

See kõik on lihtsalt nii huvitav, kõik need käänded ja

Motiveeritud keeleõppijate kogemused ja eelistused eesti keele grammatika õppimisel

RAILI POOL^{1,2}, MAARIKA TERAL¹

Tartu Ülikool¹, Eesti Keele Instituut²

Ülevaade. Artikkel käsitleb keeleteadlike täiskasvanute kogemusi ja eelistusi eesti keele grammatika õppimisel. Uurimismaterjaliks on 12 poolstruktureeritud intervjuud informantidega, kellel on eesti keele õppimiseks suur sisemine motivatsioon ning kes on suhteliselt lühikese ajaga saavutanud kõrge eesti keele oskuse taseme. Kõik intervjuueeritud olid materjali kogumise perioodil üliõpilase staatuses ning kõigi peaalala oli seotud eesti keele või keeleteadusega. Intervjuudest selgub, et keeleteadlikud õppijad peavad grammatikat kui keele vundamenti oluliseks ning leiavad, et grammatika põhjalik tundmine laiendab eesti keele kasutusvõimalusi. Uurimuses osalejad eelistavad eksplitsiitset grammatikaõpet, tunnetavad vormidevaheliste seoste mõistmise vajalikkust ja peavad oluliseks grammatilist täpsust ning korrigeerivat tagasisidet. Materjal näitab, et informandid on teadlikud sellest, kuidas nad eelistavad eesti keele grammatikat õppida, neid iseloomustab oskus keele struktuuri ja enda keeleõppekogemust analüüsida ning valmisolek oma grammatikapädevust edasi arendada.

Võtmesõnad: teise keele omandamine; keeleteadlikkus; eksplitsiitne grammatikaõpe; grammatika õppimise strateegiad; täpsus; eesti keel teise keelena

1. Sissejuhatavat tausta

Juhendatud teise keele õppes on seisukohad grammatika õpetamise viisidest ja efektiivsusest käinud ühte sammu keeleõppemeetodite arenemisega. Traditsioonilise grammatika-tõlke meetodi deduktiivsest reeglitele keskenduvast grammatikaõppes on tänapäeval valdava meetodina kasutatavas kommunikatiivses keeleõppes liigutud grammatika õpetuseni eelkõige tähendusele keskenduvate õppetegevuste kaudu (Fujino 2021: 344–345). Uurimused on näidanud, et teise keele omandamist soodustab nii eksplitsiitne kui ka implitsiitne grammatikaõpe ning et eksplitsiitsed teadmised keele kohta võivad implitsiitsete teadmiste arengule ja spontaansele keelekasutusele kaasa aidata (Norris & Ortega 2000; Rod Ellis 2008; Larsen-Freeman 2015).

Seejuures ei tuleks eksplitsiitset ja implitsiitset grammatikaõpet käsitleda teineteist välistava kaksikjaotusena, vaid pigem pidevustikuna, mille ühes otsas on vormidele ja teises tähendusele keskenduv õpe, nende vahele aga võib jääda veel mitu varianti, milles eksplitsiitset grammatikaõpet, suhtlusülesandeid ja korrigeeriva tagasiside andmist eri viisil varieeritakse (Keck & Kim 2014: 146–148). Näiteks paigutub sellise pidevustiku tähendusele keskenduva otsa lähedale konstruktsioonipõhine õpe, pöörates võrdselt tähelepanu grammatilisele vormile, tähendusele ja suhtlusfunktsioonile (Patten & Perek 2022). Juhendatud õpe on eriti vajalik täiskasvanud keeleõppijatele, kes soovivad omandada kõrgel tasemel grammatikapädevuse (Rod Ellis 2002). Täiskasvanud keeleõppijad ja nende suhe grammatika õppimisega ongi siinse artikli fookuses.

Keeleõppe, sh grammatika õpetamise arendamise seisukohast on oluline koguda ja analüüsida andmeid selle kohta, kuidas õppijad ise enda keeleõppekogemust reflekteerivad ning milliseid õpetamise ja õppimise viise kasulikuks peavad. Üks võimalus selleks on uurida keeleõppestrateegiaid ehk õppijate teadlikke tegevusi oma keelekasutuspädevuse suurendamiseks (Oxford 2017: 48). Sinna hulka kuuluvad ka grammatika õppimise strateegiad – võtted, mida õppija kasutab grammatikareeglite paremaks mõistmiseks ja õppimiseks, aga ka grammatiliste struktuuride

kasutamiseks suhtluses (Pawlak 2020: 358), ning mille oskuslik rakendamine aitab õppijal arendada nii eksplitsiitseid kui ka implitsiitseid teadmisi sihtkeele grammatikast (Pawlak 2018: 354).

Seejuures on grammatika õppimise strateegiaid võrreldes üldiste keeleõppestrateegiatega seni uuritud väga vähe ning sedagi peamiselt inglise keele õppimise kontekstis (nt Pawlak & Csízer 2023; Wang jt 2024). Kuigi paljud strateegiad on eeldatavasti universaalsed, võib erinevate sihtkeelte grammatika eripära tingida vajaduse rakendada väga spetsiifilisi strateegiaid, mida tuleks keelepõhiselt uurida (Pawlak 2020: 360). Näiteks soome ja eesti keele üheks eripäraseks jooneks on kindlasti õppijatele väljakutset pakkuv rikkalik käändsõnade muutemorfoloogia, mille mõistmiseks ja kasutamiseks õppimiseks rakendavad õppijad sihtkeelest lähtuvaid strateegiaid (Martin 1995; Viilukas 2010).

Artikli autorite andmetel ei ole seni avaldatud uurimusi, mis käsitleksid eesti keele kui teise keele (E2) õppijate grammatikaõppekogemusi ja -eelistusi laiemas plaanis, kuid täiskasvanud õppijate kogemustest konkreetsete grammatikateemade õppimisel ja hinnangutest eesti keele grammatika õppimise kergusele või raskusele on üht-teist teada.

E2 õppijate suulise intervjuerimise või kirjaliku küsitlemise teel on tehtud introspektsioonil põhinevaid uurimusi mõne konkreetse grammatilise struktuuri omandamise ja kasutamisega seonduvate üksikasjade väljaselgitamiseks. Sellistes uurimustes palutakse õppijatel kommenteerida spetsiaalselt uurimuse jaoks disainitud grammatikaharjutuse sooritamist ning põhjendada, millest nad igal konkreetsel juhul grammatiliste vormide valikul lähtusid. Niisugused uurimused annavad väärtuslikku informatsiooni nii E2 õpetajatele ja õppevara koostajatele kui ka uurimustes osalevatele õppijatele endile, aidates neil teadvustada vormide moodustuse ja kasutuse seaduspärasusi. Introspektsiooni abil on uuritud, millest õppijad täis- ja osasihitise (Pool 2006) või mineviku ajavormide kasutamisel (Maisla 2014) lähtuvad, kuidas mõistetakse eesti keele refleksiivverbide eripära ja lauses kasutamise võimalusi (Tkatšova 2021) ning millest lähtutakse predikatiivi käändevormi valikul (Kolossova 2022) või lihtmineviku vormide moodustamisel (Tarkin 2022).

Nimetatud uurimustes on informantideks valitud ühe kindla emakeelega õppijad, mis on võimaldanud jälgida ka lähtekeele mõju eesti keele grammatiliste vormide kasutamisele.

Lisaks konkreetsetele grammatikateemadele on küsitluse teel uuritud ka E2 õppijate üldist hinnangut selle kohta, mis on eesti keele grammatikas vastajate arvates rasket või kerget. Natalja Kabanova (2002) ja Triinu Viilukas (2010) on küsitlenud mitmesuguste emakeeltega eesti keele õppijaid, kes töid raske või kergena välja väga erinevaid grammatikaaspekte. Sealjuures paistab silma, et samu nähtusi (nt eesti keele käändesüsteem, ajavormid jm) toodi välja nii kergete kui raskete hulgas, mis näitab, et õppijate individuaalsed erinevused mõjutavad õppimiskogemust ja keeletunnetust. Kadi Salu (2014) uurimus näitas, et inglise keelt emakeelena kõnelejad peavad kergeks seda, et eesti keeles puuduvad artiklid ja grammatiline sugu, lihtne on õppida ajavorme ja verbide pöördelõppe, rasked seevastu on sõnajärg, käändevormid, *ma-* ja *da-*infinitiiv jm.

Artiklis käsitletava uurimuse tõukejõuks sai asjaolu, et autorite vaatevälja sattus suur hulk eesti keele kiiresti kõrgel tasemel omandanud ja keele struktuurist sügavuti huvitatud õppijaid, kelle puhul tekkis autoritel sama küsimus, mis on pikka aega huvitanud nn heade keeleõppijate (ingl *good language learner*) (nt Rubin 1975; Griffiths 2015) õpikogemuste ja -eelistuste uurijaid: mida nad selleks teevad, et nad keeleõppes edukad on. Soovisime lähemaks analüüsiks kaardistada sarnase taustaga õppijarühma – motiveeritud ja keeleteadlike eesti keele õppijate – kogemused. Kuna õppijate profiili tundmine võimaldab kohandada keeleõpet vastavalt nende vajadustele (Nation & Macalister 2010: 24–36), on keeleteadlike õppijate eesti keele õppimise kogemuste ja eelistuste tundmisest õpetajatele kasu oma õpilaste individuaalsete erinevuste mõistmisel ning keelekursuste planeerimisel.

Uurimuse jaoks kogutud mahukast materjalist käsitleme siinses artiklis ainult grammatika õppimisega seotud osa. Artikli eesmärk on välja selgitada, millisena näevad motiveeritud ja keeleteadlikud täiskasvanud õppijad grammatika rolli eesti keele õppimisel, kuidas nad

eelistavad eesti keele grammatikat õppida ja mis on neid selles aidanud. Järgmises peatükis kirjeldame lähemalt uurimuse informante, uurimismaterjali ja meetodit ning toome välja täpsemad uurimisküsimused.

2. Materjal ja meetod

Uurimismaterjaliks on individuaalsed poolstruktureeritud intervjuud eesti keelt teise keelena õppijatega. Intervjuud viisid läbi siinse artikli autorid. Uurimuses osales kokku 12 täiskasvanud keeleõppijat, kellel on kokku üheksa erinevat emakeelt või keelte kombinatsiooni (hiina, hollandi, vene, läti, saksa/urdu, saksa/inglise, saksa, poola, soome). Kõigil informantidel on tekkinud huvi eesti keele vastu välismaal elades, nad on alustanud eesti keele õppimist kas iseseisvalt või mõne välisülikooli juures ning tulnud Eestisse, et seda ülikooli tasemel sügavamalt õppida. Intervjuude tegemise hetkel (kevad 2024) olid kõik informandid üliõpilase staatuses, nende hulgas oli nii bakalaureuse-, magistri- kui ka doktoriõppe üliõpilasi ning kõigi peeriala oli seotud eesti keele või keeleteadusega. Kõigi intervjuueeritute eesti keele oskus on C1-tasemel: seitse on sooritanud riikliku C1-taseme eksami, viiel on taseme hinnanguiselt määratlenud artikli autorid enda erialase kogemuse põhjal.

Informantide taust lubab eeldada nende kõrget keeleteadlikkust, mille all mõistetakse lisaks metalingvistilistele teadmistele ka keele teadlikku tajumist selle õppimisel ja kasutamisel ning keeletundlikkust (ALA). Kõigil uurimuses osalejatel on eesti keele õppimiseks tugev sise-mine motivatsioon – seda kinnitab nende erialavalik ning asjaolu, et kõik on saavutanud kõrge eesti keele oskuse taseme suhteliselt lühikese ajaga: viis informanti jõudsid nullist C1-tasemeni kahe aastaga, teistel kulus selleks õpiteest lähtuvalt 3–5 aastat. Kõik informandid olid enne eesti keele õppimise algust õppinud vähemalt üht võõrkeelt, mitme informandi pagasis oli viis või rohkem emakeelest (L1) erinevat keelt. Sellest lähtudes on uurimuses osalejate kirjeldamisel asjakohane rääkida keeleteadlikkuse kõrval ka mitmikpädevusest, mis kujutab endast mitme keelesüsteemi ühendamist keelekasutaja teadvuses (Cook 1996, 2016).

Motiveerituse, keeleteadlikkuse, eesti keele oskuse taseme ja võõrkeeleõppe kogemuse poolest moodustavad informandid seega sarnase taustaga eesti keele õppijate rühma.

Intervjuude jaoks koostasime enda uurimishuvist lähtuvad küsimuste plokid, mis võimaldasid välja selgitada informantide eesti keele õppimise kogemused ja eelistused laiemas mõttes. Küsimused puudutasid eesti keele õppimise teekonda, emakeele ja teiste keelte rolli eesti keele õppimisel, kõigi osaoskuste, sõnavara ja grammatika õppimist. Aluseks ei ole võetud ühtki juba olemasolevat küsimustikku, kuid ideid oleme saanud mõnest keeleõppestrateegiate kvantitatiivseks analüüsiks mõeldud küsimustikust (Oxford 1990: 284–288; Pawlak 2018: 377–379).

Siinne uurimus on kvalitatiivne ning materjali kogumiseks oleme valinud põhjalikud poolstruktureeritud intervjuud, mis võimaldavad andmete kogumisel arvesse võtta eesti keele eripära, lasevad õppijatel enda eesti keele õppimise kogemusi sügavuti avada, tuua konkreetseid näiteid õppimissituatsioonidest ning soovi korral korduvalt sama teema juurde tagasi pöörduda. Küsimused moodustasid intervjuude selgroo, kuid intervjuude käigus küsisime õppijate vastustest lähtuvalt uusi täpsustavaid küsimusi, et võimalikult põhjalikult kaardistada iga informandi unikaalne eesti keele õppimise kogemus. Intervjueeritavate toetamiseks kasutasime ka projektiivtehnikaid (Lepik jt 2014) – kui informandil oli küsimusele vastamisel ja oma keeleõppekogemuse meenutamisel raske mõtteid väljendada, laiendasime küsimust mõne illustreeriva näitega, mida vastaja sai kommenteerida. Vajadusel pakkusime välja võimalikke variante, millega vastaja nõustus või ka ei nõustunud. Seega arvestame analüüsiosas ka nt jah- ja ei-vastuseid, mis näitavad informantide keeleõppe-eelistusi, mida nad ise pikemas sõnastuses ei selgitanud.

Uurimuse materjal on oma olemuselt introspektsiooni ja retrospektsiooni kombinatsioon – õppijad analüüsivad intervjuudes oma eesti keele oskust kõnelemise perioodil ning vaatavad tagasi kogu oma eesti keele õppimise teekonnale. Et informantidel oleks lihtsam keeleõppega seonduvat meenutada, informeerisime neid eelnevalt teemadest, mida intervjuu puudutab. Intervjuud salvestasime digitaalse diktofoniga,

helifailide kirjalikku vormi viimiseks kasutasime eesti keele kõnetuvastust (Olev & Alumäe 2022) ning saadud tekstifailid korrigeerisime hiljem käsitsi. Pikim intervjuu kestis 171 minutit, lühim 74 minutit, intervjuude keskmine pikkus on 96 minutit. Kõik intervjuud toimusid eesti keeles.

Intervjuudega kogusime infot informantide keeleõppe-eelistuste ja -strateegiate kohta laiemas mõttes, kuid siinses artiklis keskendume ainult grammatikaga seonduvatele teemadele. Materjali analüüsimiseks kasutasime kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodit ja suunatud kodeerimist (Kalmus jt 2015). Selleks lugesime esmalt intervjuutekstdid põhjalikult läbi ja märkisime ära kõik kohad, mida saab meie hinnangul seostada grammatika õppimise ja kasutamisega. Järgmises etapis analüüsisime kõiki grammatikat puudutavaid tekstiosi ning liigitasime materjali vastavalt uurimisküsimustele:

1. Kuidas informandid mõtestavad enda jaoks grammatika vajalikkust eesti keele õppes?
2. Milliseid grammatika õppimise viise eelistatakse, mis on informante eesti keele grammatika mõistmisel ja kasutama õppimisel aidanud?
3. Milline on informantide suhtumine eesti keele grammatiliste struktuuride kasutamise täpsusesse ja korrigeerivasse tagasisidesse?

3. Eesti keele grammatika õppimise kogemused ja eelistused

Järgnevalt esitame sisuanalüüsi tulemused uurimisküsimustest lähtudes. Intervjuukatkendid esitame autentsel kujul, pikki tsitaate oleme vajadusel lühendanud.¹ Tsitaatidest oleme välja jätnud info, mis võimaldaks

¹ Helifailide kirjalikku vormi viimiseks kasutatud kõnetuvastusprogrammi väljundtekst on transkribeeritud ortograafiliste lausetena. Artikli näidetes on selline esitus säilitatud, vajaduse korral oleme kasutanud järgmisi transkriptsioonimärke: .. = lause katkestus või lühem väljajätt; --- = pikem väljajätt; [] = artikli autorite lisandus või anonümiseerimise eesmärgil tehtud muudatus.

osalejaid identifitseerida. Informantide andmed on kodeeritud, näiteks INF1 = informant 1. Näidete valikul oleme lisaks sisu olulisusele pidanud silmas ka seda, et sõna saaksid erinevad informandid.

3.1. Grammatika vajalikkus

Kõik siinses uurimuses osalejad peavad eesti keele õppimisel vajalikuks selle grammatilise süsteemi tundmaõppimist, seejuures rõhutati grammatika olulisust kohe õppimise algetapis, et edaspidi ei tekiks keeleteadmistes lünki. Grammatikat kirjeldatakse vundamendina, millele keeleoskus üles ehitada (näide 1).

- (1) Kui on mingi võlg alguses, et kui ei õpi midagi, siis on väga raske tulevikus, et see on nagu mingi maja ehitamine, siis kui vundamendiga on mingi probleem, siis ehitada maja ei saa. (INF7)

Olles ise täiskasvanud keeleõppijad, kogevad informandid keele struktuuri ja keelereeglite tundmise vajalikkust just täiskasvanud õppija jaoks. Näide (2) illustreerib arutlust laste ja täiskasvanute erinevast vajadusest keelereeglite järele ning selles tuleb esile informandi analüütiline lähene mine grammatika õppimisele.

- (2) Ma arvan, et kui keegi nagu teadlikult täiskasvanuna õpib keelt, siis on [keelereegleid] väga vaja, kui lapsel, siis üldse ei ole vaja, ta intuiitiivselt õpib lihtsalt, aga see täiskasvanu keeleõpe on hoopis teistsugune ja minu aju vajab seda väga, et on olemas niisugune struktuur või süsteem, millele rajaneb siis see keeleoskus. (INF2)

Grammatika tundmist seostatakse funktsionaalse keeleoskusega laiemas mõttes, see on vajalik suhtlemisel ning suurendab kindlustunnet ja vabadust keele kasutamisel (3–4), grammatika mõistmisega seotud probleemid aga võivad keele nüanssidest sügavuti huvitatud õppija enesekindlust vähendada ja õppijat häirida (5).

- (3) See on kuidagi see struktuur, mille peal ehitatakse siis lauseid, sõnu, vestlust, et mul oli alati niimoodi, et kui ma õppisin mingisuguse uue

grammatika struktuuri, siis ma tundsin rohkem vabadust, sest ma sain kuidagi rohkem asju väljendada või mitmel moel. (INF2)

- (4) Ma alguses väga hästi mäletan, et kuigi mul olid nagu sõnad olemas olnud, et ma ei saanud neid kasutada, kuna mul ei tulnud see õige grammatika kuidagi välja. Ja .. siis püüdsin ka nagu grammatikast õigesti aru saada, selleks et saaks kasutada. (INF3)
- (5) [Grammatika] on kindlasti tähtis ja mind on häirinud, kui ei saanud aru, miks midagi on nii, nagu ta on. (INF6)

Intervjueeritavad arutlevad grammatika olulisuse üle ka üldisemalt, pidades silmas mitte ainult ennast, vaid eesti keele õppijaid laiemas mõttes. Seejuures paistab silma, et kui enda jaoks peeti eesti keele grammatilise struktuuri süsteemset tundmaõppimist vajalikuks kohe keeleõppe algetapis, ei ole sama põhjalik grammatikaõpe mõne informandi hinnangul kõigile õppijatele madalamatel keeleoskustasemetel vajalik ning grammatika sügavamat tundmist peetakse kõigi õppijate jaoks oluliseks just kõrgematel tasemetel, samuti on see vajalik emakeelekõnelejatele (6) ning neile õppijatele, kes soovivad saavutada emakeelekõneleja tasemele lähedase keeleoskuse (7).

- (6) Ma arvan, et see lähenemine [et grammatika tuleb suhtluses iseenesest] sobib ainult A2- ja B1-tasemele, kui me ei taha rohkem, ja paljud inimesed ei taha rohkem. Tegelikult neil on vaja, ma ei tea, B1-tase, et rääkida või kõik. Siis ei ole vaja nagu grammatikat. Aga kui sa tahad rohkem, B2-tase, ma ei saa aru, kuidas sa saad kirjutada teksti ilma head grammatikaoskust, ja C1-tase. Ja on vaja grammatikat inimestele, kelle jaoks eesti keel ei ole võõrkeel, no tegelikult võib-olla Eesti eestlastele on ka vaja. (INF10)
- (7) No ma arvan, et ilma reeglita elamine on väga raske ja see on sama keelega. --- Võib-olla on inimesed, kellel on vaja, et nendel on mingi A2-tase .. et nendel ei ole oluline, et nad oskaksid eesti keelt nagu päriselt tõsiselt rääkida. Aga kui inimene tahab rääkida eesti keeles, tahab õppida niimoodi, et ta on nagu emakeele rääkija või lähedal, siis ma arvan, et reegleid on vaja. (INF7)

Uurimuses osalejad väärtustavad grammatikateadmisi kui keeleoskuse arendamise jaoks vajalikku baasi ja peavad oluliseks alustada keele struktuuri tundmaõppimist kohe õpingute alguses. Järgnevalt vaatleme lähemalt, kuidas informandid eelistavad grammatikat õppida ning mis on neid eesti keele grammatika omandamisel aidanud.

3.2. Grammatika õppimise eelistused

Intervjuudest tuli välja, et uurimuses osalenutele meeldib eesti keele grammatikat õppida eksplitsiitsete selgituste kaudu ning nad pidasid oluliseks vormide õppimist grammatikaharjutuste abil. Grammatika õppimisel osutusid oluliseks ka oma emakeelele ja varem õpitud võõrkeeltele toetumine ning keelekeskkonna tugi.

3.2.1. Eksplitsiitsed selgitused

Uurimuses osalenud eelistasid valdavalt deduktiivset grammatikaõpet, mille korral grammatikareegleid selgitab õpetaja, õpik või teine keelekasutaja. Õpetaja antud selgitused võimaldavad uuest grammatika-teemast aru saada kiiremini kui iseseisval õppimisel (8). Kasulikuks peetakse ka selgitusi, mida annab keegi, kes ei ole otseselt keeleõpetaja, sest ka sellised seletused annavad sobiva lähtepunkti ja kiirendavad keelereeglite mõistmist (9).

- (8) .. ma tahan, et õpetaja seletaks, sest tavaliselt õpetajal on nagu mingi meetod kuidagi seda seletada kiiresti. Kui ma teen seda ise, mul läheb aega muidugi ja ma saan ka vigu teha. (INF10)
- (9) Jaa, seda tüüpi [et keegi teine annab selgitusi] ma kindlasti eelistan. Kui ma pean ise järeltada reegleid, siis see võtab nii palju aega .. on palju mugavam ja kiirem, kui keegi lihtsalt ütleb mulle, siis ma tean, et see seletus ei pruugi olla nagu täiuslik. Aga siis mul on vähemalt alguspunkt, millest saab lähtuda. Ja see on mulle alati paremini istunud. (INF1)

Eksplitsiitsete grammatikaseletuste saamise soovi seostati ka enda erialase taustaga – kõigi informantide ülikooliõpingud olid ühel või teisel moel seotud eesti keele või keeleteadusega. Näites (10) põhjendab informant seletuste vajalikkust just enda keeleteadlase taustaga ning toob välja, et implitsiitne tunnetuslik õppeviis talle ei sobi.

- (10) Mul on vaja seletusi. Ma olen keeleteadlane. Ma väga hindan seletusi, ma ei mäleta, kui nii ei ole, kui kõik peab tunnetada. (INF9)

Eksplitsiitset induktiivset grammatikaõpet, mille korral õppijatele antakse keelenäited, mille põhjal nad ise reeglid tuletavad (Larsen-Freeman 2015: 268), eelistas üks informant, kes seostas eesti keele induktiivset reeglituletamist soome keele oskusele toetumisega (11). Endale sobivana toodi välja ka mõlemat tüüpi eksplitsiitse grammatikaõppe sobivust, näites (12) annab õppija pikema kirjelduse eesti keele kursusel kogetud induktiivsest reeglituletusest, mille eelisenähtena ta näeb iseseisvat lahenduseni jõudmist ja õpetajapoolset kinnitust lahenduse õigsusele.

- (11) Eesti keele puhul mulle on meeldinud just see ise tuletamine. Ma arvan, et see on see, kus soome keel on jälle nagu pigem aidanud, sest paljud reeglid on ikkagi vähemalt mingil määral nagu sarnased. Et siis mulle meeldib pigem see, kuidagi see jääb mulle paremini meelde, kui ma olen ise selle nagu kuidagi tuletanud. Aga see on ka hea muidugi, kui keegi seletab. (INF5)
- (12) Mõlemad [nii induktiivne kui deduktiivne]. .. meil oli mingi hetk, nagu meil olid mingid laused näiteks ja siis meil oli vaja vaadata ja vaja välja mõelda, et nagu mis reegel see on, või reeglid, kui need on rohkem kui üks. Ja siis me mõtlesime välja, me ütlesime ja siis ta [õpetaja] ütles, et mis oli õige, mis oli vale ja mis see üldse on. Ja see mulle meeldis, et ma ise mõtlesin selle kohta, mis see võiks olla. Ja siis päris seletus ka oli, et mida see tähendab. Et jaa, ma arvan, et see oli kõige parem. (INF7)

Eesti keel on väga vormirikas ja sellest lähtuvalt on ka E2 grammatikaõppeks mõeldud õppevaras tugev vormimoodustusest lähtumise traditsioon (Pool jt 2024). Ka meie informandid tõid välja vormimoodustuse õppimise eelistusi. Näide (13) suhestub pedagoogilises grammatikas

kolme omavahel interaktsioonis oleva komponendiga – vormi, selle tähenduse ja kasutusega (Larsen-Freeman 2014: 258) –, millest informant eelistab eksplitsiitset juhendamist saada kahe esimese kohta, mille järel saab juba iseseisvalt vormi kasutamisega hakkama.

- (13) Mulle meeldib [saada] seletusi, kuidas miski moodustatakse ja mis selle grammatiline tähendus on. Ja sealt edasi saan nagu ise kasutada. (INF6)

Eksplitsiitne grammatikaõpe varustab õppijad keelereeglitega, mida keeleteadlikud õppijad keele produtseerimisel teadlikult rakendavad ja mille kasulikkust hindavad (14–16). Samas tunnetatakse, et mitte kõik eksplitsiitsed keeleteadmised ei ole kättesaadavad spontaanses suhtluses. Ühe sellise näitena toodi välja *ma*-infinitiivi kasutus koos *pidama*-verbiga, milles informant vaatamata reegli tundmisele ikkagi eksib (17). Reeglite tundmine ja nende rakendamine keele kasutamisel seostub eksplitsiitsete ja implitsiitsete keeleteadmiste interaktsiooniga. Nick Ellis (2005) kirjeldab eksplitsiitseid ja implitsiitseid keeleteadmisi eraldi-seisvate, kuid koostöistena, ning näitab, et grammatikareeglid ja keelelised konstruktsioonid aitavad kaasa lausungite teadlikule loomisele, mis omakorda toetab implitsiitset keeleõppimist.

- (14) No näiteks reeglid, mida ma õppisin ülikoolis õppides, need on küll aidanud mind. Näiteks millal tuleb kasutada nimetavas või nimetavalist sihitist. Et no kui mitte teada neid reegleid, siis ma ei tea, kuidas üldse õigesti lauseid kokku panna. (INF1)
- (15) Ma arvan, et ma olen ikkagi selline õpilane, kes tahab kõigepealt reeglit teada ja siis neid pähe õppida ja siis samm-sammult ma teen ise lauseid. (INF4)
- (16) Ma ei tea, kuidas võib õppida midagi automaatselt teha, kui me alguses ei tea reegleid. (INF9)
- (17) .. paljud asjad on automaatselt tulevad, aga mõned asjad ei tule mitte kunagi automaatselt, mitte kunagi, nagu *pidama* reksioon, siis *ma*-infinitiiviga, mitte kunagi, kui ma ei mõtle, et *ma*-infinitiivi ma pean panema, siis ma panen *-da* kogu aeg ja ma teen seda viga vaatamata sellele, et muidugi ma tean seda reeglit nagu väga palju aastaid juba. (INF10)

Intervjuudest selgus, et eesti keele õppimise algetapil eelistati grammatikaseltitust saada kas emakeeles või mõnes vahenduskeeles. Kui keeleoskustase oli juba kõrgem, siis sobis informantidele sihtkeelne õpe. Näites (18) oma õpitee algust meenutav informant õppis eri emakeeltega õppijate rühmas, kus algtaseme kursustel selgitati grammatikat inglise keeles, mis teda tol perioodil palju aitas. Näites (19) sõna saav informant õppis ühtse emakeelega õppijate rühmas ning tundis alguses suurt puudust emakeelsetest grammatikaseltitustest, kuid tema rühma õpetajad õppijate emakeelt ei osanud ning selgitusi anti inglise või eesti keeles.

- (18) No ma ütleks, et see oli abiks olnud, et õpetaja nagu selgitas ka inglise keeles, mitte sellepärast, et ta võrdles nagu inglise keelega asjad .., vaid ta lihtsalt selgitas grammatilised nähtused siis inglise keeles ka ja ma tundsin, et see aitab väga palju. (INF3)
- (19) Jaa, väga, selline puudus oli väga-väga .. kui keegi saaks mulle selgitama [minu ema]keeles, et kuidas see grammatika töötab .., nagu keegi ei olnud tol ajal. Suur puudus oli. (INF4)

3.2.2. Vormide õppimise ja grammatikaharjutuste olulisus

Eesti keele kui teise keele pedagoogilistes õppijagrammatikates (nt Rammo jt 2012; Metslang jt 2003) on noomeni ja verbi vormide moodustamise selgitamisel tavaks näidata vormidevahelisi seoseid ehk milliseid teisi vorme põhivormide alusel moodustatakse. Samuti on õppematerjalides tavaks esitada põhivormid uue sõnavara tutvustamisel. Koos sõnadena kohe ka põhivormide – sh käändsõnadest nimetava, omastava ja osastava ning verbidest *ma-* ja *da-*infinitiivi ning kindla kõneviisi oleviku vormide – korraga õppimine kuulus kõigi informantide kogemusse (käändsõnadest kolme põhivormi õppimist astmevahelduse omandamise strateegiana on näidanud ka Viilukas 2010).

Soovitusi põhivormide korraga äraõppimiseks on saadud eesti keele õpetajatelt (20) ning juhtus ka seda, et kui alguses õpiti uued sõnad ära ainult ühes vormis, siis mitme põhivormi korraga õppimise vajaduse teadvustamine tõi õppimise algetapil kaasa midagi tagasilöögi

taolist (21). Õppijad pidasid sõnadest kohe ka põhivormide äraõppimist enda jaoks kasulikuks, sest see annab sõnadele suurema kasutusvõimaluse (22) ning põhivormide mittetundmine võib osutuda takistuseks eestikeelses suhtluses (23).

- (20) Meie õppejõud ütles, et kui me ei tea näiteks omastava või osastava vormi, siis me sõna ei tea, sest me ei saa kasutada seda, et ei ole üldse vajalik, et me teame, mida see sõna tähendab, kui me ei saa seda kasutada. (INF7)
- (21) Midagi sellist [tagasilöögi taolist] oli algusel. Kui ma alustasin, õppisin sõnu ja siis sain teada, et peab õppima kaks või kolm vormi, siis pidi alustada algusest ja neid ja neid sõnu ära õppida. (INF9)
- (22) Kindlasti, kindlasti [on põhivormide õppimisest kasu], et muidu saab [vorme] ainult ära tunda, vahepeal üldse ei saa ära tunda, aga ise noh, kuna eesti keel on nii vormirikas, siis on kogu aeg vaja vorme meeles pidada. (INF2)
- (23) Ma tunnen ka, et on mingi probleem praegu, et on sõnad, mille näiteks osastava vormi ma ei tea ja mul on vaja vaadata ja ma ei saa kasutada seda vestluses, või kui ma kasutan seda vestluses ainult inimestega, kes saavad parandada mind. .. see on tõsi, et on vaja kõike nagu mäletada. (INF7)

Moodustusviisi poolest keerulisena toodi välja mitmuse osastavat, samas kui muude vormide moodustamisel tõdeti, et vormidevahelised seosed aitavad ja vormide moodustamine põhivormide kaudu on pigem lihtne (24). Konkreetselt toodi välja vormidevaheliste seoste tundmise kasu mitmuse käändevormide moodustamisel (25–26).

- (24) .. ja mitmuse osastav, see tuli ikkagi nagu praktika käigus, kuna see on natukene raskem kui teised vormid. --- Aga teiste sõnavormide puhul on see seos tegelikult hästi selge, palju selgem kui teistes keeltes, et ühest vormist võib nagu väga lihtsalt moodustada teisi vorme, see on väga lihtne. (INF3)
- (25) Jaa, olen ikka päris palju lähtunud sellest [vormidevahelisest seosest]. Näiteks mitmuse omastava käände moodustamiseks tasub lähtuda ainsuse osastavast, nii et pööran küll tähelepanu. (INF1)

- (26) .. minu puhul mitmuse puhul see [vormidevaheliste seoste rõhutamine] aitas. --- Ma kuidagi oletan, et see vormide rõhutamine aitab siis veel rohkem nagu neid, kelle keeltes selliseid asju nagu üldse ei ole. (INF5)

Intervjuudest selgus, et grammatiliste vormide õppimisel saadakse tuge ka info esitamisest tabelite ja skeemide abil, selliste visualiseerimisviiside kasutamise eelistused on informantidel erinevad. Grammatilise info esitamine tabelite kujul on mõne informandi jaoks õppimist toetav esitusviis (27), kusjuures grammatiliste vormide paremaks struktureerimiseks koostatakse tabelleid ka ise (28). Teisalt toodi välja, et tabelitest ja joonistest ei osata kasu tunda, kuid infot tõstetakse esile värviliste markeritega (29) ning mõni joonis võib muuta asja hoopis segasemaks (30).

- (27) .. ja praegu on ka see [õpiku pealkiri], et seal on ka väga palju neid tabelleid, kus on väga lihtne .. mulle ei meeldi, kui kõik grammatika on selgitatud tekst, siduva tekstina, see on minu jaoks vähemalt raske neid aru saada. (INF4)
- (28) Näiteks kui õppisin umbisikulist tegumoodi, siis ma tegin ise [tabelid], panin kõik vormid ja sorteerisin nende järgi, kuidas, mis tüübid ja. (INF6)
- (29) Ma kasutan ka väga tihti need markerid ja see aitab kindlasti. Tabelid vist mitte, ma ei pööra tähelepanu, kas see [grammatiline info] tabelis oli või lihtsalt kirjutatud kuskil, aga värvid jah. (INF11)
- (30) Minu meelest selline pilt [kus vormidevahelisi seoseid näidatakse noolte abil] teeb asju segasemaks. .. Võib-olla mõnele on see abiks. (INF9)

Kõigil informantidel on grammatika õppimisel ka harjutuste tegemise kogemus, harjutused on kuulunud eesti keele kursustel antud kohustuslike ülesannete hulka ja neid on tehtud ka omal soovil nii veebis kui paberil. Harjutuste tegemist grammatika õppimise eesmärgil peetakse valdavalt kasulikuks ja eksplitsiitseid keeleteadmisi arendavaks (31–32), kuigi mitte alati meeldivaks tegevuseks (33–34).

- (31) .. igasugused harjutused on aidanud ja sest ma tean, kus on minu selline pimedus alad ja siis ma teen teadlikult. (INF4)

- (32) Kui on mingi harjutus, siis ma mõtlen, ma kirjutan ja see jääb minuga. Et ma mäletan, et selles harjutuses ma tegin seda .. Näiteks kui meil on need ni-na-ta-ga, et .. ma ei ütle, et ma sõidan näiteks vanaga kollasega autoga, et vana kollase autoga, ja kuidas ma seda tean, sellepärast, et ma olen nii palju harjutusi teinud selle kohta. (INF7)
- (33) No siis ma ei julgeks öelda, et mulle meeldivad harjutused, aga on kasulikud. (INF9)
- (34) Mulle meeldib [harjutusi teha], aga see on samas ka väga tüütu. --- Näiteks mulle ei meeldi väga see sihitise harjutus, sihitis on raske. (INF8)

3.2.3. Muude keelte ja keelekeskkonna tugi

Intervjuudest selgus, et informandid on eesti keelt õppides toetunud nii oma emakeelele kui ka varem õpitud võõrkeeltele². Kõik olid juba enne eesti keele juurde jõudmist õppinud võõrkeeli ning enamik õppis mõnd võõrkeelt ka paralleelselt eesti keelega. Eesti keele grammatika mõistmisel kasutasid informandid ära oskust tunnetada sarnasusi keelte grammatilises struktuuris, mis metalingvistiliste teadmiste kõrval kuulub keeleteadlikkuse komponentide hulka (Kaivapalu 2022). Palju tuge leiti soome keele kui võõrkeele varasemast õppimisest (35), sõnajärje ja ühendverbidega seoses toodi välja ka saksa keele oskuse toetavat mõju (36), eesti keele käändevormide puhul leidis aga üks informant tuge ka araabia ja pärsia keele õppimise kogemusest (37).

- (35) Ma õppisin soome keele reegleid, soome keele ajalugu, ja siis oli nii palju lihtsam õppida eesti keelt. (INF7)
- (36) [Oma ema]keelega ma ei näinud palju sarnasusi, aga ma ütleks, et ehk saksa keele oskus aitas. Sest verbid on sarnased, toimivad sarnaselt, *ära*-osad on natuke sarnased, see sõnajärg natuke sarnane

² Siinses artiklis ei käsitleta informantide emakeelega seonduvat nii artikli mahulistest piirangutest tulenevalt kui ka seetõttu, et uurimuses osalejate anonüümsuse tagamiseks ei vii me tsitaate kokku informantide emakeeltega.

- ka saksa keelega. Et oli kerge harjuda. Et võib-olla mingil määral aitas ka see, et ma õppisin soome keelt. (INF9)
- (37) Kuna ma olen tol ajal nagu juba enne tegelenud araabia keelega ja see oli natukene sarnane sellega, kuna seal on ka käänded, ehk siis seal tulevad mingisugused lõpud. --- Ja pärsia keeles tegelikult ka, siis selles mõttes see varem see keeleõppekogemus nagu aitas natukene. (INF3)

Informantide ühiseks strateegiaks võib pidada tähelepanelikku eesti keele kasutuse jälgimist keelekeskkonnas ning märgatud grammatiliste struktuuride analüüsimist. Autentse eestikeelse teksti kuulamisel või lugemisel pööratakse tähelepanu näiteks vormidele ja rektsioonile (38), aluse ja öeldise ühildumisele (39), infinitiivide (40) või täis- ja osasihitise kasutusele (41). Ka veebisõnastike näitelaused on õppijate jaoks väärtuslik autentne keeleaines, kust lisaks sõnade kasutuskontekstile otsitakse ka morfosüntaktilist infot (42). Selline iseseisev analüüs võimaldab teha induktiivseid järeldusi grammatiliste vormide tähenduse ja nende kasutusvõimaluste kohta.

- (38) Vahepeal [eestikeelset juttu kuulates] ma mõtlen seda ka siis nii-öelda teaduslikult läbi, mõtlen ahaa, missugune vorm see on, seda ma ei tunne. Ahaa, ma olen õppinud, et äkki see sõna on teise rektsiooniga, tuleks õpetajalt küsida, kas niimoodi saab ka, sellised asjad, et seda ma panen ka tihtipeale siis tähele. (INF2)
- (39) .. et seal oli Postimehes artikkel, et aina rohkem inimesi arvab. Ma mõtlesin, et kas ei oleks nagu parem, kui oleks nagu arvavad. Võiks mõlemad olla, ma ei tea. (INF3)
- (40) Ma kuulsin ükskord, kui lauses on kolm tegusõna, ja siis ma mõtlesin, et .. nagu aa okei, kui on kolm tegusõna, siis teine on *ma*-infinitiivis ja siis kolmas sõltub esimesest siis. .. Ja ma juba tean seda grammatikast ja ma seda ei õppinud üldse. (INF7)
- (41) Endiselt on nii, et tihtipeale, kui on mingi käsk näiteks reklaamides, siis ma mõtlen, et mina kasutaksin osastavat, aga loomulikult siin peab nimetav olema, sest on käsk. (INF2)
- (42) .. tihti olen kasutanud sõnaraamatut ainuüksi sellepärast, et ma tahan näha, otsida näitelauseid ja tahan näha, mis sihitise vormi kasutatakse mõne tegusõnaga. (INF1)

Eesti keele grammatika kohta tekib õppijatel sageli ka küsimusi, millele eelistatakse vastust saada õpetajalt, kuid kasutatakse ka võimalust uurida keelekasutuse üksikasju oma eesti tuttavatelt. Keeleteadlike õppijate küsimused võivad mittefiloloogidele olla vastamiseks keerulised; abi on saadud sellest, kui küsimused esitada keelenäidete kaudu (43), kuid lingvistilise selgituse asemel tuleb leppida ka tõdemusega, et ”nii lihtsalt on” (44).

- (43) .. ja kui ei olnud selge, mis nad [eesti vestluspartnerid] ütlesid või miks nad niimoodi ütlesid, siis ma väga kiiresti täheldasin ka, et grammatika kohta ei tasu küsida, seda peab kuidagi näidetega või näidetesse pakkima, siis nad saavad aru, mida sa täpselt küsid üldse. (INF2)
- (44) Ma küsin minu eesti sõprade käest kogu aeg midagi ja nendel on mingi nagu, ma ei ole keeleteadlane, ma lihtsalt kasutan seda, ma ei tea, ma ei saa seletada. Et näiteks ma küsin, okei, meil on näiteks muutma ja muutuma .. ja algama ja alustama, aga pesema on pesema. Ma pesen pesu ja pesu peseb, et miks ei ole [erinev]. Ja siis nad on mingi okei, jaa ei ole, aga ma ei tea, aga lihtsalt on, see on niimoodi. (INF7)

Kuidas pööratakse grammatikale tähelepanu suulises suhtluses eesti keelt emakeelena kõnelejatega, selles lähevad informantide kogemused lahku. Rohked uurimused on näidanud, et interaktsioon ehk vastasmõjuga suhtlus aitab teise keele, sh grammatika omandamisele kaasa, võimaldades vestlejal keelelisi ressursse jagada (Loewen & Sato 2018). Kuigi kõik informandid pidasid suulist suhtlust emakeelekõnelejatega enda eesti keele oskuse arendamisel oluliseks, leidis vaid mõni, et suudab vestluspartneri kõnes grammatikale tähelepanu pöörata, nt peegeldades enda lausungis partneri poolt eelnevalt öeldut (45). Samas toodi välja, et suulises vestluses ei ole aega mõelda ja teise vestluskaaslase kasutatavat grammatikat jälgida (46).

- (45) Ma siia maani tegelikult teen ka seda, et siis ma võtan nagu sellest vestluspartneri kõnest mingi sõna või väljendi .. et kui ta ütleb, kasutab mingeid asju mingil kindlal viisil, siis ma tihti nagu

peegeldan seda, kuigi seda mingit asja võiks nagu teistmoodi ka öelda. (INF5)

- (46) Ma ei ütleks, et ma õpin vestluse kaudu grammatikat, sest alati ma ei mõtle grammatika peale, see on nii kiire asi ja alateadlikult ma ütleks, et seda ei saa väga pidevalt jälgida, mis vormis ta [vestluspartner] kasutas, muidu on prahvatus juba ajus. (INF4)

Samal moel lahknevad informantide hinnangud selle kohta, kuidas nad suudavad jälgida grammatikakasutust iseenda spontaanses suulises kõnes. Toodi välja, et samaaegselt kommunikatsiooni sisule ja öeldu grammatilisele täpsusele mõelda ei saa (47), samas leidis informante, kes ka suulises suhtluses grammatikale mõtlevad ja enda keelekasutust jälgivad (48). Siin on võimalik tõmmata paralleele Krasheni monitori mudeliga, mille kohaselt suudavad täiskasvanud õppijad õpitud keeleteadmisi enne väljaütlemist kontrollida, kuid õppijate individuaalsed erinevused sellise kontrolli rakendamisel on suured (Krashen 1982).

- (47) Et siis kui sa räägid, sa pead mõtlema kas kommunikatsioonist ja rääkimisest ja ma ei tea, või grammatikalisest täpsusest ja tavaliselt, kui ma räägin, siis ma ei saa mõelda nagu kahest asjast korraga. Ja muidugi ma teen vigu. (INF10)
- (48) Ma pööran sellele [grammatikale suhtluse käigus] väga palju tähelepanu. Et jaa mõned inimesed ütlevad, et noh, see või too on mul nii selge, et ma ei pea enam mõtlema, kui ma kasutan seda, aga mulle tundub, et ma pidevalt mõtlen grammatika peale, kui ma kasutan eesti keelt. Et see läheb natuke iseenesest juba, aga ikka mis sihitise vormi peab kasutama, kas *ma-* või *da-*infinitiivi. .. Jaa, vist mõtlen niimoodi ette ja kui ma kasutan tegusõna *pidama*, siis tavaliselt eksin ja pean end parandama. (INF1)

Eesti keele grammatika õppimise kogemustest rääkides töid uurimuses osalejad sageli välja ka vigade tegemise ja nende parandamisega seotud mõtteid. Järgnevalt käsitlemegi lähemalt informantide seisukohti grammatika kasutamise täpsusest ja korrigeeriva tagasiside saamise viiside eelistustest.

3.3. Täpsus ja korrigeeriv tagasiside

Täpsus, sujuvus ja keerukus on teise keele oskuse arengu kolm peamist parameetrit, mis üksteist mitmesugustel viisidel mõjutavad. Siinses artiklis käsitleme keeleteadlike õppijate suhtumist täpsusesse, mida kõige laiemas mõttes defineeritakse kui vastavust sihtkeele normile, millest kõrvalekaldeid on tavaks kirjeldada vigadena (Housen & Kuiken 2009). Intervjuuainestik näitab, et enamik käesoleva uurimuse informante on pidanud oluliseks õppida eesti keelt nii suuliselt kui ka kirjalikult kasutama võimalikult täpselt, kasutades sihtkeelepärast grammatikat (49–50). Seejuures on endale ise esitatud kõrgeid nõudmisi (51) ning täpsusetaotlust seostatakse ka eesti keele õpetajana tegutsemisega (52).

- (49) .. ma olen ka selline perfektsionist, sellepärast olen alati tahtnud moodustada õigeid lauseid. Ja no see kõik on lihtsalt nii huvitav, kõik need käänded ja. (INF1)
- (50) .. aga tahaks ka korrektselt rääkida, et grammatika ka oleks õige. (INF6)
- (51) .. ma olen pidanud ka tähtsaks, et ma tunneks grammatika reegleid, et ma kasutaks keelt korrektselt. --- Ja ma olin ikkagi alguses väga nagu selline perfektsionist, et ma tahtsin öelda ainult siis, kui ma olin kindel, et see lähebki nii, et ma ei lubanud endale mitte mingeid vigu. Ja kui mul oli kahtlus, et ma ütlesin midagi valesti, siis ma vaatasin ise üle pärast, et kas see oli nii. (INF5)
- (52) Minu jaoks on väga oluline see [täpsus], sellepärast, et ma olen eesti keele õpetaja. Kui ma ei oleks olnud eesti keele õpetaja, et siis see ei oleks üldse oluline. (INF10)

Mõni õppija leiab siiski, et ei suuda täielikku korrektsust saavutada ega seagi seda endale eesmärgiks (53), ning täpsust peeti oluliseks ka ainult grammatika, aga mitte sõnavara kasutamisel (54).

- (53) Mina niikuinii oma elus 100-protsendiliselt korrektsed tekstid ei ole nagu mitte kunagi mingis keeles kirjutanud. Sellepärast mul ei ole ootus, et ma nagu 100-protsendiliselt korrektselt kirjutan siis eesti keeles. (INF3)

- (54) Võib-olla grammatiliselt ilma vigadeta, aga kui me mõtleme sõnavara kohta, siis see ei ole minu eesmärk. (INF7)

Mitmed informandid on oma eesti keele õppimise teekonna alguseta-
pis kogenud ka vigade tegemise hirmu, mis tuleneb täpsusetaotlusest ja
kartusest, kuidas vead võivad mõjutada eestikeelse suhtluse kulgu. Äre-
vust tekitavates suhtlussituatsioonides on strateegiana kasutatud vajalike
lausete eelnevat täpset väljamõtlemist (55) ning ka pikema sõnastuse
vältimist, kui informant on teadlikult kasutanud lühemaid ja vähem kee-
rukaid lausungeid, kui tema keeleoskus oleks võimaldanud (56). Hirm
vigade tegemise ees on informantidel keeleoskuse arenedes vähenenud
või kadunud (57).

- (55) Alguses ma väga kaua mõtlesin, kuidas ma ütlen, ja oma peas ma
rääkisin mitu korda sama lauset ja kontrollisin, kas see on õige või
siin on viga ka olemas. Ja pärast seda ma juba läksin inimese juurde
ja küsisin midagi. (INF11)
- (56) No päris alguses, kui ma rääkima hakkasin, [hirm] ikkagi piiras, et
ma rääkisin vähem, kui ma tegelikult suutsin, ma oleksin suutnud
isegi rohkem rääkida, aga ma rääkisin nagu igaks juhuks nagu veidi
vähem või et ainult mingid mõned laused ja lühemad laused, kui ma
oleks tegelikult tahtnud. (INF5)
- (57) Nii-öelda alguses oli ärevus, et mis juhtus, kui ma teen [vigu], aga
praegu ma tean, et ma teen tõesti pidevalt vigu ja see enam praegu ei
häiri mind üldse. (INF4)

Täpsusega seondub ka korrigeeriv tagasiside ehk õpetaja või mõne muu
keelekasutaja kommentaarid õppija kõnesoorituse asjakohasuse või
korrektsuse kohta ning vigade parandamine (Li & Vuono 2019). Kõik
siinse uurimuse informandid on kokku puutunud õpetajate poolt antava
kirjaliku korrigeeriva tagasisidega, mille peamised tüübid on Rod Ellise
(2009) järgi otsene tagasiside ehk vea õigeks parandamine, kaudne tagasi-
side ehk ainult vea äramärkimine ning metalingvistiline tagasiside ehk
vigadele grammatiliste selgituste lisamine. Kõik informandid kinnitasid,
et nad väärtustavad eesti keele õpetajate antavat kirjalikku tagasisidet,
vaatavad parandused üle ja õpivad nendest, seejuures peeti kasulikuks

kõiki kolme kirjaliku korrigeeriva tagasiside tüüpi. Oli neid, kes õpivad kõige rohkem vigade äramärgimisest ja vea kohta kirjutatud kommentaaridest, mis suunavad õppijat iseseisvalt lahendust otsima (58), kuid eelistati ka vea õigeks parandamist (59) või parandamist koos selgitusega (60). Mitmel informandil oli ka kaasüliõpilastelt kirjalike tööde kohta tagasiside saamise kogemus, millega seoses toodi välja, et keelekasutuse kohta eelistatakse tagasisidet saada ainult eesti emakeelega üliõpilastelt, mitte teistelt keeleõppijatelt (61).

- (58) Kommentaar oleks minu arvates parem, et [õpetaja] lihtsalt kirjutab, et siin on midagi ja vaadake lihtsalt üle, oled seda õppinud, et ma annan vihje, et see võib-olla on nii. Et siis ma pingutan ise sellega, see oleks tegelikult parem. (INF3)
- (59) Ma eelistaks, kui ta parandab nagu õigeks, sest no nagu olen andnud endast parima ja siis järelikult ma ei tea, kuidas teha seda õigesti, et sellepärast ma eelistaksin, kui õige vastus, õige vorm oleks olemas. (INF1)
- (60) Mulle meeldib pigem, kui õpetaja kohe kirjutab õige vormi, õige vastust ja võib-olla koos lühikese põhjendusega, miks ta parandas niimoodi. (INF4)
- (61) Aga kui keegi ütleb nagu selle keele või grammatika või millegi kohta midagi, siis tegelikult seda ma võtan nii-öelda vastu ainult eestlastelt .. et see .. tundub nagu vastuvõetavam kui see, et mõni teine keeleõppija nagu hakkab ütleva, et siin peaks niimoodi ütleva või siin peaks selline sõnajärg olema. No vahel on neil õigus, aga vahel ei ole ka, et siis ma olen nagu kriitilisem. (INF5)

Intervjueeritavad pidasid ka suulist korrigeerimist keeletunnis mõttekaks, kuid pikemalt seda ei kommenteeritud. Mitu informanti tõid välja, et nad ootaksid parandusi ka suulises vestluses eestlastest tuttavatega, kuid tõdesid, et selleks tuleb ise paranduste soovist selgelt märku anda (62–63). Samas paistab korrigeeriva tagasiside saamine sõltuvat ka suhtlusringkonnast, sest üks informant oli suulise kõne kohta parandusi saanud ainult ilma küsimata (64).

- (62) Minu lähtepunkt on selline, et ma tegelikult väga tahaks, et parandatakse, aga enamik eestlasi vist ei tunne seda nagu niimoodi automaatselt ära, et ahaa, ta tahab seda, vaid ma pean seda kuidagi väljendama, muidu ei teata. (INF2)
- (63) Ma arvan, et see [parandamine] tavaliselt võõraste inimestega väga [ette] ei tule. Aga kui inimesed teavad, et ma tahan parandust ja et mul on eesti keel oluline, siis parandavad. (INF6)
- (64) Ma olen saanud seda [korrigeerivat tagasisidet suulisele kõnele] ainult ilma küsimata. --- .. tundub, et enamasti nad on nagu natuke veidi vanemad inimesed, kes nagu tundub, et nendel on mingi tunne, et nende kohustus on eesti keelt kuidagi korras hoida või miskit sellist. (INF5)

Täpsusele võrdlemisi suure tähelepanu pööramine võib olla seotud ka uurimuses osalejate taustaga, kuna eesti keele ja keeleteadusega seotud erialade õppimisel ülikoolis tuleb süveneda grammatika nüanssidesse. Keeleteadlike õppijatena on informandid valmis oma grammatikapädevust edasi arendama, suurendades vormikasutuse täpsust (65), õppides kasutama mõnd enda jaoks veel suhteliselt võõrast vormi (66) või keskendudes eksplitsiitsete grammatikateadmiste praktikas kasutama õppimisele (67).

- (65) On kindlasti võimalik juurde õppida. Et see, need väikesed grammatikakohad oleks selged, näiteks reksioonid, tagasõnad ja .. (INF6)
- (66) Võib-olla kaudne kõneviis [on see, mida võiks veel juurde õppida], sest sellest ei räägita varasematel tasemetel. Ja isegi B2-C1-tasemel ei räägita. (INF9)
- (67) Mulle tundub, et kõik grammatika on peaaegu, ma tean, et on olemas, aga lihtsalt ma võib-olla ei tea, kuidas praktiliselt neid väga hästi kasutada. Teooriast praktikasse, selline protsess on praegune selline vaja, teoreetiliselt ma tean neid kõiki ja seal on vaja neid praktikasse panna. (INF4)

4. Kokkuvõte

Käesolevas artiklis andsime sõna motiveeritud ja keeleteadlikele eesti keele õppijatele, kes võimaldasid meil pilku heita oma eesti keele omandamise teekonnale, sealhulgas grammatika õppimise kogemustele ja eelistustele. Uurimuses osalenud informante ühendab suur isiklik huvi eesti keele vastu ja sellest tõukunud erialavalik ülikoolis, mis on muu hulgas toetanud grammatikast rääkimiseks vajalike metalingvistiliste teadmiste omandamist. Uurimus näitas, et informandid on teadlikud sellest, kuidas nad eelistavad eesti keele grammatikat õppida, ning neid iseloomustab oskus keele struktuuri ja enda keeleõppekogemust analüüsida.

Intervjuudest selgus, et motiveeritud ja keeleteadlikud täiskasvanud õppijad peavad eesti keele grammatilise struktuuri tundmist vajalikuks kui baasi, millele keeleoskus üles ehitada, ja leiavad, et grammatika põhjalik tundmine laiendab keele praktilise kasutamise võimalusi. Keelt analüüsima harjunud informandid peavad lugu grammatikareeglitest ning eelistavad eksplitsiitset juhendatud grammatikaõpet, mille korral grammatiliste vormide moodustamise ja kasutamise seaduspärasusi selgitab õpetaja, õpik või teine keelekasutaja.

Eesti keele kui vormirikka keele õppimise käigus on kõigi informantide keeleõppekogemusse kuulunud verbi ja noomeni põhivormide olemasolu teadvustamine. Nii põhivormide tundmist kui ka vormidevaheliste seoste mõistmist peetakse eesti keele kasutamise seisukohast oluliseks, sest sõnadest ainult ühe vormi tundmine piiraks tugevasti nende kasutamist suhtlemisel. Vormimoodustuse õppimisel on mõni informant eelistanud ka info struktureerimist tabelite kujul või värviliste markerite abil. Grammatika kinnistamisel on enamiku informantide hinnangul kasu olnud harjutuste tegemisest, vaatamata sellele, et harjutustes teadlikult rakendatud eksplitsiitsed keeleteadmised ei ole päris vabalt kättesaadavad spontaanses suhtluses.

Keeleteadlike õppijatena oskavad siinse uurimuse informandid võrrelda eesti keele grammatika üksikasju mõne muu õpitud võõrkeelega

ning leida tuge keeltevahelise sarnasuse tunnetamisest. Informantidele iseloomulikuks eesti keele õppimise strateegiaks võib pidada keele tähelepanelikku jälgimist ja märkamist kõikjal keelekeskkonnas ning märgatud keelestruktuuride analüüsimist ja enda olemasolevate teadmistega seostamist.

Intervjuudest selgus, et enamik informante peab eesti keele õppimisel oluliseks grammatilise täpsuse saavutamist ja sooviks õppida keelt kasutama ilma vigadeta; vaid paar uurimuses osalejat leidsid, et täpsus ei ole nende eesmärk. Täpsuse saavutamisel on abiks korrigeeriv tagasiside, mida väärtustavad kõik informandid: eriti oluliseks peetakse õpetajate parandusi kirjalikes töodes; mõned õppijad sooviksid küll suulist korrigeerivat tagasisidet suhtluses emakeelekõnelejatega, kuid informantide kogemuse põhjal on seda võimalik eestlastelt saada peamiselt siis, kui ise selleks selgelt soovi avaldatakse. Vaatamata sellele, et informandid olid intervjuude toimumise hetkeks juba saavutanud kõrge eesti keele oskuse taseme, leidsid paljud, et nad sooviksid grammatikapädevust veelgi edasi arendada.

Intervjuudega kogusime andmeid keeleteadlike täiskasvanud keeleõppijate eesti keele õppimise strateegiate kohta laiemalt, siinses artiklis käsitlesime vaid grammatikaga seonduvat. Käesoleva uurimuse informandid moodustavad oma tausta poolest küllaltki homogeense rühma ning nende kogemused ja eelistused eesti keele grammatika õppimisel ei esinda kindlasti kõigi eesti keele õppijate omi, seetõttu oleks edaspidi huvitav intervjuuerida ka teistsuguse taustaga õppijaid ning tulemusi võrrelda.

Tänusõnad

Uurimistööd on osaliselt finantseerinud Eesti Teadusagentuuri projekt "Uue aja sõnastik: grammatika ja keelepädevuse kirjeldamine integreeritud multifunktsionaalses leksikograafilises ressursis" (PRG 1978). Meie siiras tänu kuulub kõigile uurimuses osalenud eesti keele õppijatele.

Kirjandus

- Cook, Vivian 1996. Competence and multi-competence. – Gillian Brown et al. (eds.). *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 57–69.
- Cook, Vivian 2016. Premises of multi-competence. – Vivian Cook, Li Wei (eds.). *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–25. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107425965.001>
- Ellis, Nick C. 2005. At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. – *Studies in Second Language Acquisition* 27 (2), 305–352. <https://doi.org/10.1017/S027226310505014X>
- Ellis, Rod 2002. The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. – Eli Hinkel, Sandra Fotos (eds.). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. ESL and Applied Linguistics Professional Series. Mahwah, NJ: Routledge, 17–27. <https://doi.org/10.4324/9781410605030-8>
- Ellis, Rod 2008. Explicit form-focused instruction and second language acquisition. – Bernard Spolsky, Francis M. Hult (eds.). *The Handbook of Educational Linguistics*. Malden, MA: Blackwell, 437–455. <https://doi.org/10.1002/9780470694138.ch31>
- Ellis, Rod 2009. A typology of written corrective feedback types. – *ELT Journal* 63 (2), 97–107. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>
- Fujino, Hanako 2021. L2 learners' perceptions of grammar: The case of JFL learners in the UK. – *The Language Learning Journal* 49 (3), 343–357. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1578399>
- Griffiths, Carol 2015. What have we learnt from 'good language learners'? – *ELT Journal*, 69 (4), 425–433. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv040>
- Housen, Alex, Folkert Kuiken 2009. Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. – *Applied Linguistics* 30 (4), 461–473. <https://doi.org/10.1093/applin/amp048>
- Kabanova, Natalja 2002. Eesti keel – arvamused ja eelarvamused (Tartu noorte küsitluse põhjal). Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Kaivapalu, Annekatrin 2022. Keeleteadlikkus ja keeltevahelise sarnasuse tunnetamine. – Jeremy Bradley (ed.). *Tonavan Laakso: Eine Festschrift für Johanna Laakso*. Central European Uralic Studies 2. Wien: Praesens Verlag, 230–245.

- Kalmus, Veronika, Anu Masso, Merle Linno 2015. Kvalitatiivne sisuanalüüs. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalüüs/> (20.12.2024).
- Keck, Casey, YouJin Kim 2014. Pedagogical Grammar. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.190>
- Kolossov, Maksim 2022. Predikatiiv eesti ja soome keele õppijate keeleteadmistes. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Krashen, Stephen 1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Language Teaching Methodology Series. New York: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, Diane 2014. Teaching grammar. – Marianne Celce-Murcia et al. (eds.). Teaching English as a Second or Foreign Language. 4th edn. Boston, MA: National Geographic Learning, 256–270.
- Larsen-Freeman, Diane 2015. Research into practice: Grammar learning and teaching. – Language Teaching 48 (2), 263–280. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000408>
- Lepik, Krista, Halliki Harro-Loit, Katrin Kello, Merle Linno, Marju Selg, Judit Strömpl 2014. Intervjuu. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/intervjuu/> (12.02.2025).
- Li, Shaofeng, Alyssa Vuono 2019. Twenty-five years of research on oral and written feedback in *System*. – System 84 (5), 93–109. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.05.006>
- Loewen, Shawn, Masatoshi Sato 2018. Interaction and instructed second language acquisition. – Language Teaching 51 (3), 285–329. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000125>
- Maisla, Diana 2014. Eesti keele mineviku ajavormid vene emakeelega üliõpilaste kasutuses. Dissertationes linguisticae Universitatis Tartuensis 20. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Martin, Maisa 1995. The Map and the Rope: Finnish Nominal Inflection as a Learning Target. *Studia philologica Jyväskyläensia* 38. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Metslang, Helle, Ingrid Krall, Renate Pajusalu, Kristi Saarso, Elle Sõrmus, Silvi Vare 2003. Keelehärm: Eesti keele probleemseid piirkondi. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Nation, I. S. P., John Macalister 2010. Language Curriculum Design. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203870730>
- Norris, John M., Lourdes Ortega 2000. Effectiveness of L2 instruction: A research and quantitative meta-analysis. – Language Learning 50 (3), 417–528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>

- Olev, Aivo, Tanel Alumäe 2022. Estonian speech recognition and transcription editing service. – *Baltic Journal of Modern Computing* 10 (3), 409–421. <https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>
- Oxford, Rebecca 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, Rebecca 2017. *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*. 2nd edn. New York: Routledge.
- Pawlak, Mirosław 2018. Grammar Learning Strategy Inventory (GLSI): Another look. – *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8 (2), 351–379. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.2.8>
- Pawlak, Mirosław 2020. Grammar learning strategies as a key to mastering second language grammar: A research agenda. – *Language Teaching* 53 (3), 358–370. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000314>
- Pawlak, Mirosław, Kata Csižer 2023. Investigating the use of grammar learning strategies in Hungary and Poland: A comparative study. – *Applied Linguistics* 44 (2), 347–369. <https://doi.org/10.1093/applin/amac038>
- Patten, Amanda L., Florent Perek 2022. Pedagogic applications of the English Constructicon. – Hans C. Boas (ed.). *Directions for Pedagogical Construction Grammar*. Berlin & Boston: Walter de Gruyter, 179–215. <https://doi.org/10.1515/9783110746723-007>
- Pool, Raili 2006. Täis- ja osasihitise kasutamisest eesti keelt teise keelena õppijate pilgu läbi. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 2, 185–202. <https://doi.org/10.5128/ERYa2.13>
- Pool, Raili, Jelena Kallas, Ene Vainik 2024. Eesti keele kui teise keele taseme-põhine pedagoogiline õppijagrammatika veebikeskkonnas. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 20, 199–220. <https://doi.org/10.5128/ERYa20.12>
- Rammo, Sirje, Maarika Teral, Birute Klaas-Lang, Mari Allik 2012. *Keel selgeks! Eesti keele õpik täiskasvanutele*. Estonian grammar = Eesti keele grammatika. Tallinn: Avita.
- Rubin, Joan 1975. What the "good language learner" can teach us. – *TESOL Quarterly* 9 (1), 41–51. <https://doi.org/10.2307/3586011>
- Salu, Kadi 2014. *Inglise keelt emakeelena kõnelejate arvamus eesti keelest*. Magistritöö. Tartu Ülikool. <http://hdl.handle.net/10062/44315>
- Tarkin, Svea 2022. *Eesti keele kindla kõneviisi olevikulised ja lihtminevikulised verbivormid hiina emakeelega õppijate kasutuses*. Magistritöö. Tartu Ülikool. <http://hdl.handle.net/10062/74687>

- Tkatšova, Anastassia 2021. Eesti refleksiivverbid vene emakeelega õppijate keeleteadmistes. Magistritöö. Tartu Ülikool. <http://hdl.handle.net/10062/74414>
- Viilukas, Triinu 2010. Eesti keel võõrkeelena ja astmevaheldus algkursusel ehk astmete vahel udus. Magistritöö. Viini Ülikool.
- Wang, Yongliang, Ali Derakhshan, Mirosław Pawlak, Mostafa Mehdizadeh 2024. Exploring the psychometric properties of the Grammar Learning Strategy Inventory in the Chinese EFL context. – *Studies in Second Language Learning and Teaching* 3, 515–543.

The experiences and preferences of motivated language learners in studying Estonian grammar

RAILI POOL^{1,2}, MAARIKA TERAL¹

University of Tartu¹, Institute of Estonian Language²

The article examines the experiences and preferences of motivated and linguistically aware adult learners in studying Estonian grammar. This study draws on data from semi-structured interviews. These were conducted with 12 informants who demonstrated strong intrinsic motivation to learn Estonian and attained advanced proficiency in Estonian in a relatively brief timespan. All informants had begun learning Estonian while living abroad, either independently or at a foreign university, and later moved to Estonia to pursue more in-depth studies of the language at university level. Collectively, the informants represented nine different first languages or language combinations. At the time of the interviews (spring 2024), all participants were university students, with their main field of study related to Estonian or linguistics.

The aim of the article is to explore how motivated and linguistically aware learners perceive the role of grammar in learning Estonian, and how they prefer to study Estonian grammar. The interview data were analysed using qualitative content analysis and directed coding.

The interviews indicate that the informants regard grammar as a crucial foundation for language proficiency and recognise that a thorough understanding of grammar enhances their ability to use Estonian effectively. The participants prefer explicit grammar instruction and express a desire to receive explanations about the formation and use of grammatical structures from teachers or other speakers of the language.

In the tradition of teaching Estonian – a morphologically rich language – educational materials typically highlight the basic forms of nouns and verbs and emphasise learning morphology through understanding relationships between forms. The informants in this study consider the acquisition of basic forms and the understanding of inter-form relationships to be beneficial, noting that knowing only a single form of a word would significantly restrict its use in

communication. While grammar exercises are perceived as useful for learning, they are not always regarded as an enjoyable method.

As linguistically aware learners, the informants are able to compare aspects of Estonian grammar with those of other foreign languages they have studied, and they benefit from recognising cross-linguistic similarities. A characteristic learning strategy among these participants is their ability to closely observe the language in their surroundings, notice linguistic structures, analyse them, and relate them to their existing knowledge.

The interviews also reveal that most informants consider grammatical accuracy an important goal in learning Estonian and strive to use the language correctly. Only a few participants indicated that accuracy was not a priority for them. Corrective feedback plays a crucial role in achieving accuracy, and all informants value it – particularly written corrections provided by teachers.

The study demonstrates that the informants are aware of their preferred methods for learning Estonian grammar and possess the ability to analyse both language structures and their own language learning experiences.

Keywords: second language acquisition; linguistic awareness; explicit grammar instruction; grammar learning strategies; accuracy; Estonian as a second language

Raili Pool

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

Maarika Teral

Jakobi 2, 51004 Tartu, Estonia
maarika.teral@ut.ee