

## KEELETEADUS JA KOOLIGRAMMATIKA KAS RÄÄGIME SAMAST KEELEST?

Katarin Leppik

**Ülevaade.** Artikkel uurib kvantitatiivselt keeleteadlaste ja eesti keele õpetajate arusaamu grammatikamõistete olulisusest emakeeleõpetuses. Uuring tugineb seitsme eksperdi intervjuudele ja 130 vastajaga ankeetküsitlusele, milles hinnati 42 grammatikamõistet. Tulemused näitavad, et nii keeleteadlased kui õpetajad peavad kõige olulisemaks lausetasandi mõisteid, nt lause, liitlause, samas kui abstraktsemad kategooriad jäävad tagaplaanile, nt nominalisatsioon, lause infostruktuur. Statistiliselt olulisi erimeelsusi ilmnes nelja mõiste puhul: lause infostruktuur, fraas, tegusõna käändelised vormid ja veaohklikud vormid. Lahknevused viitavad ühest küljest erinevatele fookustele: keeleteadlased rõhutavad tähendusloomet, õpetajad õigekeelsust ja eksimuste vältimist. Teisalt näitavad need ka säilivat lõhet ainekavas tehtud keeleteaduslike ja didaktiliste muudatuste ning kooligrammatika vahel.

**Võtmesõnad:** grammatikaõpetus, emakeeleõpetus, grammatikamõisted, metakeel, tekstikeskne õpetus

### 1. Sissejuhatus

Nii põhikooli kui ka gümnaasiumi riiklik õppekava tähtsustab tekstide kaudu õppimise vajadust: sõnakasutust, õigekirja ja grammatikat ei omandata kui eraldiseisvaid keelenähtusi, vaid osana tekstitoimingutest (PRÕK lisa 1, GRÕK lisa 1). Kuigi tekstikesksele õppele ning grammatika olulisusele tähendusloomes on tähelepanu pööratud juba paarkümmend aastat, ei ole see siiani tegelikku õppetöösse jõudnud ning õpetajatel on keeruline ühendada sõnatähenduste ja õigekirja tasandit teksti kui tervikuga (Aruvee 2022, Org & Aruvee 2023). Eesti emakeeleõpetuses ongi juhtivaks diskursuseks olnud õigekeelsus: tähtsustatakse ortograafiat, stiili ja sõnakasutust. Grammatika kui keelelisi valikuid pakkuv süsteem on jäänud tagaplaanile ning seda õpetatakse grammatikakirjelduse kaudu (Ehala 2011, Kerge 2012, Aruvee 2021, 2022). Eestis keskendub enamik grammatika õpetamise uurinuid eesti keele kui teise keele õpetamisele: on uuritud vormimoodustuse õppimist,

lausestuse parendamist jne (vt nt Üksik 2019, Kitsnik & Kromberg 2022). Eesti keele kui emakeele vaatevinklist leidub üksikud magistritöid, mis on uurinud grammatika õpetamist (Kivitoa 2016, Tomp 2016). Eelnev kinnitab emakeeleõpetuses esinevat probleemi sügavalt juurdunud traditsioonilise grammatikaõpetusega, millele on osutanud ka Merilin Aruvee (2022). Seega tuleks jätkuvalt liikuda sellise grammatikaõpetuse suunas, mis arendaks tähenduslike keelevalikute tegemist.

## 2. Grammatikaõpetuse käsitlusi

Grammatikaõpetuse eesmärgid võib jagada kaheks: ettekirjutav (ingl *prescriptive*) ja kirjeldav (ingl *descriptive*). Ettekirjutav lähenemine seostub normitud kirjakeelega ja on tavapärase kooli kontekstis. Õpikutes on enamasti reeglid ette antud; selgitatakse, milline on õige viis reegleid rakendada ja millal kehtivad erandid. Õpilased saavad grammatikat harjutada reeglite toel ja harjutuslausete kontekstis. Kirjeldava grammatika eesmärk on aga näidata, kuidas grammatika tekstis väljendub, st milliseid tähendusi tekstis loob ja mis võiks olla grammatikavalikute eesmärk. Kirjeldavas lähenemise korral õpitakse grammatikamõistet esmalt tähenduse avamise kaudu ning seeläbi ja -järel uuritakse ka grammatilise vormi seaduspärasusi, st milliste vormivalikute kaudu vastav tähendus keeles realiseerub. Sealjuures tähtsustatakse autentseid tekste ehk kontekstualiseeritud keelekasutust, mis vastandub lähenemisele, kus grammatikat õpitakse ühelauseliste ja kontekstita näitelause toel. (Crystal 1995, Myhill 2021)

Tekstikeskse lähenemise ja grammatikaõpetuse vahel on jätkuvalt lõhe, kuigi praeguseks on Euroopa kontekstis tekstikeskset ja tähenduslikku grammatikaõpetust juba mõnda aega uuritud (vt Watson 2015, van Rijt jt 2020, Watson jt 2021, Myhill 2021). Tekstikeskse keele- ja grammatikaõpetuse teaduslikud arusaamad ei ole jõudnud koolikeskkonda. Sama probleemi on täheldatud ka Eestis. Ühest küljest on taustal vähene teadustöö: grammatikaõpetus on emakeeleõpetuse kontekstis jäänud tagaplaanile. Teiseks kitsaskohaks on õpetajate puudulikud teadmised, mis mõjutavad õpetatavate teemade valikut; on leitud, et õpetajad kalduvad oma teadmisi üle hindama (Sangster jt 2013, Macken-Horarik jt 2018, Van Rijt jt 2022). Tegelikult püsivad nende teadmised sageli sarnasel tasemel põhikooli ja gümnaasiumi lõpetanuga: grammatikateadmised on implitsiitsed, st õpetajad oskavad keelt kasutada, kuid ei pruugi osata keelevalikuid teadlikult selgitada, ning definitsioonid jäävad pealiskaudseks (Jones & Chen 2012, Alderson & Hudson 2013, Rättyä 2013, Van Rijt jt 2022). Teadmiste taset mõjutavad ka õpetajate haridustase ja erialane ettevalmistus, sest nende puudumisel on keeruline grammatikateemasid süvitsi õpetada (Borg 2003, van Rijt jt 2019, van Rijt jt 2022). Ka Eestis on täheldatud, et tekstikeskse grammatikaõpetuse rakendamist takistavad õpetajate ebapiisavad teadmised mitte ainult meetodikast, vaid ka keelesüsteemist (Aruvee 2021: 22). Samas on leitud, et õpetajad peavad tegelike tekstide kasutamist oluliseks ning usuvad, et autentsus tekitab õpilastele probleeme pigem sõnavara kui grammatika mõistmisel (Myhill 2021). Siiski on õpetamine tugevalt seotud õpetajate endi eelneva koolikogemuse ja sellest püsima jäänud veendumustega, mis omakorda juurutavad traditsioonilist grammatikaõpetust (Borg 2011, Van Rijt jt 2017).

Traditsioonilises grammatikaõpetuses on rõhk grammatikaterminite õppimisel ja nende äratundmisel. Nii võib õpilane teada terminit *öeldis*, kuid ei suuda seda lauseliiget tuvastada ega analüüsida eri kontekstides või vormides, seega jääb öeldise funktsioon talle arusaamatuks. Selline lähenemine ei toeta sügavamate teadmiste omandamist, sest terminid jäävad pealiskaudseks ja verbalismi tasandile ehk teatakse termini sõnalist definitsiooni, kuid selle sisu ei pruugita mõista. Siinkohal saab rääkida nii terminitest kui mõistetest, sest kuigi eesmärk võib olla termini õpetamine, on mõiste see, mis kuulub inimese teadvusse ning kujutab endast tunnuste kombinatsiooniga määratud ettekujutust mingist nähtusest; mõiste ei ole keeleline üksus, vaid sellest saab keele kaudu üksnes rääkida ja seda tähistada (Tavast & Taukar 2013). Kui õpetada terminit *öeldis*, siis keeleteaduses on sellel kindel määratlus, mis on muutumatu, kuid inimeste teadvuses on öeldisel erinev sisu, näiteks võib õpilane teada öeldise täpset definitsiooni või teada öeldist kui tegusõna, seega siduda teema juba järgmise mõistega *sõnaliik*<sup>1</sup>. Sellisel viisil mõtestamine viitab teadusmõistelisele mõtlemisele, millel on formaalloogiline hierarhiline struktuur. (Kikas 2010: 25) Teadusmõistelisel tasandil omandatud kooligrammatika mõisteid nagu *öeldis* või *teigusõna* nimetatakse grammatikaõpetuse uurimustes sekundaarseteks kontseptsioonideks, abstraktsemaid keeleteaduslikke mõisteid nagu *valents* aga metakontseptsioonideks (vt ka van Rijt jt 2020). Siinses artiklis olen loobunud kasutamast terminit *kontseptsioon*, sest Eestis mõistetakse kontseptsiooni all “käsitusviisi, vaadete süsteemi” (HAR), mistõttu kasutan termineid *grammatikateadmised* ja *-mõisted*.

Kuigi eesti keele õpetuses on püsinud traditsiooniline kooligrammatika, siis keeleteaduses tegeletakse grammatikaga ka tähendusloome kontekstis, mis toetab grammatikamõistete, mitte pelgalt terminite mõistmist. Tähendusliku grammatikaõpetuse üheks aluseks on süsteemifunktsionaalne lingvistika (Halliday 2004), mis vaatleb keelt kui süstemaatiliste valikute kogumit. Sama teooriat on soovitanud kasutada Aruvee (2022), et siduda grammatikaõpetus tekstikeskse lähenemisega. Viimaks tähenduslikku ja teaduspõhist grammatikaõpetust koolidesse, on tarvis leida viise, kuidas saab keeleteadus sellesse panustada. Siinse uuringu eesmärk oli seega mõista, millised grammatikamõisted on nii keeleteadlaste kui ka emakeeleõpetajate arvates olulised ja millist rolli need peaksid mängima emakeeleõpetuses. Ühisosa ja erimeelsuste leidmiseks tuvastati mõlema rühma arusaamade sarnasused ja erinevused.

### 3. Metoodika ja uurimismaterjal

Uuringu eesmärk oli mõista keeleteadlaste arusaamu grammatikamõistete olulisusest ning võrrelda neid eesti keele õpetajate arvamusel. Selleks püstitasin kolm uurimisküsimust: 1) kui olulised on erinevad grammatikamõisted emakeeleõpetuses keeleteadlaste ja eesti keele õpetajate arvates; 2) kuidas erinevad keeleteadlaste ja eesti keele õpetajate arusaamad grammatikamõistete olulisusest; 3) kuidas on seotud õpetajate haridus ja nende hinnang grammatikamõistete olulisusele?

Fookuse loomiseks alustasin ekspertintervjuudest, mille eesmärk oli tuvastada esmased grammatikamõisted (nt *kääne*) või ka väiksemad kategooriad (nt *käänete*

<sup>1</sup> Artiklis on ülevaatlikkuse huvides kasutatud terminite ja neile vastavate mõistete nimetamisel ühesugust kirjakuju.

asemel *põhikäänded*). Ekspertintervjuudest selgunud mõistete põhjal moodustasin ankeetküsitluse. Kuigi kategooriad oleks võinud valida ainekavade alusel või lähtuda eesti keele grammatilistest kategooriatest, siis soovisin näha, kas esile tulevad ka mõisted, mida eelnimetatutest ei ilmneks. Ainekavu analüüsisin kvalitatiivselt ja võrdlevalt, st kõrvutasin ekspertide toodud mõisteid-termineid ainekavas leiduvatega. Ainekavadest lisandusid küsitlusse nt *lihtlause, silp, võrdlusastmed*. Intervjuusid soovisin saada kümneelt keeleteadlaselt, kes on tegelenud vähemalt 15 aastat grammatika- või tekstiuurimustega. Enamik kutsutuid keeldus intervjuust isiklikel põhjustel või ei vastanud esimesele kutsele ega korduskutsetele. Seetõttu tegin ekspertintervjuud seitsme keeleteadlasega. Intervjuud olid poolstruktureeritud ning nende keskmine kestus oli 43 minutit. Kvalitatiivseks andmeanalüüsiks kasutasin sisuanalüüsi programmis QDA MinerLite (vt Cohen jt 2011: 477–483). Esmalt tegin uurimisküsimustest johtuvalt kaks kategooriat: olulised grammatikamõisted ja vähem olulised grammatikamõisted. Intervjuude analüüsimisel lisandusid induktiivselt kategooriad “mõistete seotus” (nt öeldise õppimine on seotud sõnajärgjega) ja “õigekirja olulisus”. Analüüsi tulemusel kujunes 30 koodi, mis hõlmasid nii konkreetseid grammatikamõisteid (nt *kääne, öeldis, fraas*) kui ka nende olulisuse põhjendusi (nt *seostub sõnajärgjega, oluline õigekirja seisukohalt*). Koondasin koodid kategooriateks, mis moodustasid ühe mõiste, hoidmaks ankeetküsitlust vastajasõbralikuna (nt *tuum jäi välja, sest fraas sisaldab endas tuuma*). Ekspertid nimetasid ka mõisteid, mida ainekavades ei esine – neidki lisasin ankeeti, nt *teema, reema*. Küsimustikust jätsin välja õigekirjamõisteid, mida keeleteadlased küll intervjuudes nimetasid, mis aga ei ole siinse artikli fookuses. Jätsin siiski ankeeti õigekirjatasandiga seostuva mõiste *veaohtrikud vormid*, sest kuigi tegemist ei ole grammatika mõistega, seostub see grammatiliste kategooriatega (nt *lik-lõpuliste sõnade käänamine, liitsõnade ja tuletiste moodustamine* jne). Ekspertintervjuude ja ainekavade kõrvutamise tulemusel sain ankeetküsitlusse 42 grammatikamõistet, mille olulisust palusin keeleteadlastel ja õpetajatel hinnata.

Ankeetküsitluses kasutasin viiepalliskaalat, mille punktid seadsin vastavusse Bloomi kognitiivse taksonoomia edasiarenduse tasanditega (Anderson & Krathwohl 2001). Eeskujuks võtsin Jimmy van Rijti & Peter A. Coppeni uuringu (2017), kus uuriti lingvistiliste kontseptsioonide olulisust. (Vt tabel 1.)

**Tabel 1.** Viiepalliskaala Bloomi taksonoomia edasiarenduse alusel

Bloomi taksonoomia tasand	Viiepalliskaala
	1. Õpilane ei pea seda mõistet üldse teadma
Teadmine	2. Õpilane peaks mõistet teadma
Mõistmine	3. Õpilane peaks mõistet mõistma
Rakendamine	4. Õpilane peab suutma mõistet rakendada teksti analüüsiks
Analüüs	
Hindamine	5. Õpilane peab suutma seostada mõistet teiste keelenähtustega ja oskama mõistet teadlikult kasutada
Loomine/süntees	

Valim (n = 130) koosnes eesti keele õpetajatest (n = 104) ja keeleteadlastest (n = 26). Selline jaotus peegeldab Eesti haridus- ja teadusvaldkonna üldist struktuuri, kus emakeeleõpetajaid töötab märkimisväärselt rohkem kui keeleteadlasi.

Keeleteadlaste väiksem osakaal on proportsionaalne nende koguarvuga Eestis ning kajastab valimi loogilist esinduslikkust mõlema rühma suhtes. Õpetajad jaotasin haridustasemetega järgi:

- 1) keskharidus ( $n = 2$ );
- 2) 3 + 2 süsteemi bakalaureusekraad, sisse astunud 2002 või hiljem ( $n = 4$ );
- 3) bakalaureusekraad, sisse astunud enne 2002. aastat ( $n = 15$ );
- 4) 3 + 2 süsteemi magistrikraad ( $n = 49$ );
- 5) teadusmagistrikraad, sisse astunud enne 2002. aastat ( $n = 32$ );
- 6) doktorikraad ( $n = 2$ ).

Andmete analüüsiks kasutasin kvantitatiivse andmeanalüüsi meetodeid. Keeleteadlaste ja õpetajate sarnasusi analüüsisin kirjeldava statistika ja nende erinevusi dispersioonanalüüsi ehk ANOVA abil. Analüüsimaks haridustaseme seost õpetajate hinnangutega mõistete olulisusele, kasutasin samuti ANOVA meetodit.

Enne analüüsi kontrollisin skaala sisemist usaldusväärsust. Koefitsiendi Cronbachi  $\alpha$  väärtus ( $\alpha = 0,968$ ) viitab väga tugevale kooskõlale ja kinnitab, et küsimused mõõtsid ühtset konstruktsiooni.

## 4. Tulemused

### 4.1. Milliseid grammatikamõisteid peetakse oluliseks?

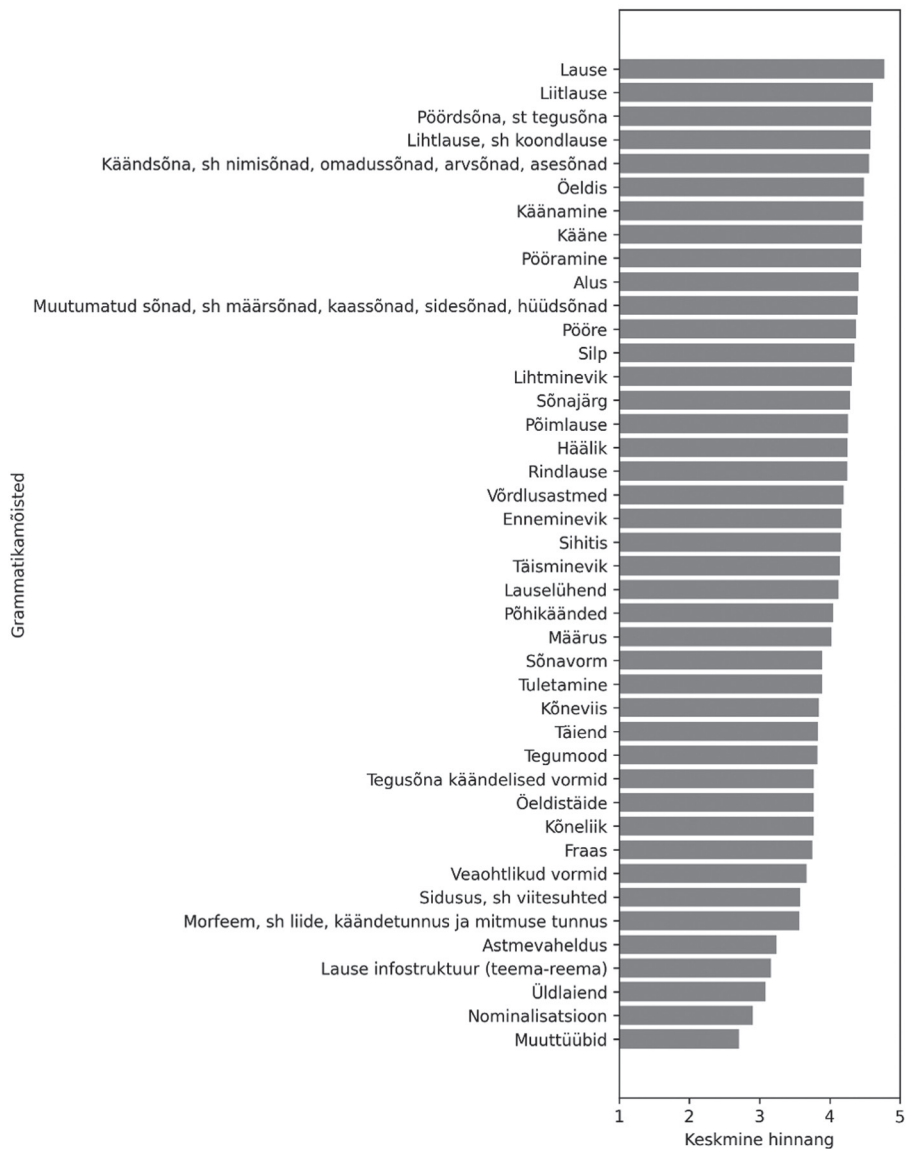
Analüüsis arvestasin väga oluliseks hinnatud mõisteteks need, mille keskmine hinne ületas 4,5. See piir põhineb tõlgendusel, et tüüpilisel viiepallisel Likerti skaalal vastab selline keskmine valdavalt maksimaalsele hinnangule (väga oluline). Lisaks toetas 4,5-punktilise piiri rakendamist empiiriline jaotus: kõrgemate hinnangute korral oli standardhälve madalam, viidates vastajate suuremale üksmeelele mõiste olulisuse hindamisel.

Kirjeldava statistika tulemusel (vt joonis 1) osutus kõige kõrgemalt hinnatud mõisteks *lause* ( $M^2 = 4,78$ ,  $SD = 0,60$ ), millele järgnesid *liitlause* ( $M = 4,61$ ,  $SD = 0,76$ ), *pöördsõna*, st *tegusõna* ( $M = 4,58$ ,  $SD = 0,78$ ), *lihtlause*, sh *koondlause* ( $M = 4,58$ ,  $SD = 0,78$ ) ja *käändsõna*, sh *nimisõnad*, *omadussõnad*, *arvsõnad*, *asesõnad* ( $M = 4,56$ ,  $SD = 0,79$ ). (Küsitluses käsitleti *st-* ja *sh-*ühenditega esitatud mõisteid ühe koondmõistena, et vältida liigset üksikasjalikkust ja hoida küsimustik vastajasõbralikuna.) Kõigile neile mõistetele anti kõige sagedamini maksimaalne hinne 5, mis viitab tugevale üksmeelele nende olulisuse suhtes emakeeleõpetuses. Kõrgeid hinnanguid iseloomustas ka suhteliselt madal standardhälve, mis näitab, et arvamused nende vajalikkuse kohta olid vastanute seas ühtsed. Napilt alla 4,5 punkti jäid mõisted *kääne* ( $M = 4,46$ ), *pööramine* ( $M = 4,45$ ), *alus* ( $M = 4,41$ ) ja *muutumatu sõna* ( $M = 4,40$ ), mis viitab, et neid peetakse samuti oluliseks, kuigi veidi väiksema üksmeele või olulisustasemega kui kõrgeima hinnanguga mõisteid.

Kõige madalama hinnangu pälvis mõiste *muuttüübid* ( $M = 2,71$ ,  $SD = 0,99$ ), millele järgnesid *nominalisatsioon* ( $M = 2,90$ ,  $SD = 1,23$ ), *üldlaiend* ( $M = 3,08$ ,  $SD = 1,16$ ), *lause infostruktuur (teema-reema)* ( $M = 3,16$ ,  $SD = 1,22$ ) ja *astmevaheldus* ( $M = 3,24$ ,  $SD = 0,93$ ). Nende puhul oli keskmine hinne madalam ning standardhälve sageli suurem, mis viitab vastajatevahelistele erimeelsustele.

<sup>2</sup> M tähistab hinnet viiepalliskaalal.

Kõrgemalt hinnatud mõisted kuulusid peamiselt süntaksi ja morfoloogia valda. Madalamalt hinnatud mõisted olid sellised, mis esinevad ainekavas, aga on abstraktsemad (nt *nominalisatsioon*), või sellised, mida ainekavades ei ole ning mis seostuvad pigem keeleteaduse eri valdkondadega (nt *üldlaiend* ja *lause infostruktuur* pragmaatikaga, *muuttüübid* morfoloogiaga). *Muuttüüpide* ja *nominalisatsiooni* hinnangute põhjal võib väita, et õpilased peaksid neid mõisteid teadma, kuid nendest arusaamine ei ole niivõrd oluline.



Joonis 1. Grammatikamõisted keskmise hinnangu pingereas

## 4.2. Kuidas erinevad keeleteadlaste ja eesti keele õpetajate arusaamad?

ANOVA-testi tulemusel ilmnas, et keeleteadlaste ( $n = 26$ ) ja eesti keele õpetajate ( $n = 104$ ) hinnangud grammatikamõistete olulisusele olid valdavas osas sarnased. Suurema osa mõistete puhul (nt *lause*, *lihtlause*, *öeldis*, *alus*, *sõnajärg*, *silp*, *häälik*) ei olnud kahe rühma hinnangutes statistiliselt olulist erinevust (kõigil  $p > 0,05$ ). See viitab arusaamade ühisosale emakeeleõpetuse kesksete kategooriate käsitlemisel, näiteks *lause* ( $p = 0,829$ ) ning *öeldis* ( $p = 0,691$ ).

Samas ilmnas statistiliselt oluline erinevus nelja mõiste puhul. Märkimisväärselt erinesid hinnangud *lause infostruktuuri* (*teema–reema*) ( $p = 0,018$ ) ja *fraasi* ( $p = 0,029$ ), samuti *tegusõna käändeliste vormide* ( $p = 0,038$ ) ning *veaohlike vormide* ( $p = 0,016$ ) puhul. Nende erinevuste paikapidavust kinnitas ka *post-hoc*-test, mille tulemustes olid kõik neli mõistet statistiliselt oluliste erinevustega ( $p < 0,05$ ).

*Lause infostruktuuri* pidasid keeleteadlased 0,59 palli võrra olulisemaks ( $M = 3,64$ ) kui õpetajad ( $M = 3,05$ ). *Fraasi* hindasid keeleteadlased 0,56 palli võrra kõrgemaks ( $M = 4,2$ ) kui õpetajad ( $M = 3,64$ ). *Tegusõna käändelisi vorme* pidasid eesti keele õpetajad 0,5 palli võrra olulisemaks ( $M = 3,88$ ) kui keeleteadlased ( $M = 3,38$ ). *Veaohlike vorme* pidasid samuti eesti keele õpetajad 0,65 palli võrra olulisemaks ( $M = 3,8$ ) kui keeleteadlased ( $M = 3,15$ ).

Arvestades hinnete vastavust skaala kirjeldustega, on oluline erinevus mõistmistasandis. Keeleteadlased pidasid *fraasi* ja *lause infostruktuuri* pigem sellisteks mõisteteks, mida õpilane peab oskama teksti analüüsid kasutada, kuid õpetajad leidsid, et õpilased peaksid neid grammatikamõisteid ainult mõistma. *Tegusõna käändeliste vormide* ja *veaohlike vormide* hinnangutes jäid keeleteadlased pigem 3 punkti poole, st “Õpilane peaks mõistet mõistma”, kuid õpetajate keskmine kaldus 4 punkti juurde ehk “Õpilane peab suutma mõistet rakendada teksti analüüsiks”.

## 4.3. Kuidas on seotud õpetajate haridustase ja nende hinnang grammatikateadmiste olulisusele?

Analüüsist selgus, et õpetajate haridustase seostus statistiliselt oluliselt kolme grammatikamõiste hinnangutes: *kääne*, *astmevaheldus* ja *tuletamine*.

Mõistete *kääne* ja *tuletamine* puhul ilmnasid erinevused kahe enne 2002. aastat omandatud haridustaseme vahel. *Käände* olulisust hindasid kõrgemalt varasema bakalaureusekraadiga õpetajad ( $M = 4,80$ ) võrreldes teadusmagistrikraadiga õpetajatega ( $M = 4,22$ ;  $p = 0,026$ ). Samasugune muster ilmnas ka *tuletamise* hinnangutes: varasema bakalaureusekraadiga õpetajad hindasid selle mõiste olulisust märgatavalt kõrgemalt ( $M = 4,53$ ) kui teadusmagistrikraadiga õpetajad ( $M = 3,75$ ;  $p = 0,030$ ).

Lisaks ilmnas statistiliselt oluline erinevus *astmevahelduse* hinnangutes. *Astmevaheldust* pidasid olulisemaks 3+2 süsteemi magistrikraadiga õpetajad ( $M = 3,41$ ) võrreldes teadusmagistrikraadiga õpetajatega, kes olid oma kraadi omandanud enne 2002. aastat ( $M = 2,84$ ;  $p = 0,030$ ). Siinkohal võivad teadusmagistrikraadiga õpetajad näha astmevaheldust vähem tähtsana, sest 2000. aastate esikümnendil suunati õpetajaid pigem loobuma astmevahelduse drillimisest. Eelkõige oli rõhk õigekeelsusel ning sõnavara arendamisel, mis kumbki ei nõua

astmevahelduse süvitsi tundmist. (Ehala 2012: 617–620) Küll aga võib eeldada, et suurem osa peale 2002. aastat sisseastunud õppis vanema süsteemi järgi, kus astmevaheldus oli veel grammatika- ja õigekirjaõpetuses esile tõstetud. Seega võivad õpetajate väärtused ja seeläbi kõrgem hinnang olla mõjutatud nende enda koolikogemusest.

ANOVA ja järgneva *post-hoc*-analüüsi tulemused näitasid, et erialane ettevalmistus, st eesti keele õpetaja haridus, ei mõjutanud õpetajate hinnanguid ühelegi grammatikamõistele. Hinnangud olid statistiliselt sarnased sõltumata sellest, kas vastajal oli eesti keele ja kirjanduse õpetaja eriala või muu hariduslik taust (kõik  $p > 0,05$ ). Seega võib väita, et mõisteid peetakse kesksseteks emakeeleõpetuses üldisemalt, mitte ainult erialase ettevalmistusega õpetajate hulgas. Samas tuleb arvestada, et vastanud õpetajatest oli vaid 9,7% ilma erialase ettevalmistuseta, mis võib piirata tulemuste üldistatavust selles alarühmas.

## 5. Arutelu ja kokkuvõte

Uuringu tulemused kinnitavad varem tehtud järeldusi, mille kohaselt on grammatikaõpetuse keskmes jätkuvalt süntaktilised ja morfoloogilised põhimõisted (Myhill 2018, van Rijt jt 2020, Aruvee 2022). Kõige olulisemaks hinnatud grammatikamõisted, nagu *lause*, *liitlause* ja *öeldis*, viitavad tugevale üksmeelele, et just lausetasandi üksused moodustavad emakeeleõpetuses grammatika aluse. Nende mõistete kõrge keskmine hinnang ja selle väike standardhälve osutavad ka mõistete kasutatavusele õppetöös: vastajad ei pidanud neid mõisteid oluliseks mitte ainult teadmise, aga ka rakendamisoskuse tasandil.

Teisalt joonistus tulemuste põhjal välja ka teatud kontseptuaalne lahknevus, mis ilmnes nelja mõiste hindamisel: *lause infostruktuur*, *fraas*, *tegusõna käändelised vormid* ja *veaohklikud vormid*. Nende mõistete puhul esines statistiliselt oluline erinevus keeleteadlaste ja õpetajate hinnangute vahel. Keeleteadlaste kõrgem hinnang *fraasile* ja *lause infostruktuurile* võib viidata sügavamale seosele tänapäevase tekstilingvistika vaadetega, kus oluliseks peetakse tähendusloomet ja infotöötlust tekstis. Samas hindasid õpetajad kõrgemalt *veaohklikke vorme* ja *tegusõna käändelisi vorme*, mis võib peegeldada nende vajadust pöörata õppetöös rohkem tähelepanu õigekirjaliselt ja vormiliselt keerukatele keelenähtustele, näiteks kesksõnadele, mida võidakse tajuda öeldisena. Nende mõistete tundmist kontrollitakse sagedamini ka riiklikes eksamites, mis kujundab õpetajate taju nende olulisusest. Kuigi selline fookus on õpidiskursuses juurdunud (Aruvee 2022, Org & Aruvee 2023), ei valmista see õpilasi ette mõistma autentsete tekstide keelevelikuid, sh grammatilisi retoorilisi võtteid, mille abil lugejaga manipuleeritakse (Crystal 1995, Myhill 2021). Selliste võtete alla kuulub näiteks umbisikulise tegumoe valik, et tekstis vastutust hajutada, või tingiva kõneviisi kasutamine, väljendamaks eba-kindlust ja kahtlust väidetu suhtes või viisakust (Pajusalu & Pajusalu 2004). Seega lähtuvad õpetajad ja keeleteadlased osaliselt erinevatest funktsionaalsetest ja normatiivsetest lähtekohtadest: esimeste puhul on oluline õpilaste eksimustepõhine toetamine, teiste puhul abstraktsem keelesüsteemi analüüs.

Õpetajate haridustase mõjutas üksikute mõistete hinnangut (*kääne*, *tuletamine*, *astmevaheldus*) ning siinkohal võib pidada põhjuseks eelkõige erinevat koolikogemust. Pärast 2002. aastat sisseastunud magistrantide üldharidusõpe oli

veel tugevalt suunatud ettekirjutavale grammatikaõpetusele ning astmevahelduse roll ainekavas oli suurem. Seega on võimalik, et 3+2 süsteemis õppinud õpetajate kõrgem hinnang astmevaheldusele on seotud nende varasema koolikogemusega, kus sellele pöörati suuremat tähelepanu. Grammatikamõistete hindamisel ei ilmnenu ühtegi statistiliselt olulist erinevust erialase ettevalmistusega ja ettevalmistuseta õpetajate vahel. See viitab võimalikule professionaalsele ühisosale, mis olenemata formaalsest haridusest kujuneb õpetamiskogemuse kaudu (nt sama ainekava, õppekirjandus, eksamiks valmistumine). Samas tuleb arvesse võtta, et 9,7% vastanud õpetajatest olid ilma erialase kvalifikatsioonita, mistõttu võib nende vähene esindatus mõjutada tulemuste üldistatavust. Samuti on võimalik, et osa vastanutest on saanud tugevat grammatikaalast ettevalmistust mõnel teisel viisil (nt keeleteimetajana, filoloogina või pika staažiga õpetajana), mis võib tasandada õpetajakvalifikatsiooni puudumist.

Uuringu tulemused küll kinnitasid, et grammatikaõpetuse keskmes on jätkuvalt lausetasandi struktuurid, kuid ilmnenu lahknevused toovad esile ka erineva rõhuasetuse keeleteadusliku ja kooliõpetuse grammatika käsitusviisides. Erinevused grammatikamõistete tajumises viitavad, et keeleteadlased lähtuvad pigem kirjeldava grammatika paradigmadest, kus keskne on keele tähenduspotentsiaal kontekstis (vt nt Halliday 2004, Myhill 2021), samas õpetajate prioriteetidid on tihedamalt seotud normatiivsete aspektidega, nagu õigekeelsus ja eksimuste vältimine (Aruvee 2022, Org & Aruvee 2023). Ehkki mõisted nagu *teema–reema* ja *fraas* võimaldaksid arendada tekstipõhist ja süvitsiminevat grammatikaõpetust, jäävad need õpetajate hinnangutes tagaplaanile. Kindlasti tuleb arvestada haridussüsteemi traditsioonilisusega: samad teemad ja käsitusviisid on kandunud õpikust õpikusse isegi siis, kui ainekavas on tehtud sisulisi uuendusi. Samas võib küsida, kuivõrd on eesti keele grammatika mõistmine ajas ise muutunud. Kuigi põhilised kategooriad on püsinud, kaasneb tekstiuurimustega tugevam fookus ka sellistel nähtustel nagu lause infostruktuur, keele pragmaatilised funktsioonid või grammatika kui tekstiloomevahend. Mõisted nagu *teema–reema* ja *nominalisatsioon* võimaldavad vaadelda keelt kui tähendusloome süsteemi, mitte pelgalt õigekirja või reeglite kogumit. Siiski ei ole need mõisted jõudnud kooliõpetusse samas ulatuses, seda osaliselt seetõttu, et neid ei kajastata piisavalt ei õpetajate koolitusmaterjalides ega laialdaselt kasutatavates õpikutes (Aruvee 2022). Kuigi õpetajakoolituses suunatakse teaduspõhiselt õpetama, sh edendama tekstikeskset grammatikaõpetust, on koolikeskkonnal ja õppevaral suur mõju õpetaja tegelikule tööle klassiruumis. See aga tähendab, et õpilased ei pruugi saavutada õpitulemusi, mida uuendatud ainekava ette näeb. Keeleteadlikkuse arendamine, mida uuendatud ainekava esile tõstab (PRÕK, GRÕK), ei seisne terminite tundmises, vaid keeleliste valikute mõtestamises ning oskuses seostada grammatilisi vorme nende tähendusliku ja pragmaatilise funktsiooniga tekstis.

Tulemused osutavad, et kuigi keeleteadlased ja õpetajad on üldiselt oma hinnangutes grammatikamõistete olulisusele ühel meelel, ei räägita siiski alati päris ühest ja samast keelest. Keeleteadus käsitleb keelt ka kooli kontekstis kui tähendust loovat süsteemi (Myhill 2021, van Rijt jt 2022), samas kui õpetatav kooligrammatika keskendub siiski ka õigekeelsuse tagamisele (Aruvee 2022), mida kinnitasid ka õpetajate kõrgemad hinnangud veaohlikele vormidele. Selline nihe arusaamades ei tähenda tingimata vastuolu, vaid pigem erinevaid fookusi ja eesmärke: keeleteadus otsib seletusi, emakeeleõpetus norme. Tuleks siduda

emakeeleõpetajate igapäevane töö teaduspõhiste käsitlusviisidega, mis toetavad grammatika mõtestamist osana tekstiloomeprotsessist. Selleks võiks õpetaja- ja täienduskoolitustes senisest enam rõhutada tähendusloomele suunatud grammatikaõpetuse põhimõtteid, kuid suunata õpetajaid ka arutlema omaenda teadmiste ja uskumuste üle, sest need mõjutavad tugevalt klassiruumis toimuvat (Borg 2003, van Rijt jt 2019, van Rijt jt 2022). Samuti tuleks üle vaadata ainekavade ja õpikute sisu, et need hõlmaksid mitmekesisemalt ka neid grammatikamõisteid, mis võimaldavad toetada süstemaatilist ja kontekstuaalset keeleanalüüsi. Näiteks aitaks teema ja reema tutvustamine õpilastel mõista, kuidas lause alguses esitatud info loob sidusust ja suunab teksti edasist fookust. Taolised keelenähtused tugevdavad arusaama keelest kui valikute süsteemist, mitte pelgalt reeglite kogumist. Üleminek reeglikeskelt õpetamiselt tähenduslike valikute mõistmisele eeldab vastavate didaktiliste materjalide loomist ning õpetajate teadlikku toetamist.

### Viidatud kirjandus

- Alderson, Charles J. & Richard Hudson. 2013. The metalinguistic knowledge of undergraduate students of English language or linguistics. *Language Awareness* 22(4). 320–337. <https://doi.org/10.1080/09658416.2012.722644>
- Anderson, Lorin & David Krathwohl (eds.). 2001. *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Aruvee, Merilin. 2021. Žanriõpetus kui ainekirjaoskuse tugi: esimene katseuuring. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 17. 5–27. <https://doi.org/10.5128/ERYa17.01>
- Aruvee, Merilin. 2022. *Tekstikeskne aine- ja keeleõpetus: teoreetiline raamistik ja praktilised soovitusused* (Humanitaarteaduste dissertatsioonid 75). Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Borg, Simon. 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research into what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching* 36(2). 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, Simon. 2011. The impact of in-service education on language teachers' beliefs. *System* 39(3). 370–380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
- Cohen, Louis, Lawrence Manion & Keith Morrison. 2011. *Research methods in education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Crystal, David. 1995. *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehala, Martin. 2011. Emakeeleõpetuse paradigmat, Eduard Väari ja tema "Eesti keele õpik keskkoolile". Reet Väari & Krista Kerge (toim.), *Keeleteadlane Eduard Väari: Artikleid ja bibliograafia* (Emakeeleõpetuse Infokeskuse toimetised 6), 29–49. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Ehala, Martin. 2012. Kui vajalik on grammatika? *Keel ja Kirjandus* 54(8–9). 614–628. <https://doi.org/10.54013/kk658a5>
- GRÕK = Gümnaasiumi riiklik õppekava: *Lisa 1*. RT I, 08.03.2023. <https://www.riigiteataja.ee/akt/108032023001> (18.7.2025).
- Halliday, Michael A. K. 2004. *An introduction to functional grammar*. London: Hodder Arnold.
- HAR = *Haridussõnastik*. Eesti Keele Instituut, Sõnaveeb. <https://sonaveeb.ee/search/unif/dlall/har/kontseptsioon/1/est> (18.7.2025).
- Jones, Pauline T. & Honglin Chen. 2012. Teachers' knowledge about language: Issues of pedagogy and expertise. *Australian Journal of Language and Literacy* 35(2). 147–172. <https://doi.org/10.1007/BF03651880>

- Kerge, Krista. 2012. Let's talk linguistics. *Keel ja Kirjandus* 54(8–9). 581–597.  
<https://doi.org/10.54013/kk658a3>
- Kikas, Eve. 2010. Tunnetusprotsessid ja nende arengulised iseärasused. Eve Kikas (toim.), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*, 17–60. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Kitsnik, Mare & Jelizaveta Kromberg. 2022. Kuidas õpetada eesti keele kui teise keele grammatikat põhikooli õpilastele? Juhtumianalüüs. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* 32. 53–78.  
<https://doi.org/10.5128/LV32.02>
- Kivitoa, Kaia. 2016. *Konstruksioonigrammatika põhimõtete rakendamine teises kooliastmes: Teooria ja harjutusvara*. Magistritöö. Tallinna Ülikool.  
<https://www.etera.ee/s/4Ou3nz75g2>
- Macken-Horarik, Mary, Kristina Love & Stefan Horarik. 2018. Rethinking grammar in language arts: Insights from an Australian survey of teachers' subject knowledge. *Research in the Teaching of English* 52(3). 288–316.
- Myhill, Debra. 2018. Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *L1 – Educational Studies in Language and Literature* 18(3). 1–22.  
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>
- Myhill, Debra. 2021. Grammar re-imagined: Foregrounding understanding of language choice in writing. *English in Education* 55(3). 265–278.  
<https://doi.org/10.1080/04250494.2021.1885975>
- Org, Andrus & Merilin Aruvee. 2023. Kas siis selle maa keel ja selle rahva kirjandus...? *Oma Keel* 1. 56–66.
- Pajusalu, Renate & Karl Pajusalu. 2004. The conditional in everyday Estonian: Its form and functions. *Linguistica Uralica* 40(4). 257–269. <https://doi.org/10.3176/lu.2004.4.03>
- PRÕK = Põhikooli riiklik õppekava: Lisa 1. RT I, 08.03.2023, 1.  
<https://www.riigiteataja.ee/akt/108032023001> (18.7.2025).
- Rättyä, Kaisu. 2013. Languaging and visualisation method for grammar teaching: A conceptual change theory perspective. *English Teaching* 12(3). 87–101.
- Sangster, Pauline, Charles Anderson & Paul O'Hara. 2013. Perceived and actual levels of knowledge about language amongst primary and secondary student teachers: Do they know what they think they know? *Language Awareness* 22(4). 293–319.  
<https://doi.org/10.1080/09658416.2012.722643>
- Tavast, Arvi & Mari Taukar. 2013. *Mitmekeelne oskussuhtlus*. Tallinn: Valgus.
- Tomp, Stefi. 2016. *Klassiõpetajate õpetamistegevused mõistete kujundamisel põhikooli II kooliastme emakeeletundides*. Magistritöö. Tartu Ülikool.  
<http://hdl.handle.net/10062/53025>
- van Rijt, Jimmy & Peter-Arno Coppen. 2017. Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education: Experts' views on essential linguistic concepts. *Language Awareness* 26(4). 360–380. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552>
- van Rijt, Jimmy & Peter De Swart & Astrid Wijnands & Peter-Arno Coppen. 2019. When students tackle grammatical problems: Exploring linguistic reasoning with linguistic metaconcepts in L1 grammar education. *Linguistics and Education* 52. 78–88.  
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.06.004>
- van Rijt, Jimmy & Astrid Wijnands & Peter-Arno Coppen. 2020. How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems. *Language and Education* 34(3). 231–248.
- van Rijt, Jimmy & Astrid Wijnands & Peter-Arno Coppen. 2022. Investigating Dutch teachers' beliefs on working with linguistic metaconcepts to improve students' L1 grammatical understanding. *Research Papers in Education* 37(1). 1–29.  
<https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1784258>

- Watson, Annabel M. 2015. Conceptualisations of 'grammar teaching': L1 English teachers' beliefs about teaching grammar for writing. *Language Awareness* 24(1). 1–14.  
<https://doi.org/10.1080/09658416.2013.828736>
- Watson, Annabel M. & Ruth Newman & Sharon Morgan. 2021. Metatalk and metalinguistic knowledge: The interplay of procedural and declarative knowledge in the classroom discourse of first-language grammar teaching. *Language Awareness* 30(3). 257–275.  
<https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1905655>
- Üksik, Tiiu. 2019. *Grammatika õpetamine eesti keele kui teise keele täiskasvanute õpikutes*. Magistritöö. Tallinna Ülikool. <https://www.etera.ee/s/8XnDjiJOKF>

## **LINGUISTICS AND SCHOOL GRAMMAR: ARE WE TALKING ABOUT THE SAME LANGUAGE?**

**Katarin Leppik**

Tallinn University

This article explores the extent to which linguists and Estonian language teachers share common ground in their perceptions of essential grammatical concepts in first language education. While recent Estonian curriculum emphasizes text-based learning and meaning-oriented grammar teaching, classroom practice continues to rely heavily on traditional approaches. To examine this gap, the study combined seven expert interviews with a questionnaire (n = 130), in which respondents evaluated 42 grammatical concepts using a five-point scale.

Findings show a strong consensus on the centrality of sentence-level categories such as sentence, clause, and verb, which were rated as highly important for L1 instruction. In contrast, more abstract concepts, such as nominalization and information structure (theme–rheme), were consistently rated as less relevant. Despite broad agreement, statistically significant differences emerged in four cases: linguists valued the concepts of phrase and information structure more highly, while teachers placed greater emphasis on verb inflectional forms and error-prone forms. These differences reflect diverging priorities: linguists are inclined towards descriptive and meaning-focused perspectives, whereas teachers prioritize correctness and error prevention.

The analysis also revealed that teachers' educational background influenced their evaluation of some concepts, particularly case, derivation, and gradation. Overall, the study highlights the persistence of a conceptual divide between school grammar and linguistic research: while linguists advocate a functional approach that integrates grammar into meaning-making, teachers remain oriented towards normative rules and formal accuracy.

The article argues that bridging this gap requires closer integration of research-based approaches into teacher education and professional development, as well as curricular and textbook revisions that place greater emphasis on contextualized, text-centered grammar teaching. In doing so, grammar can be reimagined as a tool for developing students' awareness of language choices in authentic texts rather than as a set of prescriptive rules.

**Keywords:** grammar teaching, L1 teaching, grammatical concepts, metalanguage, text-based learning

**Katarin Leppik** (Tallinna Ülikool) on erialalt eesti filoloog ja uurib metalingvistilist teadlikkust ning tähenduslikku grammatikaõpetust.  
Narva mnt 25, 10120 Tallinn, Estonia  
katarin.leppik@tlu.ee