiseks, toetamiseks jne. Uurimisküsimused on järgmised.

- 1) Milliste kollokatsioonide kaudu konstrueeritakse eri keelte korpuskes andekuse fenomeni?
- 2) Millised leksikavalikud ja diskursiivsed seosed esinevad laste ja lastevanemate andekusdiskursuses?
- 3) Milliseid tähendusi luues ja milliste sotsiaalsete suhete kaudu konstrueerivad lapsed ja lapsevanemad andekuse fenomeni?

## 2. Uurimuse tõlgenduskontekst

Järgnevad andekustõlgitsused aitavad siinset uurimust kujundada ning selle tulemusi tõlgendada.

Andekust kirjeldatakse nii laste kui ka lastevanemate arusaamades eelkõige teistest erinemise ja eristamise kaudu (Winner 1996: 207–233, Coleman jt 2015, Schmitt, Goebel 2015). Puuduseks võib pidada, et uuritakse vaid andekaks tituleeritud või andekate programmides osalevate laste arusaamu ja kogemusi (Gosain, Maitra 2005, Cross, Coleman 2014, Coleman jt 2015, Makel jt 2015, Shmitt, Goebel 2015). Ehkki need programmid aitavad võimekatel lastel oma potentsiaali arendada ja rakendada, motiveerivad õppima ja pingutama (Vogl, Preckel 2014), tekitab selline eristamine ka elitaarsust ja süvendab lõhet kõrvalajäänutega (Plunkett, Kronborg 2011). Allpool uuritakse seetõttu nii andekaks nimetatuid kui ka teisi lapsi.

Andekad ise näevad end õpilastena, kellele erinevalt eakaaslastest meeldib õppida ja tööd teha, nad on võistlushimulised ja motiveeritud saama häid hindeid ning tulemusi (Coleman, Cross 2014). Andekad eristuvad teistest ka ülesandesoorituse kiiruse poolest, olles välja töötanud strateegiad, kuidas ootamise ja sellega kaasneva igavustundega klassiruumis iseseisvalt toime tulla (Peine, Coleman 2010). Võiks eeldada, et õpetajad suhtuvad andekatesse positiivselt, paraku näitavad uuringud vastupidist (Baudson, Preckel 2013, Põlda, Aava 2016a, 2016b). Õpetajad konstrueerivad andekust tulemustele orienteerituse ja alasoorituse kaudu, samas mõistes, et on andelaade, mis koolisüsteemis jäävadki märkamata (Gosain, Maitra 2005). Ka Saul jt (2007) viitavad ohule, et laste potentsiaal koolisüsteemis võib jääda märkamata, sest andekaks peetakse eelkõige heade õpitulemustega last.

Sildi *andekas* kandjad nimetavad puudustena kooli ja ühiskonna liigseid ootusi ning sotsiaalset halvustamist (Berlin 2009, Schmitt, Goebel 2015, Coleman jt 2015). Eakaaslaste kirjeldustes on andekad koolis eelistatud, nende sotsiaalset staatust märgivad tuntuus ja populaarsus (Coleman, Gross 2014). Andeka isikuomadustest tulevad eakaaslaste jaoks esile ujedus, impulsiivsus, keskendumisvõime, huvi ja kirg vaid ühe kindla valdkonna vastu, puudulik suhtlusoskus (Coleman jt 2015).

Vanemate arusaamades on andekus pärilik (Mudrak 2011), lapsed ise rõhutavad selle arengulist iseloomu, kus võtmeroll on ühiskonna, õpetajate ja lapsevanemate toetusel, pühendumisel ja oskusel annet varakult märgata (Ericssoni jt 2005, Gosain, Maitra 2005). Lapsevanemad konstrueerivad andekust viie peamise diskursuse kaudu: 1) pärilikkus; 2) tulevik – andekad saavad tulevikus hea ametikoha ja saavutavad edu; 3) kasvatus – andekus sõltub laste kasvatamisest; 4) privileeg – andekus kui õigus pääseda esile, esindada kooli, võistkonda; 5) kohustus – sünnipäraseid eeldusi on kohustus arendada (Mudrak 2011). Rõhutatakse, et andekate areng sõltub perekonna sotsiokultuurilisest taustast ja väärtustest ning ühiskonna sidusrühmade võimest omavahel koostööd teha (Mazzoli Smith, Campbell 2012: 150–158).

### 3. Uurimuse materjal ja meetodika

**Korpusandmestik** on piiratud võrreldavate otsinguvõimalustega ja piirdub seetõttu üldkeelde ulatuvate baasterminitega. Sõnade *andekus* ja *talent*<sup>4</sup> kollokatsioone otsisin eesti keele koondkorpusest (u 203 mln sõnet); ingl *giftedness* 'andekus' ja *talent* 'talent' kollokatsioone inglise rahvuskorpusest (British National Corpus, u 96 mln sõnet). Mõlemad korpused on korpusleksikograafilise tarkvara Sketch Engine sisendiks.<sup>5</sup> Saksa kollokatsioone otsisin saksa keele koondkorpusest (Deutsches Referenzkorpus, u 4 mld sõnet), mida saab kasutada tarkvara COSMAS II kaudu.<sup>6</sup> Saksa keeles lisandus sõnade *Begabung* 'andekus' ja *Talent* 'talent' kõrvale peamiselt teadusele omane *Hochbegabung* (ingl *high talent* või *intellectual talent*, ee *kõrg-* või *silmapaistev andekus*).

Mõlemad tarkvaraplatvormid võimaldasid korpustest leida andekuse mõistele viitava (viitejõulise) substantiivi statistilised kollokaadid, arvestades nende otsitava sõnaga kooseksisteerimise sagedust. Kuivõrd uuritud korpused sisaldavad meedia-, ilukirjandus-, seadus- ja teadus- ning uue meedia tekste, on need oma mitmekesisuses hea alusmaterjal fenomeni tähenduse kirjeldamiseks üldkeeles, ja oma piiratusest hoolimata sobiv kõrvutusmaterjal uuritud indiviidide arusaamasi kirjeldavatele intervjuutekstidele.

**Intervjuude valim.** Kvalitatiivseks analüüsiks tegin intervjuu 8 lapse ja 7 lapsevanemaga.

Laste valimisse kuulus üks poiss ja tüdruk igalt haridusastmelt, mis lubab üldjoontes näha, kuidas andekuse tähendust eri vanuses tõlgitsetakse. Intervjueeritud lapsed on märgendatud soo ja vanuse kombinatsioonis:

- T6: 6-a tüdruk, lasteaia viimane rühm, huviala: rahvatants;
- P7: 7-a poiss, lasteaia viimane rühm, huvialad: sport (jalgpall, võistlustants) ja keeled;
- T7: 7-a tüdruk, alevi gümnaasiumi 2. kl, huvialad: sport (akrobaatika) ja muusika (klaver);
- P8: 8-a poiss, linna gümnaasiumi 3. kl, huviala: sport (judo);
- T13: 13-a tüdruk, valla põhikooli 7. kl, huvialad: sport (ratsutamine, male), kunst (joonistamine) ja muusika (klaver);
- P14: 14-a poiss, linna eriharidust pakkuv kool, 8. kl, huvialad: muusika (kitarr, laulmine), näitlemine, film ja sport (jalgpall);

<sup>4</sup> Ehkki 'andekust' ja 'talenti' täissünonüümideks käsitleda ei saa, teevad seda nii hariduse ja kasvatusse sõnaraamat (2014) kui ka mitmed uurimused (sh Saul jt 2007). Nii on mõlemad otsisõnadena siinses uurimuses kasutusel.

<sup>5</sup> <https://the.sketchengine.co.uk/login/?next=/auth/corpora/> (10.6.2017).

<sup>6</sup> <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/> (23.8.2017).

- P16: 16-a poiss, ametikooli 1. kursus, huvialad: kokandus, muusika (kitarr), sport (korvpall, jalgpall);
- T17: 17-a tüdruk, nn eliitkooli 11. kl, huvialad: kunst (joonistamine), muusika (klaver), sport (sulgpall, bridž), reaalteadused.

Lastevanemate valimisse kuulus 7 inimest, kelle perekonnaseost ega sugu allpool ei jälgita. Vanemate iseloomustus on järgmine:

- LV1: ema, 49-a, üks laps, kõrgharidus, FIE;
- LV2: isa, 51-a, 4 last, keskeriharidus, vabakutseline muusik;
- LV3: ema, 38-a, 2 last, kõrgharidus, spetsialist rahvusvahelises ettevõttes;
- LV4: isa, 43-a, 2 last, keskharidus, tippjuht suureettevõttes;
- LV5: ema, 50-a, 9 last, kõrgharidus, õpetaja;
- LV6: isa, 45-a, 5 last, keskharidus, tööline, jalgpallitreener;
- LV7: ema, 62-a, 2 last, kõrgharidus, muusikaõpetaja.

Esimesed intervjuueeritavad leidsin mugavusvalimi põhimõttel: ühe poisi ja ühe tüdruku ning kummagi lapse ühe vanema. Edasi moodustus valim lümpallimeetodil. Avatud vastustega intervjuud toimusid vahemikus mai 2016 – august 2017, pikkus varieerus 19 minutist 1 tunni ja 25 minutini. Laste vanusevahe tingis eri intervjuueerimisviisid. Noorematega kasutasin projektiivtehnikana narratiivi; nt vestluse alustamine palvega *Jutusta mulle kellestki, kes on sinu arvates andekas*. See oli stiimuliks fenomeni mõtestamisele ja kirjeldamisele. Vanemate laste ja lapsevanemate intervjuus lähtusin teemakavast: andekuse tähendus (*Mis on sinu arvates andekus?*); sõnaseosed (*Missugused sõnad sulle andekusega seoses meenuvad?*), andevaldkonnad (*Millisel alal/aladel võib andekus sinu arvates avalduda?*) ja ühiskondlikud suhted (*Kuidas sinu arvates ühiskond mõistab või mõtestab andekust?*).

**Metoodika.** Uurimuses kasutatav korpusanalüüs on põhiolemuselt kvantitatiivne, põhinedes sõna kollokatsioonide tuvastamisel ja nende statistiliste seoste uurimisel (Muischnek 2006, Uiboae 2010). Sagedamate kollokatsiooniseoste põhjal saab dekonstrueerida peidetud tähendusi ja viise, kuidas nähtusi – siinses uuringus andekust – tekstides kujutatakse (vrd Piits 2015a, 2015b). Korpuseleidude arvandmed (kollokatiivsuhete sagedus) toetavad uurimuse kvalitatiivset poolt – andekusmõiste sagedasimad kollokatsioonid on uuringus laste ja vanemate arusaamu peegeldavate intervjuutekstide kvalitatiivse tõlgenduse üks aluseid. Kahe meetodi kombineerimine võimaldab kvantitatiivselt näidata, millistes seostes tõlgitsetakse andekuse fenomeni korpusedmestikus, sh tendentse teistes keeltes, ja kvalitatiivsel lähenemisel selgitada sellise tõlgitsemise tagamaid.

Keelekasutus pole kunagi ideoloogiavaba (vt Kerge 2008: 92), kriitilise diskursuseanalüüsi (KDA) võimuses on välja selgitada, kuidas nähtuse mõistmine avaldub keelevelikutes ning millised võimusuhted ning varjatud tähendused tekstides esile tõusevad (Fairclough 2001). Seetõttu kasutan KDA-d, et mõista andekuse tõlgitsemise tagamaid. Lähtun Fairclough'i (2001: 21–22) kolmeastmelisest diskursusemudelitest, kus analüüsitakse algul keelekasutust ja diskursusesemeseid ning seejärel leidude sotsiokultuurilisi tagamaid.

## 4. Tulemused ja arutelu

Järgnevas kirjeldan keelekorpuste leide ja kõrvutan neid intervjuudes esile tõusnud arusaamadega. Näitamaks KDA võimalusi, esitan kvalitatiivseid tulemusi analüüsimudelile vastavalt: kõrvuti korpusleidudega kirjeldan intervjueeritavate keelevelikuid ja loodud kollokatsiooniseid (ptk 4.1); tõlgendan teksti ja suhtlusakti omavahelist suhet (ptk 4.2) ning selgitan intervjuude teksti ja selle sotsiaalse konteksti omavahelisi suhteid (ptk 4.3).

### 4.1. Andekusmõiste kollokatsioonid eri keelte korpustes ja intervjuudes

Andekusmõiste sünonüümseid tähistajaid leidsin uuritud korpustes järgmiselt:

- eesti korpuses 3377, s.o alla 0,2 juhu 10 000 sõne kohta (*andekus* 1705, *talent* 1672);
- inglise korpuses 2917, s.o u 0,3 korda iga 10 000 sõne kohta (*giftedness* 4, *talent* 2913);
- saksa korpuses 158 626, s.o u 0,4 korda iga 10 000 sõne kohta (*Begabung* 19 269, *Talent* 136 898, *Hochbegabung* 2459).

Korpustes ilmnenuid sagedaimad kollokatiivsuhted on toodud tabelis 1. Sulgudes on suhete üldarv (nt eesti sõnaga *andekus* kollokeerus 153 omadussõnalist täiendit) ja kollokatiivsuhte sagedus (nt *eriline andekus* esines korpuses 46 korda).

Keeletasandi analüüs näitas, et ehkki inglise ja saksa korpuses iseloomustas fenomeni peamiselt omadusele viitav 'talent', mitte otseselt nähtust osundav substantiiv (ingl *giftedness* esines 4 korda ja sks *Begabung* u 10 korda harvemini kui *Talent*), on fenomen kollokatiivsuhte sagedusi arvestades ühiskonnas oluline.

Korpustes konstrueeritakse andekust atraktiivsuse, kultuuriruumi normist erinemise kaudu (eesti sagedasemad adjektiivkollokaadid *eriline*, *erakordne*; inglise *considerable* 'märkimisväärne', *exceptional* 'erakordne, eriline, erandlik', *remarkable* 'tähelepanuväärne' ja fenomeni unikaalsusele ning harvaesinemisele viitavad *unique* ja *rare*; saksa *besondere* 'eriline'). Sama tõlgitsus avaldus lastel (1, 2).

(1) --- et laps tunneks ennast erilise ja andekana. (T13)

(2) Nad [õpetajad] ütlesid, et sa oled eriline. (P16)

Fenomenile kui harvale, märkimisväärsele ja erilisele viitavad mitmed teooriad. Näiteks rõhutab Gagné (2004) arengukeskselt, et oma võimete ja oskuste süsteemse arendamise tulemusena paigutub ande kandja inimkonna tipmise 10% hulka. Selline n-õ normist erinemine viitab ühelt poolt uuritavale nähtusele kui võimu instrumendile (vt ka andekuse ajalooline konstrueerimine; Põlta 2014), teisalt tõstab protsessina esile võimete-oskuste arengut.

**Tabel 1.** Andekusmõiste sünonüümsete tähistajate kollokatiivsuhted eri keelte korpustes

Kollokatiivsuhted	Eesti keele koondkorpus 203 mln sõnet	Inglise rahvuskorpus 96 mln sõnet	Saksa keele koondkorpus 4 mld sõnet*
Adjektiivne kollokaat	<b>andekus (153)</b> 1. atraktiivsus (62) <i>eriline</i> (46) <i>erakordne</i> (16) 2. andelaadid (44) <i>muusikaline</i> (17) <i>emotsionaalne</i> (16) <i>matemaatiline</i> (6) <i>kirjanduslik</i> (5) 3. päritolu (39) <i>sünnipärane</i> (16) <i>loomupärane</i> (19) <i>looduslik</i> (4) <b>talent (628)</b> <i>noor</i> (191) <i>uus</i> (80) <i>tõeline</i> (33)	<b>giftedness (2)</b> – <i>predictable</i> (1) – <i>eminent</i> (1) <b>talent (1397)</b> 1. atraktiivsus (112) <i>considerable</i> (36) <i>exceptional</i> (25) <i>remarkable</i> (14) <i>rare</i> (14) <i>unique</i> (12) <i>extraordinary</i> (11) 2. andelaadid (54) <i>musical</i> (29) <i>artistic</i> (25) 3. päritolu (44) <i>natural</i> (44)	<b>Begabung (1192)</b> – <i>besondere</i> (841) – <i>musikalische</i> (660) – <i>künstlerische</i> (583) <b>Talent (136 898)</b> – <i>großes</i> (5859) – <i>schauspielerisches</i> (2403) – <i>musikalisches</i> (1808) <b>Hochbegabung (2459)</b> – <i>akademische</i> (43) – <i>intellektuelle</i> (43)
Tegevussisuga kollokaat	<b>andekus (48)</b> – <i>arenemine</i> (7) – <i>avaldumine</i> (6) <b>talent (42)</b> – <i>andma</i> (8) – <i>otsima</i> (7)	<b>giftedness (2)</b> – <i>initiate</i> (1) – <i>predict</i> (1) <b>talent (1067)</b> – <i>develop</i> (41) – <i>show</i> (35) – <i>display</i> (22)	
Rinnastatud kollokaat	<b>andekus ja/või (176)</b> – <i>töökus</i> (15) – <i>loovus</i> (7) – <i>tarkus</i> (6) <b>talent ja/või (49)</b> – <i>tahe</i> (4)	<b>talent and/or (574)</b> – <i>ability</i> (33) – <i>skill</i> (32) – <i>time</i> (17)	

\* Saksa korpuse uurimisel kasutatud tarkvara COSMAS II ei võimaldanud kollokaate sõnaliigiti eristada, kolme sagedaima hulgas esinesid vaid adjektiivsed kollokaadid.

Arengule viitasid korpustes otseselt tegevussisuga kollokaadid, nt *arenemine* ja *develop* ‘arenema’, ning sagedamates rinnastustes *töökus*, *ability* ‘võime’ ja *skill* ‘oskus’, mis olid ka intervjuueeritavate üks tõlgitsusviise. Kõik lapsed konstrueerisid andekust adjektiivi *tubli* kaudu, mida ÕS 2013 seostab tööga (*Teeb tublit tööd*), või viitasid otsesõnu töökusele. Oodatult tuli esile andekuse seos oskuste ning võimetega (3–5).

(3) Teele on hästi tubli ja andekas, ta oskab aegluubis liikuda. (T6)

(4) --- andekus on kindlasti suur tööpanus --- (P14)

(5) Ütlevad, et võimeid on ja oskused on head. (P16)



Adjektiivid *tubli* ja *tark* olid laste kirjeldustes nii mõiste sünonüümsed tähistajad kui ka esinesid metafoorides (*tarkur, tüübil on taipu, tublikesed*). Lapsevanemate tõlgitusmuster sarnanes. Eristusid viited töökusele, mida rõhutati mitmel viisil (6, 7).

- (6) Talle on looduse poolt antud eeldused ja ta teeb meeletult tööd. (LV1)
- (7) Ta ei tahagi mänguasjadega mängida, ta tundide kaupa mängib klaverit. (LV4)

Korpuste sagedased kollokaadid olid enamasti positiivse värvinguga. Sealsete tekstikatketete põhjal ei selgunud alati kontekst, kuid KDA näitas, et just lapsed seovad andekust vaid positiivset tundetooni kandvate sõnadega (*enesekindlus, tublidus, julgus, rõõm, visadus, keskendumisvõime* jt). Lapsevanemate leksikas oli palju ka negatiivse värvinguga rinnastust (*lodevus, allumatus, upsakus, saamatus* jt) või sõnu, mis said negatiivse tähenduse metafoorina (nt *tsirkuseloos*), modaalide ja täiendite kaudu (*liigne ambitsioonikus, põhjendamatult kõrge enesehinnang* jts).

Kõikide keelte korpustes avaldusid kindlad andelaadid, sagedaim neist muusikaline andekus. Lapsed sõnastasid sarnaselt korpuseleiuule enda andelaade levinud andekusteooriate või -mudelitele valguses (nt Renzulli 1978, Gardner 1983 [1993]): muusikaline, käeline, keeleline andekus; lapsevanemad sotsiaalsete rollide kaudu (*andekas lapsevanem, töötaja, inimeste ühendaja*).

Sarnaselt teooriates kirjeldatuga selgus korpusanalüüsis andekuse sünnipärane iseloom (eesti korpuses adjektiivsed kollokaadid *sünnipärane, loomupärane, looduslik*; ingl *natural*) (vt ka Mudrak 2011). Sarnane tõlgitus avaldus laste intervjuudes (P16: *Mu vennad on vanaisalt saanud puusepa anded*). Uuringus osalenud lapsevanemad viitasid hoopis andemõiste keelelisele päritolule, kirjeldades andekust kui Jumala kinki (vt arutelu Põlde 2014). Arusaam avaldus kasutatud metafoorides (LV3: *nagu noor jumal*), viites levinud müütidele (LV5: *öeldakse ju, et andekus on jumalast antud*) ja religioossetes uskumustes (LV7: *See on kink, taeva õnnistus, mina usun sellesse, usun Jumalasse*).

Andekuse subjektina eristus eesti korpuses laps (väljend *noor talent*), mis toetab eelnevaid uuringuid (Cigman 2006, Cross, Coleman 2014 jt). Laste intervjuudes oli andekuse subjektiks samuti laps või noor; täiskasvanu andekus välistati otsesõnu:

- (8) Ei, suured küll andekad ei ole, nad on lihtsalt targad ja palju õppinud. (P7)
- (9) Ikka rohkem lastega seotud nähtus – andekad ja lapsed, andekad ja noored, andekad õpilased – need käivad kokku. (T13)

Lapsevanemate arusaam, et laste ja täiskasvanute andekus on eri asjad, avaldus kahe lapsevanema täpsustava küsimuse kaudu (10, 11). Samas rõhutasid kõik, et andekus on siiski noortega seotud (12).

- (10) Me räägime ikka mõlemast? (LV1)
- (11) Kas sa tahad laste või ka täiskasvanu andekuse kohta teada? (LV2)
- (12) Rohkem kasutatakse “andekus” ikka laste kohta, mis ei välista, et ka vanade inimeste kohta võib nii öelda. Jääb silma ikka rohkem noori ja andekaid, “andekas” võrdub “noor”. (LV5)

Eelneva taustal on kõnekas ja oluline, et oma täiskasvanud laste annetest räägiti eranditult mineviku vormis, nt LV2: *Minu vanemate laste anded olid reaalkallakuga*; LV7: *Kristol oli muusikaanne*. Seega nähtub, et täiskasvanu andekust tõlgitsetakse anonüümselt; oma täiskasvanud lapsi fenomeni subjektina ei kirjeldatud.



## 4.2. Intervjuudes ilmnenud diskursused ja tekstide diskursiivsed suhted

Peatükis kirjeldan kolme diskursust, mis eristusid elementide arvukuse ja vastandlike arusaamade poolest – mahukaim ja mitmekesisem neist teoreetiliselt eeldatud **haridusdiskursus**.

Aladiskursused<sup>7</sup>, mille kaudu lapsed haridusdiskursust konstrueerisid, olid:

- *keegi-ei pane-tähele* ehk ükskõiksuse diskursus,
- *topitakse-igale-poolle* ehk sunnidiskursus,
- *kustutan-ruttu-ära* ehk alasoorituse diskursus.

Lapsevanemate arusaamades olid haridusdiskursuse aladiskursusteks:

- *koostöö-on-raske* ehk mittetoetava kooli diskursus,
- *meeldib-eliitkooli-mõte* ehk konkurentsieeliste diskursus.

Nii laste kui ka lastevanemate intervjuudes ilmnes koostöödiskursus, mida tähtsustavad ka valdkonna uuringud (Mazzoli Smith, Campbell 2012, Põlda, Aava 2016a, 2016b), kuid Põlda ja Aava (2016a) järgi näevad hariduse sidusrühmad Eestis üksteist pigem takistajatena. Seevastu uuritud lapsed pidasid koostööd otsesõnu vajalikuks (13). Küsitletud lapsevanemad tõdesid koostööraskusi (14, 15), võtmata ometi enesele vastutust (LV3: *Ikka õpetaja peaks märkama ---*).

- (13) Mina, minu pere ja õpetajad peaksid tegema koostööd. (P14)
- (14) Koostöö andekate ja õpetajate vahel on raske, kohati võimatu. (LV2)
- (15) Ma ei ole koostööd õpetajaga arutanud, sest ta on hästi jäigalt oma vaa-detes kinni. (LV3)

Lapsed tähtsustasid kooli ja formaalse juhendaja rolli, nähes neid andekuse takistajana (16, 17) ja eeldades nende toetust (18).

- (16) K: Kui sa trennis oled, mis siis tädid [treenerid] ütlevad?  
V: Nad ei pane tähele.  
K: Ei pane tähele mida?  
V: No seda, et hästi välja tuli. Keegi ei pane tähele. (T6)
- (17) Mingitest annetest ei räägitagi --- Kool on andeid mitte toetanud, vaid hoopis peatanud, sest ma pole saanud sellega tegeleda, milles olen andekas, sega on kool hoopis takistanud. (P16)
- (18) Kool peaks toetama, aga ta ei tee seda. (P14)

Ühiskonna ootused tõusid laste kirjeldustes esile vanemate sundimise (19), ambitsiooni (*topitakse, ollakse pettunud, ootused seatakse kõrgele* (20–22)) ja oma ebaõnnestumishirmu (21, 22) kaudu, lapsevanemate käsitusel aga laste vajadusega arvestamise kaudu (11). Ilmnes ootuste seos koostöö puudumisega (*lapselt ei küsita* (20)) ja asjaosaliste rolliomase tegevusega (*õpetajad peaks tegema mõõndusi* (23)).

- (19) Vanemad lihtsalt sunnivad oma lapsi, aga laps peaks ise leidma omale meeldiva ala, mitte nii, et vanem sunnib teda kuskil käima. (T13)
- (20) --- topitakse igale poole, et äkki ta on selles või teises hea, lapselt üldse ei küsita. (P14)
- (21) Kui saan kehvema hinde, ollakse pettunud, niimoodi on raske hakkama saada, kui sinult oodatakse nii palju. (T13)

<sup>7</sup> Aladiskursuste nimed tulenevad intervjuueeritavate tehtud leksikaalsetest valikutest.

- (22) Ootused seatakse nii kõrgele, siis läheb midagi metsa ja siis ongi masendus. (P16)
- (23) Õpetajad peaks tegema neile mööndusi --- Ei saa nii, et pead tegema igal pool sama palju kui teised ja lisaks tegelema oma valdkonnaga tipptasemel. (LV1)

Konkurentsieliste aladiskursuses rääkisid nii lapsed kui ka lapsevanemad eristumisest, edust, võimalustest, tulevikust. Eliitkoole pigem soositi kui tauniti:

- (24) Mulle meeldib eliitkoolide mõte. On õigustatud, et võimekamad õpivad koos (LV4).

Gosain ja Maitra (2005) kirjeldatud alasoorituse teema esines vaid lastel, avaldades kõrvaliste tegevuste taunimisenähtena (*joonistab tunnis*; 25), olukordade vastandamisena (tunnis on aeglane, võistlusel kiire; 25) ja tajutud ülekohtuna (lisaülesanded kui karistus; 26).

- (25) Ta joonistab tunnis ja teeb hästi aeglaselt tehteid, aga Känguru võistlusel ta sai esimese koha. (P8)
- (26) Alguses teen kõik kiiresti ja siis kustutan ruttu ära, sest muidu õpetaja annab uued ülesanded ja miks mind karistatakse --- (T7)

Nagu Peine'i ja Colemani (2010) sõnul andekatele omane, nii kirjeldasid ka intervjuueeritud lapsed eri strateegiaid, et klassi aeglasema tempoga toime tulla: algkoolilapsed kõrvalist tegevust ja tehtu kordamist (25, 26); põhikooli lapsed tunnist puudumist (27); keskkooli taseme õpilased võistlusi ja konkurentsi (28).

- (27) Tal on igav, ta ei lähegi sinna tundi. (P14)
- (28) Kui koolis pole oma andekust kuhugi suunata, siis olümpiaadid ja konkursid on väljund. (T17)

**Erinemise/eristamise diskursus** on uuringute järgi levinuim (Coleman, Gross 2014, Coleman jt 2015 jt) ja esines siinses korpusandmestikus fenomeni atraktiivsuse, erilise kollokatsioonidena; intervjuutekstides viitas aga sildistamisele. Oluline on leida, et lapsed konstrueerisid andekusdiskursust valdavalt<sup>8</sup> võttes *kõik-on-andekad* (29), lapsevanemad aga vastandasid andekaid teistele (LV3: *Andekad erinevad kõigist teistest*) ja viitasid mitmeti eristamisvajadusele (30). Ka mitmed nende metafoorid viitasid erinemisele-eristamisele, sh sildistasid (*maailma naba, hallist massist eristuja, elab omas maailmas, looriga inimesed*).

- (29) Minu meelest on ta [andekas] tavaline laps, nagu kõik teised. (P8)
- (30) Andekad peaks välja selekteerima, nad vajavad erikohtlemist, omasuguseid, tavaliste laste juures jääb potentsiaal arendamata. (LV5)

**Tulevikudiskursus** avaldus lastel eesmärgi ja eeskuju aladiskursustes; lapsevanematel lapse vajadustega arvestamise kirjelduses (31). Mudraki (2011) kirjeldatud edu ja tulevikutööga seotud ootused avaldusid lastel mitmes elemendis. Diskursuses tulid esile edu ja saavutused, pikaajalised eesmärgid, motivatsioon (nt *tipu*-metafoor), konkreetset eeskujud ja tulevikuametite unistused ning areng (32–35) (vrd Coleman jt 2015, Schmitt, Goebel 2015).

146 <sup>8</sup> Vaid üks lastest – 6-aastane tüdruk – mainis andekate erinemist (T6: *Nad on kiiremad ja käivad trennides, nad on teistmoodi*).

- (31) Ta on tulevikus õnnelik, tegeleb asjaga, mis talle meeldib. (LV1).  
 (32) Mida väiksemana alustad, sega parem selles alas oled tulevikus, seda suuremaks meistriks saad. (P8)  
 (33) Kunagi tahan käia Oümpial, see on juba see kõige kõrgem tipp. (T13)  
 (34) Mul on alati olnud motivatsioon edasi proovida, tippu jõuda. (T17)  
 (35) Minu eeskuju on ---, ma tahan tulevikus samasuguseks näitlejaks saada. (P14)

Kolme nimetatud diskursust oli mõistagi keeruline raamistada. Piir on sedavõrd hajus ja ühe diskursuse mõjutused avalduvad teises (nt haridusdiskursuses avaldunud edu ja saavutusvajadus on ka tulevikudiskursuse osa). Diskursusetasandi oluline leid oli, et diskursiivsete suhete kaudu avaldusid laste ja lastevanemate andekusarusaamades selged erinevused.

- Lapsed konstrueerisid andekust koostöö olulisuse kaudu, vanemad kirjeldasid koostöö takistusi (haridusdiskursus).
- Lapsed tõlgitsesid andekust vanemate ambitsiooni ja ootuste kaudu, vanemad ise kirjeldasid oma toetust, pühendumist ja ohverdusi (tulevikudiskursus).
- Laste jaoks on andekus kõigile omane, vanemate näevad sama fenomeni selekteerimise alusena (eristamise *vs. kõik-on-andekad* diskursus).

### 4.3. Sotsiaalsed suhted ja tähendused intervjuude andekusdiskursuses

KDA eelis näha n-ö tekstide taha võimaldas välja tuua andekuse sotsiaalse tähenduse: avaldus laste otsene ja lapsevanemate varjatud arusaam, et fenomen on seotud vaid lapseeaga, nagu kinnitavad eelnevad uuringud (Cigman 2006, Cross, Coleman 2014, Baudson 2016 jt). Vanemate intervjuudes seostus lapse andekus eelkõige kasvukeskkonnaga ja võimete-oskuste arendamise võimalustega hariduses, täiskasvanu andekus aga tema isikuomadustega ja argitööga (vrd Cross, Coleman 2014).

Lapsed (v.a vanem haridusaste) tõlgitsesid andekust pigem subjekti isikuomaduste kaudu (*tarkus, tublidus, enesekindlus, loomingulisus, osavus, töökus, visadus, sihikindlus, improviseerimise- ja analüüsisioskus* jpt), mis sarnaneb Müncheneri mudeliga (Heller 2013). Vanemad lapsed ja lapsevanemad kirjeldasid fenomeni valdavalt tegevuste kaudu (*harjutama, õppima, töötama, logelema, halvasti käituma* jt). Sellise tõlgitsuse sotsiaalse tähenduse sõnastas vanim intervjuueeritud lastest: *Tavaliselt see, kuidas kellegi andekus ajaloo mällu jäädvustatakse, on ikka tema tegevuste, mitte isiksuseomaduste kaudu* (T17).

Andekuse kui sotsiaalse konstrukti ideed (Borland 1997) toetasid lapsevanemad otsesõnu: *Lähenedamine andekusele on ühiskonna poolt kujundatud* (LV3). Niisugusel taustal on oluline tulemus, et laste keelevelikud olid vaid positiivsed, lapsevanemate arusaamades esines nii positiivse kui ka negatiivse varjundiga sõnu ja konstruktsioone.

Ohukoht ühiskonnas on kooli ja õpetajate ükskõiksuses, mis selgesti avaldus juba noorimate arusaamade kaudu (T6: *keegi ei pane tähele* (16)). Laste arvates peaksid andekust märkama vanemad ja sõbrad (P14: *Sõbrad on ju igapäevaselt koos, nemad kindlasti võiksid märgata*). Lapsevanemad panevad vastutuse koolile

ja õpetajatele, tuues põhjuseks võrdlusaluse puudumise (LV3: *Mul on ainult üks tütar, kus mina tean, kas ta on andekas*). Vanemad nägid andekust ka lapse kaudse võimuvahendina, mis pärsib nende enda karjääri (36).

(36) Olen ennast ohverdanud nii palju, et pole saanud täiskohaga tööl käia. (LV2)

Tekstide umbisikulisuse kaudu avaldus ühiskonna suhtumine andekasse kui instrumenti. Ilmekas on noorima intervjuueeritava mõte: *Kes neid ikka kiidab, andekad pannakse hoopis trenni* (T6), mis kannab eneses sügavat ideoloogilist tähendust. Sarnasele tulemusele on jõutud ka varem (Põlda, Aava 2016b), kuid avalikku diskussiooni sel teemal peaaegu ei toimu.

Nagu võis eeldada (vt Winner 1996), tulid intervjuudes esile levinud müüdid, nt andekad ei saa argielus hakkama (LV3: *Väga andekas matemaatik on saamatu argipäevas, nt särgi triikimisega*); kõik on andekad (T13: *kogu klass on meil erilised ja andekad*); andekad erinevad teistest (T6: *Nad on kiiremad ja käivad trennides, nad on teistmoodi*) jpt.

On tähenduslik, et eesti sõna *talent* kasutati andekuse sünonüümse tähistajana, kuid laste arvates on see pigem vananenud või teise keeleruumi kuuluv sõna (P14: *vanad inimesed ütlevad nii*; T17: *selline vanaaegne sõna*; P7: *mu vene lapsehoidja ütleb: "ты такой талантливый"*). Lapsevanemate arvates kasutab seda sõna pigem ajakirjandus (LV2: *Meedia sõna "talent" või "supertalent" püüab tähelepanu*), sama kinnitab andekuse meediadiskursuse uuring (Põlda 2015).

Intervjuudest ilmnes, et laste jaoks seostub andekus mitme tegevusalaga. Levi-nuim konstruktsioon oli tegevuste loetelu ja metafoor *sada asja* (T13: *Väga andekas poiss, tegeleb saja erineva asjaga korraga: ratsutamine, judo, purjetab, laulab, näitleb, tantsib ja võistlustel läheb tal ikka väga hästi*). Vanemate kirjelduste järgi avaldub andekus kindlalt vaid ühel tegevusalal (LV3: *Ei ole olemas andekat, kes oleks mitmel alal võrdselt hea*; LV5: *Andekus on pigem ühe valdkonna tugevus*). Laste arusaamades on andekus positiivne isikuomadus ja mitmekülgne andekus pigem norm kui erandnähtus – nii avaneb ka uuritud nähtuse sotsiaalse tähenduse teine tahk.

## 5. Kokkuvõte ja järeldused

Hoolimata sellest, et erinevates keeltes andekusmõiste tähistajateks valitud sõnad ei pruugi mõistet ühesugusel määral katta, näitab uurimus tendentsi, et andekust seostatakse keeliti suhteliselt ühesuguste tunnustega (kasvuiga, atraktiivsus, eristumine, valdkondlikkus). Andekusdiskursus ja selle sotsiaalne tähendus on eesti laste ja lastevanemate jaoks selgesti erinev.

Korpuste sagedamad adjektiivühendid peegeldavad seda, mida fenomeni puhul ühiskonnas oluliseks peetakse (Piits 2015b). Andekuse kollokatsioonides tõusid seevastu kõigis keeltes esile atraktiivsus ja eristumine kultuurinormist, andekuse kaasasündinud päritolu ning kindlad andelaadid – see tugev sarnasus viitab pigem fenomeni üldnimilikule olemusele. Laste arusaamades avaldunud andelaadid (muusikaline, käeline, aga ka nn kooliandekus) haakuvad levinud andekusteooriatega (Kaufman, Sternberg 2008), kuid nende seisukohad kinnitasid ka Gosaini

ja Maitra (2005) õpetajauskumustel põhinevat tähelepanekut, et on andelaade, mis koolis jäävad märkamata. Tõsiasi, et vanemad nägid mitmekesisemat pilti (nt nimetati kommunikatiivset ja tööandekust jm), kinnitab Crossi ja Colemani (2014) seisukohta, et kooliga seotud ja ühiskonnas domineerivad andevaldkonnad on eri asjad – nad käsitlevad laste andekust eelkõige koolisidusana, täiskasvanuandekust aga ühiskonna vajadustest lähtudes. Uuritud laste arusaamades oli andekus sarnaselt teoreetiliselt eeldatule mitmemõõtmeline (Gosain, Maitra 2005), lapsevanemad seostasid annet vaid ühe valdkonnaga.

Kolm eendunud diskursust – haridus-, tuleviku- ja eristamise/eristumise diskursus – laste ja lastevanemate arusaamades erinesid, kohati ka vastandusid. See viitab tarvidusele arvestada laste tõlgitsusi eelkõige praeguses muutunud hariduspoliitika ja õpikäsituse kontekstis, aga ka laiemalt (vt Põlda, Aava 2016a, 2016b). Ka Gosain ja Maitra (2005) viitavad vajadusele, et nii riiklike haridusprogrammide koostamine kui ka vahetu õpitegevus koolis peaksid põhinema laste endi arusaamadel andekusest ja oma tajutud võimetest. See välistaks ka alasoorituse probleemi, mida siinses uuringus kirjeldasid lapsed. Peine'i ja Colemani (2010) kirjeldatud andekate strateegiast klassi aeglasema tempoga kohanemiseks nimetasid nooremad lapsed kõrvalisi tegevusi ja tehtu kordamist, vanemate kooliastmete õppijad tunnust puudumist ja koolivälist tõhustatud õppetööd (teaduskoolid, konkursid, võistlused, individuaalõpe). Kuidas laste ootustele ja vajadustele vastavat õpet korraldada, on mõttekoht hariduse vastutavatele sidusrühmadele. Tarvidusele seda teha, on viidanud Saul jt (2007) juba kümnend tagasi.

Lastel avaldus ootus sidusrühmade koostööle, kooli ja õpetajaid nähti andekuse puhul pigem takistavana. Vanemad kirjeldasid koostöö takistusi, kuid õpetajat nähti siiski toetajana, rõhutati kooli vastutust. Instrumentaliseerimise kaudu ilmnes arusaam, et andeka üle on ühiskonnal võim ja otsustusõigus.

Laste arusaamades avaldus andekus vanemate ambitsiooni ja lastele suunatud ootuste kaudu, vanemad ise konstrueerisid diskursust toetuse, pühendumise ja (enese)ohverduste kaudu. Lause: *Issand Jumal, ma olen ka inimene, ma ei jaksa koguaeg kõike teha!* (T13) ilmestab laste endi suhtumist ühiskonna ootustesse ja kinnitab eelnevaid leide (Schmitt, Goebel 2015).

Andekust kui eelkõige teistest erinemise ja eristamise kaudu tõlgitsetud nähtust (Winner 1996 jpt) võis täheldada vanemate intervjuudes, kes olid otsesõnu selekteerimise poolt, väärtustasid eliit- ja erikoole ning individuaalõpet. Lapsed sellise suhtumise välistasid ja vastandasid erinemisele/eristamisele arusaamise, et kõik on andekad.

Valdavalt kirjeldasid lapsed andekust isikuomaduste kaudu, tuues esile vaid nähtuse positiivsed jooned ja kummutades nii Baudsoni (2016) järgi üldlevinud hoiaku, et andekus on pigem negatiivse tähendusega. Keskkaridustaseme õppijad ja lapsevanemad seostasid andekust enim tegevustega. See loob ühiskondliku tähenduse – andekus on fenomen, mida kirjeldatakse andevaldkonna ja selle tegevuste kaupa. Peamised tegevused olid intervjuudes (nagu korpuseski) seotud arenguga – kas seda soodustavad (*arenemine/arendamine, õppimine, töötamine, toetamine*) või pidurdavad (*logelemine, laisklemine, alasooritus*). Esimesed ilmnevad ka arengukesksetes andekuskäsitlustes (nt Gagné 2004). Arengut pidurdavate tegevuste lisandumine siinses uurimuses toob esile andekuse tugeva seose hariduse ja kooliga (vt Põlda, Aava 2016b).

Sarnaselt eelnevate uurimustega (Cigman 2006, Cross, Coleman 2014 jpt) näitas ka siinne, et andekus on vanusega seotud – intervjuutekstides seostati andekust otsesõnu vaid laste ja noortega. Selles valguses tärkas huvi mõista täiskasvanu-andekuse sotsiaalset tähendust ja tõlgitsuste tagamaid. Et sedalaadi uuringuid napib, kasvab siit edasiuurimise vajadusi ja võimalusi.

### Viidatud kirjandus

- Baudson, Tanja 2016. The mad genius stereotype: Still alive and well. – *Frontiers in Psychology*, 7 (368). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368>
- Baudson, Tanja; Preckel, Franzis 2013. Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. – *School Psychology Quarterly*, 28 (1), 37–46. <https://doi.org/10.1037/spq0000011>
- Berlin, Judith Ellen 2009. It's all a matter of perspective: Student perceptions on the impact of being labelled gifted and talented. – *Roeper Review*, 31 (4), 217–223. <https://doi.org/10.1080/02783190903177580>
- Borland, James H. 1997. The construct of giftedness. – *Peabody Journal of Education*, 72 (3–4), 6–20. <https://doi.org/10.1080/0161956X.1997.9681863>
- Burr, Vivian 1995. *An Introduction to Social Constructionism*. London: Sage. <https://doi.org/10.4324/9780203299968>
- Caldas-Coulthard, Carmen; Moon, Rosamund 2010. 'Curvy, hunky, kinky': Using corpora as tools for critical analysis. – *Discourse & Society*, 21 (2), 99–133. <https://doi.org/10.1177/0957926509353843>
- Cigman, Ruth 2006. The gifted child: A conceptual enquiry. – *Oxford Review of Education*, 32 (2), 197–212. <https://doi.org/10.1080/03054980600645388>
- Coleman, Laurence; Cross, Tracy 2014. Is being gifted a social handicap? – *Journal for the Education of the Gifted*, 37 (1), 5–17. <https://doi.org/10.1177/0162353214521486>
- Coleman, Laurence; Micko, Karen; Cross, Tracy 2015. Twenty-five years of research on the lived experience of being gifted in school: Capturing the students' voices. – *Journal for the Education of the Gifted*, 38 (4), 358–376. <https://doi.org/10.1177/0162353215607322>
- Cotterill, Janet 2001. Domestic discord, rocky relationships: Semantic prosodies in representations of marital violence in the O. J. Simpson Trial. – *Discourse & Society*, 12 (3), 291–312. <https://doi.org/10.1177/0957926501012003002>
- Cross, Tracy; Coleman, Laurence 2014. School-based conception of giftedness. – *Journal for the Education of the Gifted*, 37 (1), 94–103. <https://doi.org/10.1177/0162353214521522>
- Ericsson, Anders; Nandagopal, Kiruthiga; Roring, Roy 2005. Giftedness viewed from the expert-performance perspective. – *Journal for the Education of the Gifted*, 28 (3/4), 287–311. <https://doi.org/10.4219/jeg-2005-335>
- Fairclough, Norman 2001. *Language and Power*. 2. ed. New York: Longman.
- Feldhusen, John 2005. Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. – R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*. 2nd ed. NY: Cambridge University Press, 64–79.
- Gagné, François 2004. Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. – *High Ability Studies*, 15 (2), 119–147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Galton, Francis 1869. *Hereditary Genius*. [Veebiversioon.] <http://www.mugu.com/galton/books/hereditary-genius/> (14.8.2017).
- Gardner, Howard 1993 [1983]. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. 2nd ed. London: Fontana Press.



- Gosain, Yukti; Maitra, Krishna 2005. Children's conception of giftedness: An implicit theory. – *Gifted Education International*, 20 (3), 391–402. <https://doi.org/10.1177/026142940502000314>
- Halliday, Michael A. K. 2005. On matter and meaning: The two realms of human experience. – *Linguistics and the Human Sciences*, 1 (1), 59–82.
- Hariduse ja kasvatuse sõnaraamat: eesti, inglise, saksa, soome, vene. Tiiu Ereht, Mari Kadakas, Ulve Kala-Arvisto, Inger Kraav, Viivi Maanso, Helin Puksand, Eva Tamm, Inge Unt; toimetaja Tiiu Ereht. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, 2014.
- Heller, Kurt A. 2013. Findings from the Munich Longitudinal Study of giftedness and their impact on identification gifted education and counselling. – *Talent Development & Excellence*, 5 (1), 1–64.
- Kasik, Reet 2008. Meediateksti analüüs: eesmärgid ja meetodika [‘Analysis of the media texts: Aims and methods’]. – Reet Kasik (Toim.), Meediatekstide keelekasutus ja selle sotsiokultuurilised taustad. Tekstid ja taustad V. Tartu: TÜ Kirjastus, 10–43.
- Kaufman, Scott Barry; Sternberg, Robert 2008. Conceptions of giftedness. – Steven I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children*. Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices. NY: Springer, 71–93.
- Kerge, Krista 2008. Vilunud keelekasutaja. C1-taseme eesti keele oskus. Tallinn: EKSA.
- Makel, Matthew C.; Snyder, Kate E.; Thomas, Chandler; Malone, Patrick S.; Putallaz, Martha 2015. Gifted students' implicit beliefs about intelligence and giftedness. – *Gifted Child Quarterly*, 59 (4), 203–212. <https://doi.org/10.1177/0016986215599057>
- Mazzoli Smith, Laura; Campbell, Jim 2012. *Families, Education and Giftedness. Case Studies in the Construction of High Achievement*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Mudrak, Jiri 2011. ‘He was born that way’: Parental constructions of giftedness. – *High Ability Studies*, 22 (2), 199–217. <https://doi.org/10.1080/13598139.2011.622941>
- Muischnek, Kadri 2006. Verbi ja noomeni püsühendid eesti keeles [‘Fixed expressions consisting of verbs and nouns in Estonian’]. *Dissertationes linguisticae Universitatis Tartuensis* 17. Tartu: TÜ Kirjastus. <http://hdl.handle.net/10062/603>
- Peine, Marie; Coleman, Laurence 2010. The phenomenon of waiting in class. – *Journal for the Education of the Gifted*, 34 (2), 220–244.
- Piits, Liisi 2015a. Sagedamate inimest tähistavate sõnade kollokatsioonid eesti keeles [‘Collocations of the most frequent Estonian words for ‘human being’’]. *Dissertationes linguisticae Universitatis Tartuensis* 23. Tartu: TÜ Kirjastus. <http://hdl.handle.net/10062/45723>
- Piits, Liisi 2015b. Kollokatsioonid sõna tähenduse ja kultuurikonteksti avajatena. – *Oma Keel*, 31, 3–8.
- Plunkett, Margaret; Kronborg, Leonie 2011. Learning to be a teacher of the gifted: The importance of examining opinions and challenging misconceptions. – *Gifted and Talented International*, 26 (1–2), 31–46. <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673587>
- Põlda, Halliki 2014. Andekusmõistestik teadus- ja üldkeeles ning andekuse diskursuse dia-krooniline konstrueerimine meediatekstides [‘Concepts of giftedness in scientific and common language, and the diachronic construction of the discourse of giftedness in media texts’]. – Krista Kerge (Toim.), *Uurimusi keele omandamisest, õppimisest ja korpustest*. Tallinna Ülikooli eesti keele ja kultuuri instituudi toimetised 16. Tallinn: Tallinna Ülikool, 228–253.
- Põlda, Halliki 2015. The linguistic construction of the giftedness discourse in the media texts of historical and digital times. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 11, 223–239. <https://doi.org/10.5128/ERYa11.14>
- Põlda, Halliki; Aava, Katrin 2016a. Muutunud õpikäsituse keeleline konstrueerimine [‘Linguistic construction of a changed learning approach’]. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 12, 201–217. <https://doi.org/10.5128/ERYa12.12>



- Põlde, Halliki; Aava, Katrin 2016b. Andekuse kui haridusliku erivajaduse tähenduse konstrueerimine Eesti muutunud õpikäsituse kontekstis [‘Construction of the meaning of giftedness as a special educational need in the context of the changed learning approach in Estonia’]. – Eesti Haridusteaduste Ajakiri, 4 (2), 89–117. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.05>
- Renzulli, Joseph S. 1978. What makes giftedness? Re-examining a definition. – PDK. Phi Delta Kappan, 60 (3), 180–184. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>
- Saul, Hillar; Sepp, Viire; Päiviste, Monika 2007. Andekus kui hariduslik erivajadus: olukord Eesti üldhariduskoolides. Tartu Ülikool. <http://hdl.handle.net/10062/40910>
- Schmitt, Carrie; Goebel, Vella 2015. Experiences of high-ability high school students: A case study. – Journal for the Education of the Gifted, 38 (4), 428–446. <https://doi.org/10.1177/0162353215607325>
- Sepp, Viire 2015. Andekate hariduse trendid maailmas. – Ettekanne TÜ teaduskooli 50. juubelile pühendatud konverentsil “Tulevik on meie kätes”, 6.11.2015.
- Subotnik, Rena; Olszewski-Kubilius, Paula; Worrell, Frank 2011. Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. – Psychological Science in the Public Interest, 12, 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Uiboaed, Kristel 2010. Statistilised meetodid murdekorpuse ühendverbide tuvastamisel [‘Statistical methods for phrasal verb detection in Estonian dialects’]. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat, 6, 307–326. <https://doi.org/10.5128/ERYa6.19>
- Vogl, Katharina; Preckel, Franzis 2014. Full-time ability grouping of gifted students: Impacts on social self-concept and school-related attitudes. – Gifted Child Quarterly, 58 (1), 51–68. <https://doi.org/10.1177/0016986213513795>
- Winner, Ellen 1996. Gifted Children: Myths and Realities. New York: Basic Books.
- ÕS 2013 = Tiiu Erelt, Tiina Leemets, Sirje Mäearu, Maire Raadik (Koost.) 2013. Eesti õigekeelsussõnaraamat ÕS 2013. Tallinn: EKSA. <http://www.eki.ee/dict/qs2013/> (22.8.2017).

**Halliki Põlde** (Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste instituut) uurimishuvideks on kvalitatiivanalüüsi meetodika, mõistete ja fenomenide analüüsi ja interpreteerimise võimalused avalikus kommunikatsioonis.  
Narva mnt 25, 10120 Tallinn, Estonia  
[halliki.polda@tlu.ee](mailto:halliki.polda@tlu.ee)

# **THE COLLOCATIONS OF GIFTEDNESS IN LANGUAGE CORPORA AND CONSTRUING THE PHENOMENON IN CHILDREN'S AND PARENTS' PERCEPTIONS**

**Halliki Põlda**

Tallinn University

The study is an attempt to unfold the social meaning of the phenomenon of giftedness in expanded cultural context. Construal of the concept is first studied by the frequency of collocations of the synonymous signifiers of the term of giftedness in the Estonian Reference Corpus, German Reference Corpus, and British National Corpus.

After that, the construction of meaning of giftedness is qualitatively studied by interviewing children and parents (15 qualitative open and non-directive mode interviews). Critical discourse analysis (Fairclough 2001) is used to show the linguistic choices and their links to discourses through which the interviewees construe the concept of giftedness, pointing to certain social relations and meanings.

Results showed that giftedness was associated with childhood, highlighting the attractiveness and distinction of the phenomenon. In different languages, giftedness is associated with relatively similar features (development attractiveness, differentiation, domain-specificity) but the perceptions are different for children and parents. For children, giftedness is multidimensional but it does not get enough attention at school, whereas for parents, it is a gift from God that needs their dedication although supported by the educational system. The positive meanings of the phenomenon are made visible by children.

**Keywords:** phenomenon, critical discourse analysis, lexical semantics, construing meaning, corpus linguistics, German, English and Estonian corpus