

Keeleteaduse käänuline teekond emakeeleõpetusse ja -õpikutesse

Merilin Aruvee

Tallinna Ülikooli emakeeleõpetuse lektor

Möödunud suvel, 2025. aasta juunis kogunes üleilmse emakeeleõpetuse teadusliku ühingu ehk ARLE keelehariduse huvirühm EduLing ning peeti seminar pealkirjaga „Esimese keele õpetamine ja õppimine: grammatika ja suhtluse vahel“. Grammatikaõpetuse uurijaid seob püüd keeleteaduses kehtivaid põhitõdesid ja uusi suundi emakeeleõpetusse juurutada, teisalt uurida klassiruumis toimivaid lahendusi. EduLingi seminarid said alguse 11 aastat tagasi Tallinnas professor Krista Kerge eestvedamisel. Sealpeale on traditsiooniks kohtuda iga kahe aasta tagant mõnes Euroopa linnas ning 2025. aastal toimus kuues EduLingi seminar Tšehhi ülikoolilinnas Olomoucis.

EduLingi kuulub 134 liiget 31 riigist, kõige enam liikmeid pärineb Euroopast. Huvirühma keskmes on emakeeleõpetus ehk esimese keele õpetus, täpsemalt grammatika ja keeleteadmiste vahendamine õpilastele. Ehkki emakeeleõpetus on kultuuriti erinev, seob paljusid riike sarnane keeleõpetuse traditsioon ja püüdlus funktsionaalse keeleõppe poole. Niimoodi on kujunenud kogunemistest justkui omamoodi hõimu kokkutulek, kus jagatakse murekohti ja lahendusvõimalusi, elatakse üksteise haridusreformidele kaasa ning ühtlasi sõbrunetakse.

2025. aasta koosviibimisel peeti 27 ettekannet, esinejaid oli Poolast, Slovakiast, Sloveeniast, Rumeeniast, Saksamaalt, Hollandist, Portugalist, Hispaaniast, Norrast, loomulikult ka Tšehhist ning lõppeks Eestist. Populaarsemateks teemadeks olid kirjutamise ja grammatikaõpetuse lõiming, keeleteadlikkuse arendamine ning funktsionaalne keeleõpetus.

Kuidas õpetada keelt funktsionaalselt?

Laialt levinud seisukoht on, et keeleteadmisi, st grammatikat, tuleks õpetada tähenduslikult ehk näidata, kuidas grammatilised valikud tekstis toimivad ja mil viisil need valikud teksti tähenduskihte mõjutavad. Ka meie eesti keele õpetus on liikunud tekstikesksuse suunas viimased 15 aastat, kuid õppekirjandus on uuenenud tasahaaval ja nõnda pole see lähene-mine veel täielikult juurdunud. Pärast tekstikeskse õpetuse põhimõtete sõnastamist (Kerge 2010, 2012) on uued põhikooli emakeeleõpikute sarjad ilmunud Koolibri ja Mauruse kirjastusel, Avita kirjastus on vanemate õpikute versioone uuendanud. Samas puuduvad metoodikaraamatud, mis õpetajaid süsteemselt toetaks. Mitmes Euroopa riigis on aga tähenduslikku ja tekstikeskset õpetust rakendatud hulga varem ja sestap jõutud õpeta-jate koolitamisel ning nii tugimaterjalide kui ka õppevara uuendamisel kaugemale. Kui veel kümme aastat tagasi võis EduLingi seminaril kuulda põhimõtetest ja ideedest, kõlavad nüüd üha rohkem sekkumisuuringute kokkuvõtted ja tõhusate meetodite tutvustused. Siiski tuli juunikuisel seminaril mõõnda, et ka edumeelsematel riikidel jagub murekohti.

Seminari avas professor **Filip Smoliki** plenaarettekanne, mis rõhutas, et grammatika omandamine algab lapse sünniga ning väikelaps on enda keelest juba üsna teadlik. Sedamööda on koolis oluline lapsi oma keelt uurima suunata. Õpetamismõtted võiksid olla keelematerjali põhjal ennus-tamine, arutlemine ja järeldamine, ning just neist seminari järgnevatel päevadel juttu tuligi.

Need tuntud ideed ei kipu kooliõpetusse jõudma lihtsalt ja kiirelt. Igal riigil ja kultuuril on oma ajalugu ja traditsioonid. Mitmel pool leidub emakeeleõpetuses ühisosa, näiteks on mõneti sarnane taust Ida-Euroopa riikidel. Slovaki emakeeleõpetuse uurija **Ludmila Liptáková** tõdes, et kooliõpetuse ja keeleteaduse vahel valitseb üsna tugev vastuolu, sama on välja toodud ka Eestis (vt Tragel 2025, Tragel jt 2025). Ehkki Slovakkia emakeeleõpetus on saanud 1920. aastatel mõjutusi Praha koolkonnast ja vabariigi alguses liiguti jõuliselt funktsionaalsuse poole, tõi tugeva tagasilöögi okupatsioon. Tänapäeval valitseb aga uute ideede üleküllus ja järjepidevusetus, ehkki viimastel aastatel võib märgata ka positiivsemat tendentsi, näiteks on Slovakkias jõutud 2023. aastal nüüdisaegse õppe- ja ainekavani, mille üheks sihiks on mitmikkirjaoskus ehk multimodaalne tekstitöö.

Konverentsi korraldaja, Tšehhi uurija **Stanislav Štěpáník** oli võtnud luubi alla tšehhi keele ainekavad aastatest 1989–2025, mille jooksul oli liigutud kirjeldava grammatikaõpetuse juurest keeleteadlikkuse poole. Seegi suund on võrreldav Eesti kontekstiga: 2023. aasta eesti keele aine-kava siht on samuti keeleteadlikkus ehk õpilase oskus keelevelikuid tekstis põhjendada.

Funktsionaalse keeleõppe kontekstis on väga tähtis roll kirjutamis-õpetusel. Slovakkias käivitus mitu aastat tagasi riiklik kirjutamisprogramm, mille käigus loodi metoodilisi materjale ja korraldati koolitusi. Siiski leidis uurija **Martin Klimovič**, et sellest ei piisa: õpetajad ja õppematerjalid ei kipu ikkagi arvestama kirjutamisoskuse arengut käsitlevate uuringute soovustega. Jätakuvalt on vaja kõnelda kirjutamisest kui keerulisest metakognitiivsest protsessist ning luua materjale protsessikeskse kirjutamisõpetuse juurutamiseks, et üles- ja ära kirjutajate asemel kujuneksid õpilastest autorid, kel on oma hää. Sellegi ettekandega saab tõmmata paralleele: ka meil rõhutatakse, et kirjutamine on aeganõudev ja pikk protsess, mille puhul on tähtis õpilaste koostöö ja tagasiside (vt Hint jt 2020, Miilman jt 2025).

Tõhusatest meetoditest rõhutati mitmes ettekandes keelearutelusid, uurivat õpet ja probleemõpet ning keeruliste keeleküsimuste kallal nuputamist, keeleallikate, nt sõnastike, leksikonide või grammatikate uurimist ning keeleandmete põhjal järelduste tegemist. Hollandi uurija **Astrid Wijnands** tõstis esile, et just vastukäiv keeleteave võib ärgitada õpilaste keeleteadlikkust. Sageli otsustab õpetaja kasutada turvalist ja kindlat teadmist, kuid keeleteadlikkus edeneb pigem siis, kui õpilasi „võrgutada keelekasutuse üle laiemalt mõtlema“. Keerulised ja mitteühised keeleküsimused sunnivad õpilasi allikaid võrdlema ning vastuse üle juurdlema. Niisugune praktika peegeldab just seda, mida üks keeleteadlane teeb. Samas esineb õppijatel raskusi mitmest allikast tekstide lugemisega, mille jaoks on tarvis struktureeritud toetust, et vastuseid sünteesida. Niisiis tuleks keeleteaduse ja koolipraktika vahelise vastuolu ületamiseks õpilaste oskusi lihvida.

Metoodika kõrval on mõistagi kõige tähtsam õppesisu ehk millist keeleteadust või milliseid grammatikamõisteid üldse õpetada. Norra uurija **Mari Nygårdi** ja hollandlase **Jimmy van Rijti** ettekanne võttis vaatluse alla juhtivate keeleteadlaste arusaamad selles küsimuses. Keeleteadlaste

teoreetiline taust on aga niivõrd erinev, et üksmeelt leidub vähe. Kõige suuremale eriarvamusele jäädi just tekstuaalsete kontseptsioonide puhul. Sarnast uuringudisaini kasutas Eesti keeleteadlastele ja emakeeleõpetajatele keskendunud ettekandes **Katarin Leppik**, kes leidis, et nii Eesti keeleteadlased kui ka emakeeleõpetajad peavad kõige tähtsamaks lauseõpetuse kontseptsioone ja vähem tähtsaks morfoloogiamõisted. Siit kangastub, et grammatikaõpetus peaks olema tihedas seoses väljendusoskuse ja tekstitööga.

Kuidas tõlkida keeleteadust kooliõpetusse

Põhjalikumalt peatun ungari emakeeleõpetuse uurija **Edith Kádári** ettekandel ja selle aluseks olnud artiklil (2025), mis esitas ilmeka ja süsteemse näite Rumeenias funktsionaalse keeleõppe rakendamisest, millest tasuks eeskuju võtta. Ungari keele õpetamisel on püütud keeleteadust ja emakeeleõpetust lähendada, kuid pika ettekirjutusliku grammatikaõpetuse traditsiooni püsimise tõttu pole funktsionaalne keelekäsitlus koolis lõplikult kodunenud. Tagamaade üle spekuloides pakub Kádár, et esiteks valitsevad keeleteaduses endas mitmed koolkonnad ja suunad, millel on omakorda ka spetsiifiline terminoloogia, mistõttu on keeruline jõuda ühe prevaleeriva koolikäsitluseni. Teisalt puudub ka keeleteadlaste seas ühine arusaam, mis peaks olema emakeeleõpetuse õppesisu, nagu ka van Rijti ja Nygårdi ettekanne näitas. Kolmandaks pakub mõtteainet n-ö tõlkeküsimus: millise metodoloogia alusel teadustulemusi eakohasel viisil keeleõpetuses levitada?

Kádár (2025) leiab, et tegelik keeleteadus emakeeleõpetuses puudub, pisut paremini on emakeeletundi jõudnud tekstiuurimus. Kui teadus pürib uue ja keerulisema kirjelduse poole, eeldab kool piiritletust ja teatavat suletust. Seda enam on universaalse keeleteaduse ja kooligrammatika vahelise tõlkemudeli loomine kahtlane. Igatahes passib inimsuhtlust vaadelda kui probleemilahendust keele või tekstide abil, mistõttu aitas ka ungari keele kontekstis just probleemikeskne lähenemine ületada teooria paljususe ja ülekande küsimuse.

Funktsionaalne keelekäsitlus on ungari keele kui emakeele ainekavva Rumeenias jõudnud juhuslikult. Nimelt sattusid ungari keele magistrikava tudengid keelehariduse teemadel kaasa mõtlema ning esialgsest huvirühmast alanud koostöö jõudis ungari keele kui emakeele ainekavva



Loo autor (paremalt esimene) koos grammatikaõpetuse uurijatega (paremalt vasakule): Jimmy van Rij, Astrid Wijnands, Xavier Fontich ja Elzbieta Awramiuk. Foto sai tehtud EduLingi esimese seminari korraldaja Krista Kerge tervitamiseks

ja õpikutesse ning metoodilistesse juhenditesse. Arendusprogramm vältas aastatel 2009–2016, uus õppekava rakendus 2017. aastal, millele järgnes juhendite ja õppevara loomine, mis käib tänaseni.

Ainekava rakendamist toetas paralleelselt loodud, õpetajatele mõeldud metoodiline juhend ja õpilaste õppematerjal, mis on omavahel tugevas seoses. Õppeprotsess algab õpiväljundiga, õpilaste materjalis järgneb sellele tekst, mis tõukub kindlast suhtlussituatsioonist. Õpetaja juhendmaterjali on lisatud selgitus ja grammatilise kontseptsiooni definitsioonid, õpilase materjalis esitatakse harjutused koos näidetega, lõpuks tuleb õpilaste jaoks kokkuvõte, õpetajale pakutakse ülevaadet hindamisvõimalustest. Sedasorti juhend eesti kui emakeele õpetajatel puudub, mistap on keeruline kohata funktsionaalse lähenemise rakendamist.

Rumeenias püüti grammatikasüsteemist jutlustamise asemel suunata õpilasi keele üle arutlema, nende teadvustamata teadmisi nähtavaks teha ja kasutada mitmekülgset keelematerjali eri suhtlusolukordades. Eesmärk oli õppijate keelelist repertuaari suurendada. Tugevast baasist hoolimata tekitab funktsionaalne lähenemine õpetajates siiski ka segadust. Ollakse harjunud klassikalise struktuuriga, kus üks keeletasand järgneb teisele, kuid funktsionaalse õppematerjali puhul võib keelemõiste välja ilmuda eri peatükkides, sest õppeprotsess pole üles ehitatud keelesüsteemi, vaid

suhtlussüsteemi järgi. Näiteks kui mõnda teksti analüüsitakse kriitiliselt või suunatakse kirjutama, tegeldakse kohe ka nende keelekonstruktsioonidega, mis on nendes suhtlustoimingutes olulised. Segadusest tingituna toimub jätkuvalt siiski ka ettekirjutusliku grammatika õpetamine. Nagu Eestiski, muretsetakse Rumeenias, et kohati näib koolis käsitlusel olevat hoopis mingi teine keel, ja see pole mitte mingi huvitav teaduslik probleem, vaid kindlapiiriline normikogum. Niisiis pole parata, et keele reflekteerimist õpetatakse tegelikult ikkagi palju vähem, kui selle kohta on materjali. (Kádár 2025)

Oma ettekandes keskendus Kádár sõnajärje õpetamisele. Sõnajärg ei ole ungari keele ainekavas küll kesksel kohal, kuid pakub funktsionaalseks lähenemiseks mitmesuguseid võimalusi ning teeb nähtavaks vormi ja tähenduse seose. Ungari keeles on sõnajärg suhteliselt vaba ja sõltub lause fookusest. Fookus on ungari keeles nõnda keeruline, et selle kõige peenematesse iseärasustesse kaevutakse alles doktoriõppes. Emakeelekõneleja suudab aga sõnajärje ja prosoodia seoste rolli tähendusloomes märgata ilma teooriata. Rikkaliku keelematerjali toel saab õpilaste keelekogemuse nähtavale tuua ning pakkuda keelelise eksperimenteerimise võimalusi, ühtlasi jõutakse faktiteadmiseni. Samuti võimaldab see teema keskenduda kõnelemisele ja kuulamisele, mis saab emakeeleõpetuses pigem vähe tähelepanu.

Õpilased saavad erineva sõnajärgiga lauseid analüüsida ja märgata, mismoodi kõneleja valikud muudavad lause tähendust. Lausete uurimine ja järeldamine toetab analüüsioskust ja tugevdab loomulikku keeletaju. Seejuures ei ole tähtis mitte uute faktiteadmiste saamine, vaid nimelt järeldused ja üldistused, milleni õppija keelematerjali analüüsi järel jõuab.

Sellistel harjutustel on kahesugune eesmärk. Esiteks areneb suurem suhtlustundlikkus, mille kaudu saab arendada enda tekstiloo- ja tekstimõistmise oskust. Teisalt võimaldab kontekstikeskne lauseehitus ja prosoodiliste vahendite samaaegne jälgimine õppida grammatikat avastuslikult ning induktiivse ja uuriva õppe vaimus, kus keele kõnelejad saavad jõuda sarnasele järeldusele. 5. klass on kelearuteludes veel algtasemel, kuid nad suudavad siiski tuvastada olulised tegurid, mis toovad vormi ja tähenduse vahelise seose esile. (Kádár 2025)

Kokkuvõtteks

EduLingi seminari ettekanded näitasid võimalikke viise, kuidas tõlkida keeleteadust koolitundi. Autorid tõdesid seejuures, et muutus ei tule tekstist või õpikust, vaid algab õpetajast. Kui tulla seminari ettekannete juurest Eesti konteksti, näeme, kuivõrd palju süsteemsemal viisil saaks funktsionaalse keeleõppe rakendamiseni jõuda, ent ka siis jääb kõvasti samme astuda, enne kui lähenemine peavoolustub. Igal juhul tasub meil näiteks ungari emakeeleõpetusest eeskuju võtta ja parimat keeleteaduslikku teadmist tõlkides ületada keeleteaduse sees levivate teooriate konkurents ning töötada välja materjalid nii õpetajale kui ka õpilastele. Kuni seda pole, võtame kaasa teadmise, et keeleõppes toimib hästi probleemikeskne lähenemine, mille elemendid on keeleküsimuse esitamine, situatsioonikesksus, tekstinäited ning keelearutelud ja üldistamine.

Nüüdsel tehnika ja masinate sajandil jõuab sageli kõrvu mantra, justkui poleks koolitunnis õpikuid enam tarvis. Tõsi – inimkogemuse talletused ja mõttelugu on pea täielikult veebi kolinud, ometi ei tasu alahinnata õpikut kui pedagoogilist tööriista, pealegi veel toimetatud ja keeleteoimetatud teksti, st korralikult ihutud tööriista, mis ei toimi mitte üksnes teabekandjana, vaid ka sillana keeleteaduse ja kooli vahel.

Viidatud kirjandus

- Hint, Helen, Anni Jürine, Ilona Tragel 2020. Suhtluspädevus. – Toim Margus Pedaste. Üldpädevused gümnaasiumis. Tartu: Tartu Ülikool, 133–158.
- Kádár, Edith 2025. „Translating“ insights of theoretical linguistics into educational settings – with a special focus on resources for Hungarian as L1. – Grammatical Categories in Linguistics and Education. Trends in Applied Linguistics 37. Ed Holden Härtl and Katharina Zaychenko. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 89–119.
- Kerge, Krista 2010. Tekstikeskne keeleõpetus põhikoolis. – Põhikooli valdkonnaraamat „Eesti keel ja kirjandus“. Koost Mari Kadakas. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Kerge, Krista 2012. Tekst gümnaasiumi emakeeleõpetuse keskmes. – Gümnaasiumi valdkonnaraamat „Eesti keel ja kirjandus“. Koost Mari Kadakas. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

- Miilman, Eleriin, Nele Karolin Teiva, Ilona Tragel 2025. „Omasid peab aitama“. Eesti keele riigieksami kogukonna kujunemise võimalikkusest ja vajalikkusest. – Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri 16 (1), 243–270.
- Tragel, Ilona. 2025. Sinu, minu, meie eesti keel. Kuidas Teda märgata, uurida ja õpetada? Inauguratsiooniloeng. Tartu Ülikool. tekstiloom.ee/ilonatragel.ut.ee/wp-content/uploads/2025/05/7.-mai_Ilona.pdf.
- Tragel, Ilona, Laura Kiik, Liisa-Maria Komissarov, Kati Käpp, Markus Laanoja, Nele Karolin Teiva 2025. Tekstide kategooriad eesti keele õpikutes – upu või uju? – Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri 16 (1), 215–242.

OK