

Tallinna Pedagoogikaülikool
Eesti keele õppetool

Eesti kirjakeele seisund eesti koolis

Magistrant: Margit Raik
Juhendaja: prof. Martin Ehala

Tallinn 2003

Sisukord

Sissejuhatus	3
1. Kirjakeele mõiste ja sellega seonduvad nähtused eesti koolis	4
2. Eesti kooli õpilaste kirjakeele seisund	8
2.1. Eesti kooli õpilaste kirjakeeleoskuse kindlakstegemine	8
2.2. Vigade arv vaadeldud kirjandites	9
2.3. Erinevate vealiikide esinemine õpilaste kirjandites	12
2.3.1. Interpunktsioonivead	13
2.3.2. Ortograafiavigade esinemine vaadeldud kirjandites	15
2.3.4. Stiilivead.....	18
2.4. Vastuolud kirjandite hindamisel.....	20
3. Eesti kooli õpetajate keelekasutus	21
3.1. Õpetajate keelekasutuse kindlakstegemine	21
3.2. Vaadeldud tekstide pikkus ja vigade hulk	21
3.3. Erinevad vealiigid vaadeldud tekstides	26
3.3.1. Interpunktsioonivead vaadeldud tekstides.....	26
3.3.2. Ortograafiavead vaadeldud tekstides.....	27
3.3.3. Stiilivead vaadeldud tekstides	31
3.4. Eesti kooli õpetajad kirjakeele suunajatena.....	34
4. Eesti keele kasutamine koolisiselt.....	36
4.1. Koolisiselt kasutatava keele mõjutajad ja nende kindlakstegemine	36
4.2. Õpetajate hinnangud õpilaste keelekasutusele ainetunnis.....	36
4.3. Õpetajate tegevus õpilaste keelekasutuse suunamiseks	40
4.4. Õpilaste hinnangud oma keelelisele käitumisele koolis.....	42
4.5. Õpetajate keelekasutus õpilaste ja õpetajate küsitluse põhjal	42
4.6. Muukeelsed õpilased ja koolitunni keelsus õpilaste ja õpetajate küsitluste põhjal.....	44
4.7. Muukeelsed õpilased ja koolitunni keelsus direktorite küsitluse põhjal	45
4.8. Muud eesti kooli keele võimalikud mõjutajad	50
5. Kirjakeele käsitlemisest kooliõpikutes	53
5.1. Õpikutes vaadeldavad aspektid	53
5.2. Kirjakeele teema põhikooliõpikutes.....	53
5.3. Kirjakeele teema gümnaasiumiõpikutes.....	58
5.3.1. Kirjakeele teema keelestruktuuri ja õigekeelsust vahendavates õpikutes	58
5.3.2. Kirjakeele teema tekstiõpetuse õpikutes	60
Kokkuvõte	62
Kasutatud kirjandus	63
Lisa 1	64
Õpetajate küsitlusleht	64
Lisa 2	68
Direktorite intervjuu küsimused.....	68

Sissejuhatus

Käesolev teema – eesti kirjakeele seisund eesti koolis - on üks allteemadest suurema kirjakeele uurimise projekti raames, mis omakorda on alles eeltöö eesti kirjakeele arendamise strateegia väljatöötamisele.

Praegu ühiskonnas kõrgendatud tähelepanu all olev integratsioon on üks põhjusi, miks eesti keel vajab põhjalikku uurimist, kuna mitme erineva rahvuse ja mitme erineva keelekogukonna omavaheline aktiivne lävimine avaldab mõlemapoolset (mitmepoolset) mõju eri keelte kõnelejatele.

Kohalike erikeelsete kogukondade suhtlemisel levivatele keelemuutustele lisanduvad need, mis tekivad mõne kaugema võõrkeele mõjul. Eelkõige peab vastav keel olema üleüldiselt prestiižne ning üsna laialt levinud. Seda võib praegu öelda ennekõike inglise keele kohta, mille tundmine on muutumas peaaegu vajaduseks.

Kool on üsna ilmselt eesti kirjakeele olulisemaid edasiviijaid ja toetajaid. Koolist kaasasaadud keel on aluseks edaspidisele keelekasutusele ning seal kinnistatud arusaamu keelest ja selle olemusest on hiljem ilmselt üsna raske muuta. Koolitöö põhinebki keelelisel suhtlusel ning kõik oluline edastatakse keele abil, olgu see siis suuliselt või kirjalikult, mistõttu on väga tähtis kasutatava keele kvaliteet.

Töösse kuuluvad konkreetsemalt järgmised teemad:

- Kirjakeele mõiste lahtiseletamine, sellega seostuvate nähtuste väljatoomine ja mõiste konkreetsem seostamine eesti kooliga;
- õpilaste kirjalik keelekasutus kooli lõpetamisel, mis peegeldab ühtlasi eesti koolis omandatava keele kvaliteeti;
- õpetajate kirjalik keelekasutus, mis peegeldab mingil määral koolisisest edastatavat keelt ;
- koolitunnis kasutatav keel õpetajate nõudmiste, õpilaste arvamuste, samuti ka koolijuhtide arvamuste põhjal, mis peegeldab eelkõige koolisisest ametlikus olukorras (nt vastamisel) tarvitatavat keelevarianti - eriti peavad oma keelekasutust jälgima just õpetajad, kuna nende eeskuju kuid samuti ka nõudmised ja tegevus õpilase keelekasutuse suunamisel võib olla üsna määrav. Ka õpilaste ja õpetajate suhtumine sellesse, missugust keelt peaks koolis kasutama, on siinkohal oluline, kuna sellest võib välja lugeda, millist keelt tahetakse koolis kuulda, seega - kas tajutakse koolisituatsiooni ametlikkust ja korrekse keele säilitaja rolli.

Mingil määral on siin hindamisel ja uurimisel ka muukeelne õpilaskontingent ja eesti keele kui õppekeele tähtsus koolis – kas toimub muukeelne õppetöö ja kui, siis miks või mis tingimustel seda lubatakse või eelistatakse (välja arvatud võõrkeele tunnid).

- kirjakeele käsitlemine kirjakeelt edastavates abimaterjalides, millel on teatavasti oma osa kirjaliku keelekasutuse kujundamisel, konkreetsemalt - emakeeleõpikutes.

Seega on üldisemalt hõlmatud järgmised eesti kooli aspektid: õpilane - õpetaja - õpilane ja õpetaja kommunikatsioon - õpik.

1. Kirjakeele mõiste ja sellega seonduvad nähtused eesti koolis

Kirjakeele mõiste selgitamisel võib kasutada erinevaid definitsioone ja kirjakeele mõiste haakub mitmete erinevate keelenähtustega.

Uno Liivaku järgi on kirjakeele põhitunnus süsteemsus, reeglistatus, ning selle puhul käänatakse ja pööratakse üht tüüpi sõnu ühtviisi, kõigi sõnade kirjutamise reegleid sisaldab õigekiri, võimaluse ja vajaduse piires on reeglistatud lauseehitus ja sõnajärg, fikseeritud on sõnatähendused ja on eeskirjad ka õigehäalduse kohta. Kirjakeel erineb kõnekeelest, murretest, ja argoodest ning ei ole sama mis ühiskeel. Suuremad vabadused mõjutuste vastuvõtmisel ja üldse keelevariandi valikul on argoodes, kõnekeeles, ilukirjanduskeeles, kirjakeel on aga sallimatu, lubades kõige vähem vabadusi.¹

Krista Kerge toob välja, et keeleruumi areng viib erinevate rühmade tekkimiseni, milles üheks identiteeti moodustavaks tunnuseks on rühmasiseste keelevariantide tekkimine, mistõttu keel varieerub sotsiaalselt.²

Keele varieerumist tunnistab ka Rein Kull, kelle sõnul pole kirjakeel mingi ühtne moodustis, vaid jaguneb erisugusteks kihtideks-kihistusteks, allkeelteks, keelekujudeks, stiiliringideks. Sellest hoolimata on kirjakeele kui kultuurikeele arengu mõttes põhjust rääkida tema olulisest keskosast ehk südamikust, sellest osast, millele tuleb pöörata peatahelepanu nii keelekorralduses kui ka keeleõppes - jutt on normikirjakeelest, nn korrekt- ehk haritkeelest. Peaarinevusena kirjakeele ja muude allkeelte vahel toob ta välja, et kui lokaalsete ja sotsiaalsete murrete, kõne- või ühiskeele norm kujuneb stiihiliselt, vahelesegamiseta, siis kirjakeele arengut tuleb juhtida ja suunata.³

Kooli puhul ei tule ilmselt kõne alla mingi koole kui teatud rühmi üldiselt iseloomustava keelevariandi teke, kuna ühiskondlikult peaks kooli kanda olema just kirjakeelt edasiviiv funktsioon. "Koolikeel" – kui kasutada sellist mõistet – peaks olema sünonüüm kirjakeelele. Kuid selge on see, et eri piirkondade koolide õpilased ja õpetajad kasutavad mingisuguseid vastavale piirkonnale omaseid keelevariante, kuid tundub tõenäolisem, et seda tehakse väljaspool ametlikku koolisituatsiooni ja seega on seda raske käesoleva uurimistöo raamidesse paigutada, kuna huviorbiidis on ikkagi eelkõige kool institutsioonina, mitte kool eri sotsiaalsete jm rühmade kogumina.

Kirjakeelega on tihedalt seotud normid ja normikohasus, mis mängivad olulist rolli ka Tiit Hennoste esitatud võimalustes kirjakeele mõiste määratlemiseks. Seda võib tema sõnul teha kasutajaskonna või kasutussituatsiooni kaudu või kodifitseerimise kaudu. Esimesel juhul pole oluline normimise mõiste, teise puhul on normimine keskne mõiste.⁴ Võttes aluseks esimese määratluse, on üsna raske hakata määrama kirjakeele kvaliteeti koolis, kuna selle definitsiooni järgi võib kirjakeel sisaldada mittereeglipäraseid konstruktsioone, slängi, roppusi ning seega oleks nagu kõik lubatud ja tundub raske eristada mittekvaliteetset kirjakeelt kvaliteetsest.

Teise definitsiooni puhul hakkabki mängima rolli asjaolu, et mõned keelevariandid on kuulutatud normingulisteks ehk siis kvaliteetsemateks, teised on seega standardiseerimata keeleossa kuuluvad ja vähem kvaliteetsed.

Seeläbi saaks võimalikuks kirjakeele uurimisel välja tuua normitud variantide kasutamine kui teatud kvaliteedinäitaja, mis viitab nii-öelda paremale kirjakeelele. Kodifitseeringu kaudu on kirjakeele mõiste definitsiooni välja pakkunud näiteks "Eesti keele käsiraamat", mille kohaselt on normitud kirjakeel ideaalne süsteem, mida iseloomustab keele teadlik valimine, korrastamine ja normimine ning seda keelekuju püüab jäljendada enamik keelekasutajaid. Seega on siin tegemist kvaliteetse kirjakeelega, mida kool peaks oma seinte vahel eelistama ja levitama ning kõrvalekalded sellest ideaalsest keelevariandist võiksid liigitada vähem kvaliteetse kirjakeele alla, mida kool kui keeleoskuse keskne arendaja edastada ei tohiks.

Hennoste toob välja ka probleemid, mis tekivad, kui aluseks võtta kirjakeele teine definitsioon ehk määratlus kodifitseeringu kaudu. Asjaolu, et normingud teevad kirjakeele ja kirjakeel ilma norminguteta ei eksisteeri, annab võimaluse kirjakeele kvaliteedi uurimisel tuua välja selgema vahe kvaliteetsema ja vähem kvaliteetse keele vahel, kuna aluseks on kindlad normingud ja nendest väljaspoole jäävad keelevariandid oleksidki sel juhul vähem kvaliteetsema kirjakeele näiteks. Kuid siia kõrvale tuleb kohe probleem, et ilmselt ei tulegi hetke, mil kogu keelesüsteem oleks kodifitseeritud. Kui morfoloogia on suhteliselt tugevalt normitud, siis süntaksis on sellist jäikust palju vähem ning suuline suhtlus on praktiliselt kodifitseerimata.⁴

Koolis on aga suulisel suhtlusel suur osakaal ning selles korrektsema kirjakeele tuvastamine on selle probleemi taustal üpriski võimatu – kuidas teha kindlaks, kas klassitunnis kasutatakse suulisel juhendamisel ja vastamisel ainult korrektset kirjakeelt, kui suulise osa kirjakeelsust pole mingite standardite põhjal võimalik tõestada. Seega on võimalik uurida kirjakeele kvaliteeti kooliseinte vahel ainult osaliselt, kuna juba normingud puudutavad vaid osa keelevahendite süsteemist.

Nüüd lähemalt keele sellest osast, millel on normingud olemas. Siin saab Hennoste sõnul oluliseks mõisteks viga, mida saab kasutada kahes tähenduses. Ühel juhul on viga keelend, mis normingut ei järgi, kuigi see on olemas, kuid siin jääb ebaolulisena kõrvale asjaolu, kas keelend antud teksti sobib või mitte. Teisel juhul on lähtunud tekstikoha kuuluvusest mingisse allkeelde ja sel juhul on viga see, kui tekstikohas, kus peab olema norminguline keelend, on kasutatud mitternormingulist vormi. Esimene veamääratlus on omane kooli keeleõpetusele.⁴ Antud töö seisukohalt tuleks vaadelda mõlemat veajuhtu, kuna kirjakeele seisukohalt pole oluline ainult normingule vastavus/mittevastavus, vaid ka keelendite registriline ja stiililine sobivus teksti.

Normikeelt ei saa kasutada alati, vaid eelduseks on kindel situatsioon ja seda saavad kasutada vaid kindlad inimesed, kes enamasti omavad keelalast haridust.⁴ Mõeldes siinkohal koolisituatsioonile, võiks küll eeldada, et seal kasutatakse normikohast keelt, kuid keelealast haridust omavad eelkõige vaid emakeeleõpetajad, olles eelnimetatud “kindlad inimesed”, kes normikohast keelt pidevalt kasutada suudavad. Siin peitub aga vihje sellele, et eespool nimetatud eelduste kohaselt ei saagi koolilt tervikuna nõuda normikeele pidevat kasutamist, kuna vastavad tingimused on täidetud vaid väga väikese kooli osa puhul. Et normikeel koolis pidevasse ja järjekindlasse kasutusse jõuaks, peaksid end keeleliselt harinud olema kõigi aine õpetajad.

Kuna Hennoste sõnul on kirjakeele kandja haritud emakeelekõneleja, sõltub kirjakeel paljuski sellest, mida keelelise hariduse alla inimesele pakutakse. Kui inimene on koolis õppinud normikeelt ja eri allkeelte kasutamist, on tegemist kirjakeele valdajaga. Õpilased peaksid vastavate tingimuste täitumise eelduseni jõudma gümnaasiumi lõpuks – kuigi nad ei oma otseselt keelealast haridust, on nad keeleõppe läbinud keeltundjate käe all ja kui nad ka ei jätka keelealaseid õpinguid, peaks neil ideaalis ikkagi just normikeelest ja erinevatest allkeeltest ettekujutus olemas olema.

Tiiu Erelt nimetab normikohaseks sellist keeletarvitust, mille suhtluspädevus heaks kiidab, tuues välja, et puht keelenormidele lisanduvad keelelise käitumise reeglid.⁵

Rein Kull väidab, et tänapäeva kirjakeel on ortograafias ja grammatikas stabiilne, ent stiilivõimalustelt mitmetahuline, eri stiilides ja žanrites erinev.³

Seega lisandub ortograafia ja grammatika tundmisele veel midagi, mis iseloomustab kirjakeele tundmist ja mittetundmist. Keelelise käitumise reeglid, nagu on neid nimetanud Tiiu Erelt, on kirjakeelega tihedalt haakuvad nähtused - kirjakeelsus-mittekirjakeelsus hõlmab mitmeid eri aspekte nagu teksti suulisus/kirjalikkus, olukorra ametlikkus/mitteametlikkus, mis omakorda on seotud selliste mõistetega nagu sõnastus, stiil ja register.

Krista Kerge toob keelendi kirjakeelsuse hindamisel välja järgmised tahud: keelendi kasutusväärtuse, valikueesmärkide, konnotatsioonide hindamine. Siinjuures on sõltuvalt kontekstist lubatud vaid osa, mis tähendab, et kirjakeel ei ole mitte igas kontekstis neutraalsete ehk “õigete” keelevahendite kogum, vastandudes argikeelsele kui “valele”.

Kirjakeele vahendite kasutusväärtuse mõõtmiseks nimetab Krista Kerge registrit ja stiili. Register on kui olukeel, mille tingib rollisuhe ja mis näitab olukorra ametlikkust või vabadust.

2

Kuigi kool üldiselt peaks olema ametliku situatsiooni näide, tuleb ka selle sees ilmselt ette erinevaid suhetelaade, mis omakorda määravad ära keelelise käitumise variatiivsuse. Õpetaja ja õpilase suhe klassitunnis on eeldatavalt ametliku olukorra näide, samuti õpilaste kirjalikud tööd peaksid eeldatavalt olema ametlikus stiilis. Samas on see ikkagi paljuski konkreetse õpetaja enda teha, milliseid keelelisi harjumusi ta klassis süvendab. Kui emakeeleõpetaja nõuab alati ametlikku keelekasutust (va. mingid teistsuguse eesmärgiga, mõneti loomungilisemad tööd), siis näiteks matemaatikaõpetaja jaoks võib olla olulisem valem ise kui selle lahtiseletamise viis. Ilmselt raskemate ainete puhul tekibki olukord, kus keeleline väljendusoskus ja õigete vahendite valik sõltuvalt kooli üldiselt ametlikust olukorrast kaotab oma tähtsuse, taganedes ainst arusaamise ees – õpetaja ei pööra tähelepanu sellele, kuidas on midagi väljendatud ja oluliseks saab see, mida võib üldse kirjutatust/ räägitust välja lugeda aine seisukohalt. Õpilase suhtes on see ühest küljest kahtlemata asja lihtsustav, võimaldades tal unustada keelelise väljenduse ja sõnade valiku ja anda võib-olla raskust tekitavaid teemasid edasi ainult teema enda peale mõeldes. Teisest küljest võib see hakata mõjutama tema koolijärgset keelelist käitumist – kui korrektne olukorrast lähtuv keelekasutus jääb ainult emakeeleklassi seinte vahele, ei üritatagi väljaspool seda oma keelelisi teadmisi rakendada. Tulemuseks on siis muidugi ebakvaliteetse kirjakeele valdamine, kuna igal pool mujal peale emakeeleklassi on selline keeleline käitumine pidevalt lubatud olnud. Sellisel juhul kaotab kool ka oma ühiskondlikult eeldatava ametliku olukorra tunnuse ning ei täida korralikult talle pandud ülesannet kirjakeele kandjana.

Kool ametliku olukorra näitena peaks seega eeldama neutraalset stiili. Keeleõpetuses tuleb kahtlemata ette ka eesmärgipäraseid nihkumisi stiiliteljel, kuid kool ametiasutusena peaks eelkõige säilitama oma neutraalsuse. Eelnimetatud probleemid eri ainetundides nõutava/kasutatava keelega puudutavad ikka eelkõige neutraalsest madalama stiili tarvitamist. On muidugi eeldatav, et õpetajad üldiselt ei luba äärmuslikke stiilikõikumisi, eelkõige tuleb kõne alla slängisõnade kasutus. Mõned slängisõnad suulisel vastamisel pole tõenäoliselt väga suur probleem, kuigi nende rohke tarvituse ei oleks enam kooli ühiskondlikule eesmärgile vastav, kirjalik keelekasutus võiks aga küll neutraalsena püsida ja seda võiksid võimaluse piires jälgida kõik aineõpetajad.

Sõnavara puhul on ilmselt probleemid kõige väiksemad, kuna stiililiselt värvitud sõnad on kergemini äratuntavad ka keeleliselt mitte nii põhjalikku haridust saanud inimeste seas. Kitsaskohaks saavad pigem sõnavormid ja lause ehitus, kuid ilma konkreetset keelelise haridusega ja oma ainekava mahukusega võitlevatelt õpetajatelt on seda ka ilmselt liiga palju nõuda – sellisel juhul peaksid kõikide ainete õpetajad läbima ikkagi mingisuguse keelelise koolituse ja ka (õpetajate)keeleline käitumine klassitunnis peaks ilmselt mingile reeglipärale allutatud olema.

Kirjakeel ei ole ainult kirjutatud keel, vaid tähistab üldtunnustatud keelevarianti nii suulisel kui ka kirjalikul suhtlemisel. Kirjakeele tundmine koosneb paljudest eri tahkudest ning sama tähtis kui kirjakeelse ja mittekirjakeelse, standardse ja mittestandardse keelendi eristamisoskus on ka oskus vastavaid keelendeid paigutada registriskaalal ning nende stiiliväärtuse tundmine.

Tiiu Ereli väide, et igäuks peaks kirjakeelt kasutama teadlikult ja täie vastutustundega, mõistes, et piduriteta kirjakeel ja vaba sundimatu vestlus kodus on midagi muud kui avalik või ametlik esinemine⁵, peaks tegelikkuses olema eesti kooli lähtekohaks ja eesmärgiks.

2. Eesti kooli õpilaste kirjakeele seisund

2. 1. Eesti kooli õpilaste kirjakeeleoskuse kindlakstegemine

Saamaks teavet eesti koolis hariduse saanud õpilaste keelekasutuse kohta, on vaatluse all gümnaasiumi lõpukirjandid. Valim koosneb erinevate maakondade kirjanditest ning selle puhul on jälgitud, et hõlmatud oleksid maakonnad nii Lõuna-, Põhja-, Lääne- kui ka Ida-Eestist. Linnadest on esindatud suuremad – Tallinn, Tartu, Pärnu, Narva ja Kohtla-Järve. Maakondadest on esindatud Põlvamaa, Võrumaa, Viljandimaa, Valgamaa, Saaremaa, Raplamaa, Läänemaa, Järvamaa, Jõgevamaa, Lääne-Virumaa ja Harjumaa abiturientide kirjandid, igast piirkonnast olid uurimisel 10 kirjandit (edaspidi on 10-kirjandilisi kogumeid nimetatud ka komplektiks), samapalju ka igast nimetatud linnast, ainus erand on Narva, mille kirjandikomplekt sisaldas juhuslikult 9 kirjandit.

Seega on kokku kasutatud 139 lõpukirjandit, mille uurimine peaks andma ülevaatliku pildi õpilaste keelelistest võimetest ja koolis omandatud kirjakeele tasemest. Kuna 10 kirjandit igast nimetatud paigast on aga Eesti kui terviku mastaabis suhteliselt väike ja samal ajal ka juhuslik kogum, ei saa ka saadud andmed ilmselt olla põhjanevad, otsustamaks eesti koolis saadava kirjakeele kvaliteedi üle, ent mingisuguseid järeldusi on võimalik ka antud koguse puhul teha.

Vaatluse all olid parandatud kujul kirjandid ning nendes esinevate vigade väljamärkimisel on lähtutud parandajate äärele kirjutatud märkidest, mis on traditsiooniliselt järgmised:

/ - ortograafiaviga: häälikuortograafiaviga, kokku- ja lahkukirjutamise viga, suure ja väikese algustähe viga, poolitamisviga, vormiviga; ühildumis- ja sõltuvusviga;

! – võõrapärased lausekonstruktsioonid, toor- ja tõlkelaenud

v - interpunktsiooniviga

- lausestus-, stiili- või sõnavalikuviga: arusaamatult väljendatud mõtted, sobimatu stiiliregistri kasutamine, sõna kasutamine vales tähenduses, sõna- ja tüvekindused, sõnade järjekorravead jne

? – küsitavus, faktiviga vms

- sõna- või lauseosa puudub

- taandrida

Kirjanditest saadud andmete analüüsis on kõrvale jäetud kolm viimast vealiiki, kuna antud uurimuses pole need niivõrd olulised kui teised vealiigid, mis oletatavalt näitavad kirjakeele tundmist siiski rohkem. Muidugi on eneseväljenduses oluline ka sobivate faktide kasutamine, parema loetavuse huvides taandridade kasutamine ja mõtteliselt terviklike lausete moodustamine. Siiski ei kavatse käesolev kirjakeele seisundi uurimus hakata vaidlema kirjandikirjutajatega mõningate faktide või küsitavate arvamused baasil ning samamoodi ei ole kirjakeele uurimuses täiesti õigustatud teha järeldusi kirjakeele seisundi kohta kirjutajate närvipingest, kiirustamisest või lihtsalt kirjandikirjutamise ajal juhuslikult tekkinud tähelepanematuses tingitud vääratuste põhjal. Samamoodi ei tundu antud uurimuse seisukohalt vajalik tuua välja stiilivigade hulgest arusaamatult väljendatud mõttekäigud ning sõna- ja tüvekindused, kuna seegi ei pruugi adekvaatselt näidata kirjakeele seisundit eesti koolis - nimetatud asjaolud ei välista kirjakeesete sõnade ja vormide tundmist, pigem väljendavad need kirjutaja isikupärast ja lugemusest tulenevat keelekasutusviisi, mis üldseisukohalt vaadates ei pea ilmtingimata olema vale, vaid lihtsalt ühekülgne või konarlik.

Teised vealiigid on aga kirjakeele seisukohalt tunduvalt olulisemad, kuna ortograafiat tundmata ei saa üldaktsepteeritavalt osata kirjakeelt, võõrapärasuste kasutamine pole üldmõistetav ega ka üldtunnustatud tava ning kirjakeele tundmise juurde kuulub ka kirjajahemärkide kasutusosavus kirjaliku teksti vormistamisel (aitab ju muuhulgas muuta

teksti kergemini loetavaks ja mõtted kiiremini tabatavateks). Siinkohal tuleb aga mainida, et väga vähestes kirjandites olid võõrapäraste lausekonstruktsioonide ja mitmesuguste toor- ja tõlkelaenude (neid esines küll ka väga vähe) väljatoomiseks kasutatud märki ! ning seetõttu on need kohati liigitatud ortograafiavigadeks, kohati stiilivigadeks, mistõttu nimetatud vealiik antud töös eraldi välja pole toodud.

Ortograafiavigadest on praeguses uurimistöös kõrvale jäänud poolitusvigade arv, kuna põhirõhk on ikkagi keelendite kirjutamise ja tarvitamise oskusel, pealegi oli poolitusvigade osakaal üldiselt väike, iseloomustades ainult üksikute abiturientide keelekasutust.

Stiilivigadest võiks selle töö raames välja tuua eelkõige sõnade kasutamine vales tähenduses, valede vormide või käänete kasutamine sobimatus kontekstis kui ilmselge märk kirjakeele pisut puudulikust tundmisest, sama olulisena tundub ka stiiliregistri tabamise oskus, kuna kirjakeele tundmine eeldab ka õigetes olukordades sobivate keelendite valimisvõimet. Ka sõnade järjekord lauses ei saa jääda ebaolulisena kõrvale, kuna näitab oskust kirjakeele seisukohalt õigeid lauseid moodustada.

Uurides ja analüüsides eelnimetatud eesti gümnaasiumide lõpukirjandeid said olulisteks järgmised punktid:

- kõikide vigade (nii grammatiliste-, interpunktsiooni- ja stiilivigade) üldarv kirjandikomplektides (nagu nimetatud, üks komplekt koosnes 10-st juba parandatud ja hinnatud kirjandist);
- vigade koguarv kõikides kirjandikomplektides eraldi;
- vigade jaotumine kirjandite vahel komplektidesiseselt;
- ülekaalus olev vealiik (kas grammatika-, interpunktsiooni- või stiiliviga) kirjandikomplektide vahelises võrdluses;
- kõige levinumad interpunktsioonivead võrreldes kirjandikomplekte omavahel;
- ortograafiavigade võimalikult täpne eristus ja erinevate ortograafiavigade arv ja osakaal igas kirjandikomplektis eraldi, samuti eri liiki ortograafiavigade osakaalu võrdlus erinevate kirjandikomplektide vahel;
- stiilivigade liigitus ja stiilivigade näited;
- probleemid kirjandite hindamisel.

2.2. Vigade arv vaadeldud kirjandites

Peatüki ülesandeks on tuua välja vigade koguhulk vaadeldud eesti gümnaasiumide lõpukirjandites, samuti vigade arvud kirjandikomplektides eraldi ning seda aluseks võttes võrrelda komplekte omavahel.

Vaadeldud 139 kirjandi vigade koguarv on 1890. Arvutades selle põhjal vigade keskmise arvu ühes kirjandis, selgub, et igas kirjandis on keskmiselt 14 viga. Kui see tegelikkuses täpselt nii oleks, poleks kirjand väärt rohkemat kui 50 palli, mis omakorda näitaks eesti kooli kirjakeele taset keskmise või üpris madalana. Õnneks pole kõik vaadeldud lõpukirjandid nii halva keelilise tasemega, vaid erinevas paikkonnas on ka erinev vigade arv, mis omakorda moodustub erineva eksimuste arvuga kirjanditest. Kõige otstarbekam on vaadelda saadud andmeid vigade arvu ja jaotumise kohta eri paikkondade ja eri kirjandite vahel järgmise tabelina:

Tabel 1

		Vigade jaotumine kirjandite vahel									
Paikkond	Vigade arv kokku	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tartu	52	4	7	6	2	3	3	6	11	5	5

Jõgevamaa	55	5	6	9	0	2	10	4	2	7	10
Tallinn	69	2	5	12	1	8	3	11	13	4	10
Võrumaa	74	6	13	4	6	7	7	4	10	11	6
Põlvamaa	82	15	14	10	3	1	8	5	12	14	0
Valgamaa	98	11	18	8	13	4	2	7	15	8	12
Lääne-Virumaa	98	3	6	9	10	8	2	17	10	17	16
Saaremaa	103	6	17	5	21	5	11	7	9	8	14
Pärnu	103	2	7	17	16	13	5	16	17	5	5
Harjumaa	105	20	9	12	8	2	16	7	10	9	12
Järvamaa	112	9	5	1	30	9	17	6	15	14	6
Läänemaa	136	19	14	11	11	5	5	23	7	24	17
Viljandimaa	140	9	17	18	8	12	2	7	14	36	17
Raplamaa	146	3	9	6	39	5	15	20	19	17	13
Kohtla-Järve	241	13	32	16	22	22	27	14	36	36	23
Narva	276	22	37	26	41	26	44	23	8	49	-

Nagu võib näha tabelist, on kõige väiksema vigade arvuga paikkonnad Tartu, Jõgevamaa ja Tallinn, milles vigade arv ulatub siiski vähemalt poolesajani. Alla saja jääb vigade arv kokku seitsme vaadeldud Eestimaa paiga abiturientide kirjandites – lisaks eelnimetatutele kuuluvad siia ka Võrumaa, Valgamaa, Lääne-Virumaa ja Põlvamaa kirjandikomplektid. Nende andmete põhjal pole võimalik kinnitada, nagu kasvaks vigade arv järk-järgult ja sujuvalt idast läände, põhjast lõunasse või vastupidi, kuid tabeli lõpuosast saab siiski mingil määral järeldada, et olenemata seni küllaltki hüppelisest vigade hulga suurenemisest Eestimaa maakondade lõikes, jõuab see ikkagi lõpuks ühte kindlasse punkti, milleks on Ida-Virumaa. Kui eelviimane tabelis on oma suuruselt teise vigade arvuga Kohtla-Järve, siis tabelis viimane, kuid vigade arvult esimene, on kõige kaugemal kirdes asuv Narva. Seega kasvab tabeli eelviimasest punktist vigade arv kirde suunas ja nimetatud asjaolu tundub üsna ilmekalt iseloomustavat keeleliste eksimuste kasvamise tendentsi. 276 viga tabeli maksimumina on seda aukartustäratavam, et tegemist on mitte kümne, vaid üheksa kirjandi põhjal tehtud kokkuarvutusega, seega oleks kümne kirjandi kaasamisel nimetatud arv eeldatavalt veelgi suurem.

Iseenesest ei pane selline tabeli “kulminatsioonipunkt” enamikku Eestis elavatest inimestest tõenäoliselt eriti imestama, vaid on mingil määral etteennustatav tulemus, arvestades nimetatud kohtade mõnevõrra erandlikku olukorda ülejäänud Eesti suhtes – sealsetest elanikest on ikkagi suur protsent teise emakeele kõnelejad ning on täiesti võimalik, et teise emakeelega õpilasi jagub küllaltki arvukalt ka eesti kooli. Samas ei saa väita, nagu oleks selgunud vigade arv midagi loomulikku ja täies ulatuses ettearvatav – hindamiskaala järgi oleks vaid ühel nimetatud piirkonna õpilasel võimalus saada 60-80 palli, kahel õpilasel oleks võimalus saada 30-50 palli ja ühel õpilasel on lootust ületada 20 palli künnist. Ülejäänud lõpetajatel on üsna vähe lootust jõuda positiivseks eksami sooritamiseks nõutud pallide arvuni, seega 80% sealsetest lõpetajatest on eesti kooli lõpetamisel saanud eesti keele lõpueksamil kirjakeele seisukohalt mitterahuldava tulemuse.

Samas poleks üldjuhul nii suurt vigade hulka oodanud ka teistelt eesti koolidelt – ilma keeleliste vigadeta töid on vaid 2, mis moodustab vaid 1 % vaadeldud lõpukirjanditest, ühe veaga töid on 3 (2% vaadeldud kirjanditest), kahe veaga 9 (6% vaadeldud kirjanditest), kolme veaga 6 (4% vaadeldud kirjanditest).

Maksimaalne vigade hulk ühes kirjandis on 49, vigade arvult järgmises 44 ja seejärel on veel mitmes kirjandis üle 30 vea. Veel võiks välja tuua, et mitte kõik üle 30 veaga tööd ei pärine Ida-Virumaalt, ka teiste maakondade kirjandikomplektidesse kuulus päris suure eksimuste arvuga töid (näiteks Viljandimaal ja Raplamaal).

Ida-Virumaad praegu arvestamata jättes oleks vaadeldud teiste Eesti piirkondade lõpukirjandite eest võimalik saada järgmiseid palle: 24 ehk 20% vaadeldud kirjandite eest

oli võimalik saada kõrgeimat pallide arvu - 90-100 palli, 44 ehk umbes 40% vaadeldud kirjanditest said ilmselt keskmisest parema tulemuse võimaliku pallide arvuga 60-80 ja 45 ehk umbes 30% vaadeldud kirjanditest olid keskmised või veidi alla keskmise, olles väärt 30-50 palli. Ülejäänud 10% vaadeldud kirjandite tulemused jäid ilmselt 10 ja 20 palli vahele, seega kas ületasid nõutud 20 punkti künnise või mitte. Nimetatud palliarvestused on siinkohal tehtud vaid keelevigade baasil, tegelikkuses arvestati ka muid kriteeriume, mis antud uurimistöo puhul nii suurt tähtsust ei oma ja jäävad seetõttu välja toomata.

Seega on üldine kirjakeele tundmise oskus üle keskmise, kuigi väga hästi oskavad kirjandivigu arvestades vaid väga vähesed. Õnneks parandab nimetatud asjaolu pilti kirjakeeleoskusest vigade üldarvu taustal, sest see näitab, et 60% ehk rohkem kui pooltes vaadeldud kirjanditest ei esinenud keelevigu enam kui 8. Miskipärast ootaks aga tulevastelt kirjakeele kasutajatelt ja edasiarendajatelt veelgi paremat tulemust, sest kes siis veel eesti keelt peaks tundma kui mitte eestikeelse kooli lõpetanu ja gümnaasiumi lõppedes katkeb enamasti ka keeleõpetus (kui just mitte eesti filoloogiat õppima ei minda), kuna selleks hetkeks peaksid keelereeglid olema lõplikult omandatud.

Vigade väiksemat hulka arvesse võttes tuleks kindlasti välja tuua Lõuna-Eesti, kuna seitsmest väiksema vigade arvuga paikkonnast 4 on lõuna pool, seega Lõuna-Eesti koolidest ellu astuvad õpilased peaksid selle arvestuse kohaselt omandama suhteliselt hea kvaliteediga kirjakeele. Pildi lõunapoolsete maakondade paremast keeleoskusest "rikuvad" mõnevõrra Pärnu ja Viljandimaa, viimane on 14 paikkonna hulgas alles 11.kohal. Jõgevamaa abiturientide tulemused toovad esile Ida-Eesti koolide hea kirjakeele kvaliteedi ja Lääne-Virumaa ja Tallinn hoiavad vaadeldud kirjandite alusel kõrgel Põhja-Eesti keelist taset. Vaadeldud Lääne- ja Kesk-Eesti abiturientide kirjandid sisaldasid aga pisut rohkem vigu, mistõttu neid ei saa siinkohal päris esirinnas välja tuua.

Siiski ei tohiks kõiki järeldusi teha ainult paikkonna kirjandite üldarvu põhjal – vaatlemise alla peaks kuuluma ka vigade jaotumine kirjandite vahel, sest mõningatel juhtudel on kirjandivigade koondarv ühe paikkonna piires kujunenud nii suureks mõne üksiku eriti vigase kirjandi baasil, ent teised kirjandid on sealjuures tunduvalt väiksema vigade arvuga. Nii on Raplamaa kirjandikomplektis nii suure vigade koondarvu tinginud eelkõige üks kirjand oma 39 veaga (oma osa on siin ka kolmel üle 15 veaga kirjandil), Viljandimaa kirjandikomplektis on vigade suurt koondarvu kõige enam mõjutanud üks 36-vealine kirjand (mingil määral ka kolm üle 15 veaga kirjandit), Järvamaa kirjandite eksimuste koondarvu muudab nii kõrgeks eelkõige üks 30 veaga kirjand. Seega pole ühtlaselt suurt vigade arvu kusagil mujal kui ainult Ida-Virumaa kirjandite hulgas, mujal on piisanud paarist suurema veasummaga kirjandist, mis on eksimuste koondarvu nii suureks ajanud.

Seetõttu ei saa ka vaadeldud tulemustest väga üheselt järeldada, nagu oleks rohkem kui 100 veaga kirjandikomplektid ühtlaselt vigased ja näitavad kõik viletsamat kirjakeele taset. Enamasti jagub igale poole õpilasi, kes on keeleliselt nõrgemad kui teised ning ilmselt jääb see alati nii (kui pole just eriti kõrgete nõudmistega kooliga tegemist) – väiksemates kohtades on ilmselt probleem gümnaasiumiklasside täituvusega, mistõttu nõudmised sinna pürgivatele õpilastele ei saa olla liiga kõrged ja ikka satub neisse õppima ka väiksema keelelise võimekusega lapsi. Sellele probleemile võivadki viidata Viljandimaa, Raplamaa ja Järvamaa valimites peegelduvad tulemused, kuid ühtlaselt suured vigade arvud viitavad siiski millelegi muule.

Ida-Virumaad arvestades on sealsed tulemused, nagu eespool mainitud, suhteliselt ootuspärased. Kuid vigade arvule reaalselt mõeldes ja andmeid kõrvutades, pole teiste paikkondade puhul pilt ilmselt siiski mitte nii ootuspärane, kui võiks arvata – 50 kirjandis on üle 10 vea, 7 kirjandis üle 20 vea (kui jätta esialgu arvestamata Ida-Virumaa tulemused) on tegelikult pisut häiriv vaatepilt, kuna vaatluse all on ikkagi eesti kool, kus õpitakse eesti keeles ja kust peaks ellu astuma, kirjakeeleteadmised täielikult väljaarendatud - suurem osa

lõpetanutest läheb õppima midagi muud kui keelt ning peab selleks hetkeks omandatud keelega elus hakkama saama. Sarnane vigade arv näitab aga teatud ebakindlust keelega ümberkäimisel, see näitab, et eesti kooli lõpetanud eestlane ei ole ilmtingimata hea eesti keele kasutaja ja tundja ning miski ei garanteeri, et ta selleks veel kunagi saab.

Probleemi põhjuseid võib esialgu ainult oletada – kirjakeele viletsat tundmist võib süvendada liiga tihe õppeprogramm, mis ei lase millessegi piisaval määral süveneda. Siin mängivad rolli nii eesti keele kui ka teiste ainete mahukus – õpilasel on pidevalt palju tööd, kõik osad õpitakse ära mehhaaniliselt nende olemusse süvenemata ja pooleldi mõtetega juba teise aine juures olles. Sama lugu on sellisel juhul ka keelereeglitega – õpitakse osa küll ära, ent uue osa puhul unustatakse eelmine kohe, kuna osa on omandatud ainult ühte hindetööd silmas pidades. Samuti on eesti keel vaid üks aine ja teistes ainetes pole jälle keelereglite nii täpset tundmist vaja, sest teise aine õpetaja seda enamasti ei nõua ning ilmselt pole tal ka aega millelegi muule tähelepanu pöörata kui oma ainele (programm on tihe). Nii ununeb eesti keele klassis õpitu klassist välja astudes, mida mingil määral näitab ka asjaolu, et eesti keele reegleid hakatakse õppima juba varakult ning aasta-aastalt korratakse kogu programm ikka ja uuesti läbi, kuid kooli lõpuks, nagu selgub ka vaadeldud kirjanditest, pole emakeel ikka veel päriselt selge.

Probleemi lahendus pole ilmselt sugugi lihtne – vähendada õppeainete mahtu, suunata teisi õpetajaid ka keelepoolt kontrollima vms oleksid küll võimalused, kuid nende teostamine praktikas on praegusel hetkel ilmselt üpris küsitav. Õppeainete mahu vähendamisel tekib kohe küsimus, mida välja jätta kui vähem tähtsat ja mis garanteerib, et järelejäänud on edaspidi see tuum, millele toetudes saab õpilane hakkama. Keelelise poole jälgimise kohustuse lisamine õpetajate niigi pikka ülesannetenimekirja tekitaks aga samuti palju vastuolusid, sest sel juhul peaksid kõik õpetajad saama vastava keelelise koolituse, mis nõuab raha, peale selle võtab keelevigade pidev jälgimine õpilaste töödes õpetajatelt suure hulga neile nii väärtuslikku aega, kuna koormus on niigi suur ja vaba aega jääks uue kohustuse arvelt veelgi napimaks.

2.3. Erinevate vealiikide esinemine õpilaste kirjandites

Peatüki eesmärk on välja tuua, milline vealiik – jälgides, nagu eespool öeldud, eelkõige interpunktsiooni-, ortograafia- või stiilivigu - erinevates kirjandikomplektides ülekaalus on, et selle põhjal teha oletusi, milline kirjakeele tundmise pool millises piirkonnas suuremaks probleemiks on olnud. Samuti tuleks siin erineda vealiigid omakorda vastavateks rühmadeks jagada, mis annab juba täpsema pildi sellest, millised keelereeglid on olnud õpilastele raskemini omandatavad ja vajaksid seetõttu ehk senisest veel suuremat tähelepanu. Kõige rohkem on tähelepanu pööratud just ortograafiavigadele (märgiga /), kuna see tundub olevat kirjakeele kõige olulisem osa – mõne koma puudumist võib veel andeks anda, kuna komade kasutus on tihtipeale pisut problemaatiline ka ülikooli lõpetanud inimestele ja koma puudumine tekstis ei häiri tavaliselt nii palju kui sõna valesti kirjutamine, viga vormi moodustamisel või üleüldse vale vormi kasutamine. Samas pole komade ja üleüldse kirjavahemärkide kasutus loomulikult tähtsusetu, kuna nende abil on teatavasti võimalik teksti paremini loetavaks muuta ja lause eri tasandeid märgistada, kuid siia võib komavigade vähempetsiifilise (mittearvulise) iseloomustuse põhjenduseks tuua veel asjaolu, et üldtendentsina oli interpunktsioonivigu igas kirjandikomplektis üsna palju ning nad kordusid kirjandist kirjandisse ja kirjandikomplektist kirjandikomplekti, mistõttu tundus piisavalt otstarbekas tuua välja komavigade (sest need olid ikkagi eelkõige komakasutusvead) liigitus ning kirjandikomplektide arv, milles konkreetne liik esines.

Stiilivigade liigitus pole antud töös päris kindlasti täielik ja kõiki esinenud vigu arvestav, kuna igal õpilasel on mingisugune omapärane keelekasutusviis, mida tihtipeale võib nimetada stiililiselt kohmakaks ning mis sõltub palju ka soovist lõpukirjandil midagi erilist tõeliselt

hästi öelda või püüdest kasutada võimalikult mitmekesisist ja tavapärasest “paremat” sõnavara, mis võibki lõppkokkuvõttes viia ilmse ülepingsuse ja mõjuda stiililiselt kohmakana. Seetõttu saaks tõenäoliselt iga kirjandi jaoks tuletada mitu teistest eraldiseisvat liiki ning liigitus tuleks liiga pikk ja laialivalguv. Stiilivigu pole vaadeldud kirjandites ka kokku loetud, välja on toodud kirjakeele tundmise seisukohalt olulisemad stiilikonarused. Probleeme tekitab siin pealegi asjaolu, et kirjandite parandajad on tihtipeale lugenud stiiliveaks ka mõned rektsooni- või ühildumisvead (mille kohta peaks käima märk /), samuti võõrapärased konstruktsioonid (mis peaksid reeglite järgi olema tähistatud märgiga !). Kokkulugemisest on loobutud ka juba eespool toodud põhjustel, mis puudutasid õpilaste individuaalset ja olukorra erilisusest tingitud keelekasutust.

Erinevates paikkondades olid ülekaalus järgmised vealiigid: Põlvamaa kirjandites olid ülekaalus ortograafiavead, Saaremaa, Raplamaa ja Pärnu lõpukirjandites oli ortograafia- ja komavigu üsna võrdselt; Võrumaa, Jõgevamaa, Tallinn, Harjumaa ja Tartu kirjandites olid ülekaalus komavead, Valgamaa ja Läänemaa kirjandites oli koma- ja stiilivigu üsna võrdselt, Järvamaa, Kohtla-Järve ja Narva kirjandites olid ülekaalus stiilivead ning kõiki vigu oli üsna võrdselt Viljandimaa ja Lääne-Virumaa lõpetajate kirjandites.

2.3.1. Interpunktsoonivead

Peatükis on toodud välja interpunktsioonivigade liigitus ning on tähelepanu pööratud sellele, mitmes erinevas kirjandikomplektis vastav viga esines, tuues selle välja protsendina.

Vaadeldud 14 kirjandikomplekti põhjal saab välja tuua järgmised interpunktsioonivead:

- Komakasutusvead põimlauses, mille puhul oli kõrvallause kas üldse komadega eraldamata või puudus koma vaid kõrvallause lõpus (umbes pooltel juhtudel sidesõnade *ja*, *ning* ees). Mõlemat eksimust tuli ette 13 kirjandikomplektis ehk 90%-l vaadeldud juhtudest.
- Üleliigse koma kasutamist tuli ette sama tihti kui kõrvallause koma puudumist, seega samuti 90%-l juhtudest, seega oli sarnane komatarvitus väga levinud eksimus ja seda esines suuremas osas vaadeldud kirjanditest. Tihtipeale on väga raske mõista kirjandikirjutaja ajendit vastavatesse kohtadesse lauses koma panna (nt see, võib..; siis, me..; kui naine, mehe kehas..), teatud osas sarnastest juhtudest on komakasutus põhjendatav koma nõudva sidesõna olemasoluga konstruktsioonis (nt: ja, et..; või ,kui..), ent esineb ka olukordi, kus koma on pandud hoopis koma nõudva sidesõna järele (nt: siis, me..) või on tegemist hoopis siduvate sõnade ühendiga, milles võib koma olla ühes või teises kohas, kuid see on pandud nii ühte kui ka teise kohta (nt:...,ilma, et...).
- Koma kasutamist seda mittenõudva sidesõna ees (rind- või koondlauses) võis täheldada 80%-l juhtudest, ka selle eksimuse puhul on tegemist liigse komaga nagu eelmiseski punktis, kuid see puudutas siiski eelkõige komasid, mida on pandud üsna suvaliste sõnade ette, olgu nendeks siis nimi-, omadus- või mõne muu liigi sõna, mingil määral ka põimlause sidesõnu, mis koma nõuavad. Siin on aga mõeldud ainult neid sidesõnu, mis enamasti koma ei nõua, seega siis sõnad *ja*, *ning*, *ega*, *ehk*, *või* tavapärasel kasutusel (mitte põimlausejärgsena ega muus erandlikus kasutusel), väga tihti ka *nii...kui ka*. Kõige enam esines komasid sõnade *ning* ja *või* ees, teisi juhuseid oli vähem või polnud üldse.
- Võrdlussõnad *kui* ja *nagu* tekitasid samuti probleeme – eelkõige esines vigu võrdlustrindite komaga eraldamisel, kui ei järgne tegusõna (nt: tugev kui minu vend): 80%-s kirjandikomplektidest oli sellist tüüpi konstruktsioon komaga siiski eraldatud. 20%-s kirjandikomplektides võis aga kohata vastupidist eksimust, kus sõnadega *kui* ja *nagu* algav tegusõna sisaldav konstruktsioon oli jäetud komaga eraldamata.
- Rind- ja koondlause komasid nõudvad sidesõnad olid kitsaskohaks 60%-s kirjandikomplektides, eksimus hõlmab eelkõige sidesõnu *aga*, *kuid*, *ent*, *vaid*, mille ette oli koma tihtipeale panemata jäänud, samal ajal kui rindlause koma mittenõudvad

sidesõnad olid, nagu juba eespool välja toodud, 90%-l juhtudel mittevajaliku komaga eraldatud.

- Sama palju kui eelmise punkti eksimust tuli ette ka lauselühendi komaga eraldamata jätmist, seega esines seda 60%-s kirjandikomplektidest. Tegemist on siin lauselühendiga, mille tuum paikneb lühendi algosas (eelkõige *-des*, *-mata*, *-tuna*, *-maks*-lühend) ja mida tuleb reeglite järgi muust lausest eraldada. Vastupidist juhtu, kus lühendi tuum paikneb lühendi lõpus ning ei nõua koma kasutamist, kuid kus õpilased olid seda siiski teinud, esines 30%-s kirjandikomplektidest.
- Vigu lisandi eraldamisel koma(de)ga tuli ette 50%-s kirjandikomplektidest ning sealhulgas võis kohata nimetavas käändes järellisandi komaga eraldamata jätmist või koma kasutamist ainult ühel pool lisandit, *kui*-lisandi eraldamist komaga (nagu ka *kui*-võrdluse eraldamist, nagu eespoolt näha), samuti nimetavas käändes eellisandi komaga eraldamist.
- Rõhusõna funktsioonis olevad tavapäraselt koma nõudvad sidesõnad olid komaga eraldatud peaaegu 60%-s kirjandikomplektidest, enamus juhtudest puudutas sidesõna *aga*, ühel juhul oli tegemist rõhusõnana esineva sidesõna *et* komaga eraldamisega.
- 20%-s kirjandikomplektidest oli väärtalt kasutatud koolonit ja vähem kui 10%-s kirjandikomplektidest tuli ette viga jutumärkide tarvituses, vale hüüumärgi kasutus, komaga eraldamata kiil ja oskamatus tarvitada koondlause mõttekriipsu.

Nagu võib esitatud interpunktsioonivigade liigitusest näha, tekitab abiturientidele põhiliselt probleeme koma kasutamine, teised kirjavahemärkide tarvitamine nii problemaatiline pole.

Riigieksami kahe viimase aasta kokkuvõtetes on tüüpiliste vigadena muuhulgas välja toodud põimlause koma väärkasutus ja lauselühendi koma väärkasutus, millest esimest kinnitavad ka vaadeldud kirjandite põhjal esitatud tulemused, teisest rohkem aga esines uuritud lõpukirjandis hoopis üleliigset koma (seda mittenõudvate sidesõnade jt sõnaliikide ees või järel, *kui*/*nagu*-võrdluse eraldamisel), lauselühendi koma väärkasutus on vaadeldud 14 kirjandikomplekti põhjal alles viiendal kohal.

Põimlause komade väärkasutuse paiknemine esimesel kohal pole ilmselt eriti üllatav, kuna tegemist on tõepoolest kõige keerukama lauseliigiga, mille kirjavahemärgistus nõuab ja on pidevalt nõudnud kõrgendatud tähelepanu ja pidevat harjutamist. Päril paljud ei jõuagi selleni, et tunnevad või tunnetavad kõrvallause eri tasandeid ja oskavad joonistada nende skeeme, mis annab paljuski vilumuse paigutada tasandile vastavalt kirjavahemärke. Ilmselt tuleb kõigil õpetajatel lihtsalt leppida asjaoluga, et põimlause lõpuni mõistmine jääb mingile osale õpilastest alatiseks kättesaamatuks, võimalik, et ka õpetajatel tekib aeg-ajalt mõne keerulisema lausega probleeme. Põhiline on aga see, et põimlausega enamikul juhtudest koolis siiski tegeldakse ja seda nii põhikooli- kui ka gümnaasiumiosas, kasutades selleks kindlaid reegleid ja ülesandeid. Sama lugu on ka kõigi teiste ettetulnud kirjavahemärgistusvigadega (välja arvatud teises punktis välja toodud liigsete komadega) – nende vältimiseks on olemas reeglid ja nendega tegeldakse koolis oletatavalt küllaltki palju. Mida aga teha selliste liiki komavigadega, mille taha ei oska mitte mingisugust reeglit paigutada ja mille tekkimist ei oska õpetaja ka ilmselt ette näha – koma on siin teatavasti kasutatud kohas, kuhu seda üldjuhul ikka nii naljalt ei panda. Ära saab hoida küll siduvate ühendite vahele pandavat koma, ilmselt on interpunktsiooni osas ka pidevalt juttu sellest, et koma pannakse seda nõudva sidesõna ette ja mitte taha, kuid raske on ennetada vigu, mis tulenevad võib-olla lihtsalt lause ülelugemisel korraks tekkinud hingetõmbepausi ajal. Seega – küllaltki suure hulga taoliste üleliigsete komade kirjandites esinemist võiks pidada kõige ootamatumaks ja kõige ennustamatumaks interpunktsiooniveaks. Võib ju olla, et mingisugune osa neist tekkis kirjandikirjutamise situatsiooni närvilisuse ajal, mõned võisid tekkida õpilase spetsiifilisest ebakindlusest komade tarvitamisel üldse ja mõnes lausekonstruktsiooni sarnasuse tõttu mõne tavaliselt koma nõudva tarindiga, kuid mil viisil edaspidi selliseid

juhtumeid ära hoida, millist eeltööd selleks teha, on vägagi raske oletada. Võimalik, et kooli lõpuks on komade tarvitamine suure reeglite üleõppimise tõttu päris arusaamatuks muutunud või on ikkagi tegemist veel liiga napi treeninguga, liiga pealiskaudse pildiga kirjavahemärkide kasutamisevõimalustest (seda näitavad mingil määral ikkagi ka teised ettetulnud komavead), mis pole õppeprogrammide mahtu arvestades ka välistatud – ega eesti keele tundides ei saa ju pidevalt tegelda ainult komadega, tuleb tähelepanu pöörata ka ortograafia, stiilile jms. Järgmine peatükk keskendubki juba sellele, kas ortograafiareeglite jaoks on olnud piisavalt aega või on needki omandatud ainult osaliselt ja mittetäielikult.

2.3.2. Ortograafiavigade esinemine vaadeldud kirjandites

Ortograafiavigu on antud töös peetud kõige olulisemaks, mistõttu on neid vaadeldud suurema täpsusega, tuues välja erinevad vearühmad, nende arv igas kirjandikomplektis eraldi ning erinevate vearühmade osakaal kirjandikomplekti ortograafiavigade koguarvus. Nimetatud vigade tähtsustamine tuleneb asjaolust, et enamasti jäävad sellist tüüpi vead kõige esimestena silma ja tõenäoliselt tekitavad ka kõige enam vääritivaatamist kui ilmseid kirjakeele tundmises esinevaid lünki märkivad.

Ortograafiavigu võib niisiis omakorda jagada väiksemateks vearühmadeks, mis on järgmised:

- kokku- ja lahkukirjutuse vead (mida saab omakorda jagada väiksemateks rühmadeks)
- õigekirjavead (valesti kirjutatud tähed või täheühendid, ka juhuslikult väljajäänud tähed)
- vormivead – ebaõigete vormide kasutamine
- ühildumis- ja sõltumisvead – sobimatu arvu või käände valik, tegusõna poolt dikteeritava käände mittekasutamine
- algustäheviga – vales kontekstis suure või väikese algustähe tarvitamine.

Järgnev tabel demonstreerib nimetatud vigade arvu ja osakaalu ortograafiavigade üldarvus erinevate paikkondade lõpukirjandites

Tabel 2

Paikkond	Ortograafiavead										
	Kokku- ja lahkukirjutusvead	%	õigekirja-vead	%	vormi-vead	%	alustus-vead	%	algustähe-vead	%	Vigu kokku
Tartu	6	67	1	11	1	11	0	0	1	1	9
Valgamaa	8	62	2	15	2	15	1	8	0	0	13
Tallinn	5	38	2	15	3	23	2	15	1	8	13
Võrumaa	2	13	6	38	5	33	0	0	2	1	15
Jõgevamaa	8	53	6	40	1	7	0	0	0	0	15
Harjumaa	10	53	4	21	2	11	2	11	1	5	19
Lääne-Virumaa	12	48	5	20	1	4	5	20	2	8	25
Läänemaa	15	60	3	12	3	12	2	8	2	8	25
Põlvamaa	12	43	11	39	3	10	0	0	1	4	28
Saaremaa	20	60	4	12	6	18	0	0	2	6	32
Järvamaa	20	61	3	9	3	9	3	9	3	9	32
Raplamaa	19	56	6	18	3	9	6	18	0	0	34
Pärnu	23	66	4	11	2	6	4	11	2	6	35
Viljandimaa	19	42	12	27	3	7	8	18	2	4	44
Kohtla-Järve	19	32	17	28	4	7	18	30	2	3	60
Narva	20	28	12	17	15	21	21	29	1	1	69

Kokku	218	98	57	72	22	468
--------------	------------	-----------	-----------	-----------	-----------	------------

Nagu tabelist näha, on kõige suurema ortograafiavigade arvuga Narva ja Kohtla-Järve piirkonna lõpukirjandid, milles on umbes 20 viga rohkem kui teiste piirkondade kirjandites. Selline olukord pole ilmselt eriti üllatav, sest, olles suure teise emakeelega õpilaste arvuga piirkonnad, võib juba eeldada probleeme õigekeelsuse ja korrektsete vormidega lausete moodustamisel. Kahjuks on aga üle 20 vea rohkem kui pooltes vaadeldud 14 kirjandikomplektist, mis näitab, et õigekeelsusega pole kõik korras ka põhiosas eeldatavalt eestikeelsetes piirkondades, kus tulemust ei tohiks alla tõmmata suur protsent muukeelseid õpilasi.

Kõige vähem ortograafiaeksimusi on Tartu kirjandites - vaid 9 eksimust 10 kirjandis on teiste vaadeldud kirjandikomplektidega võrreldes kahtlemata hea tulemus. Vigade arvult järgmistes kirjandikomplektides, mis esindavad Tallinna ja Valgamaad, on 4 viga rohkem ja vigade arv ületab 10 piiri.

Üldtendentsina võib välja tuua asjaolu, et kokku- ja lahkukirjutusevead moodustavad ortograafiavigadest põhiosa, vaid Võrumaa ja Narva kirjandites on ülekaalus muud tüüpi vead. Õigekirjavead on arvukuselt järgmine vearühm ja alistusseose piires esinenud vead tulevad järjekorras kolmandana. Vähem oli vigu vormimoodustuses ja algustähevalikul. Seega ei ole koolides piisavalt põhjalikult keskendunud kokku- ja lahkukirjutamisele, õigekirjale ja lauseõpetusele, kuigi nimetatud teemad on käsitlusel nii põhikooli- kui ka gümnaasiumiastmes. Pikemat nimetatud teemadega tegelemist aga ilmselt segab jällegi ajanappus – on ikkagi hulgaliselt teisigi keeleküsimusi, millele tuleb keskenduda. Lisaks veel tekstiõpetus. Vormimoodustust ja algustähte on seega kas mõnevõrra rohkem aega kulutatud või on tegemist lihtsalt lihtsamate ja kergemini omandatavate teemadega, mis õpilastele nii palju raskusi ei valmista kui sõnade kokku- ja lahkukirjutusreeglid, pikad ja lühikesed, nõrgad ja tugevad häälikud või lausetes valitsevad seaduspärasused.

Kokku- ja lahkukirjutuse vigu võib omakorda jagada veelgi spetsiifilisemateks rühmadeks, eelkõige lähtuvalt täiendsõna sõnaliigist, kuid enamasti mängib rolli ka täiendsõna vorm ja sõnade kokku- või lahkukirjutamisel tekkiv tähendus:

- 1) nimisõna ja nimisõna kokku- ja lahkukirjutamisel tehtud vead: eelkõige ainsuse nimetavas käändes või lühenenud tüvega täiendsõna lahkukirjutamine põhisõnast (nt *digitaal maailm, rock bändiks, nais riigijuht, püsi asjadega, otsustamis õigus*); ainsuse omastavas käändes täiendsõna lahkukirjutamine põhisõnast, kui tekib liigitähendus ja täiendsõna ei saa viidata põhisõna kellelegi või millelegi kuulumisele (*puudru mäed, interneti ühendus, elu väärtusteks, looduse armastust, ajalehe artikkel*); omastavas käändes nimisõna kokkukirjutamine järgneva nimisõnaga, kui täiendsõna näitab kuuluvust (*jumalastaatusesse, nõiatütar, kirikukellalööja*); muus käändes täiendsõna lahkukirjutus, kui tekib uus mõiste (*mehele minek*);
- 2) omadussõna ja nimisõna kokku- ja lahkukirjutamisel tehtud vead: eelkõige omadussõna kokkukirjutamine nimisõnaga, kuigi uut tähendust ei teki (*sisemineheitlus, reaalsemaailma, vaimnepiir, edasiviivjõud, virtuaalsemaailma, salajasedvargused, koguaeg*);
- 3) käändsõnalise täiendi ja omadussõna kokku- ja lahkukirjutamisel tehtud vead: eelkõige *ne-* ja *line-*liiteliste omadussõnade lahkukirjutus eelnevast käändsõnast (*mitme miljoniline, regioonide vahelise, enda nimelise, südame lähedane*); numbrilise täiendi lahkukirjutamine *omadussõnast* (*9 aastane, 10 aastaseid*);
- 4) tegusõnade kokku- ja lahkukirjutamisel tehtud vead: eelkõige verbi pöördeliste vormide kokkukirjutus (*on ülevõtnud, kokkuvõttes, on ettekirjutatud, on ettevalmistunud, on arusaanud, nõusolnud, arusaavad, ettekarjused*);

jooksekokku); verbi käändeliste vormide põhjendamatu kokkukirjutus (*pahaaimamata, kesiseksmuutuma, väljanäha, ülalpidada, järelemõtlemata*); ühend- ja väljendverbidest moodustatud tegijanimede lahkukirjutus (*ära mahutamiseks, ümber kasvatamiseks, kinni hoidmine, teisiti mõtlemine, kaasa rääkimises*);

- 5) muutumatu sõnade kokku- ja lahkukirjutamisel tehtud vead: elkõige iseseisva tähendusega mäarsõnade kokkukirjutamine (*samapalju, vägapalju, niikergesti, õigepea, niikaua, omalmoel*); uue tähenduse moodustavate mäarsõnaühendite lahkukirjutamine (*üks kõik, paha tihti, sama moodi, sama võrra, selle poolest, nii võrd, seda sama*); kaassõnade kokkukirjutamine käandsõnaga (*pliidiäärde, päevadläbi, maapeale, perejaoks, tööpeale*);
- 6) sidesõnade põhjendamatu kokkukirjutamine (*kasvõi*);
- 7) asesõnade kokku- ja lahkukirjutuse vead: eelkõige asesõnade lahkukirjutamine, kui reegel nõuab kokkukirjutust (*sellest samast, teine teist*).

Eksimused suure või väikese algustähe valimisel olid vaadeldud kirjandites väiksemad – neid oli väga vähe ja nagu võib näha ka tabelist, ei jagu neid mitte igasse vaadeldud kirjandikomplekti. Mõned üksikud vead esinesid siiski enamuses kirjandikomplektidest, maksimaalselt oli ühe kirjandikomplekti kohta algustähevigu 3. Esines probleeme raamatupealkirjade märkimisel (nt: *O. Wilde “Noor Kuningas”; “Tõde ja Õigus”*); riikide nimede märkimisel (nt: *soome, idamaad, rootsi*); eksitud oli veel ajaloosündmuste nimede kirjutamisel (nt: *Kolmas maailmasõda, Külmsõda, Maailmasõda, Vabadusvõitlus*); rahvaste nimetuste kirjutamisel (nt: *Venelased*); maa või rahvaga seostatava kohanimelise täiendi kirjutamisel (nt: *eesti loodus; Eesti rahvuskangelased*).

Üldiselt jäi nimetatud valdkonnast ikkagi mulje, et suure ja väikese algustähe õppimisega on koolis tegeletud piisavalt ning ilmselt võib seda seetõttu ka kõige kergemini omandatavaks valdkonnaks pidada.

Õigekirjavigade alla kuuluvad eelkõige erinevate häälikute väärkasutus:

- eksimused sulghäälikute õigekirjareeglite vastu – ühekordse sulghääliku kasutamine kahekordse asemel ja vastupidi (nt: *täiuslikusest, mõtetu, vaatamatta, himulik, hakkatakse, tekkivad*); nõrga sulghääliku tarvitamine tugeva asemel ja vastupidi (*lootusetud olukorda, lahudatakse, ültse, öeltakse, loodke, nõutsid, arvutidega, sootsad, saateti, töötata*)
- eksimused häälikute kirjutamise põhireegli vastu: pikk häälik on kirjutatud ühe tähega või lühike häälik kahe tähega (nt: *niimodi, enast, anab, välismaallastele*)
- eksimused kaashäälikuühendi reegli vastu (nt: *kümmne*)
- eksimused rõhuliidete kirjutamisel (nt: *ainsatgi*)
- eksimused *i* ja *j* kirjutamisel (nt: *tagajäriel*)
- eksimused *h* kirjutamisel (nt: *ingitsema*)
- eksimused võõrsõnade kirjutamisel (nt: *realses, efektiivsemaks, materjaalsed, renesaansiajal, progressiivset, perjoodil, resurssidega, aksepteerita, muskuliinsuse*)
- eksimused nimede kirjutamisel (nt: *Tostojevski, Goirot, Pallestiina*)
- pealtnäha juhuslikku laadi tähtede ärajätmised või asendamised valede tähtedega (nt: *en(d)ale, sa(a), kaskooliõpilane, turatunne, tagajäre*)

Kõige rohkem esines vigu võõrsõnade ja sulghäälikute kirjutamisel, üksikud vead puudutasid *i* ja *j* õigekirja, *h* õigekirja ja kaashäälikuühendi õigekirjutust. Seega on sulghäälikute õigekiri, millele ka üldiselt koolis suhteliselt palju tähelepanu pööratakse, ikkagi mõnele lõplikult omandamatu (võimalik, et oma osa mängib siin düsgraafia); samuti jääb veel kaugeks võõrsõnade teema, kuna sõnu on kahtlemata palju, nende kirja pilt vajab kohati lihtsalt päheõppimist ja meeldejätmist, kuna loogikaga pole nende puhul tihti midagi peale hakata. Koolitund on aga lühike ja iga

osa tarvis on kindel aeg, mille ületamine tähendaks omakorda mõne muu, kuid sama tähtsa osa kärpimist ning see dikteerib ka asjaolu, et võõrsõnade õppimiseks pole kunagi piisavalt aega ja üldiselt ei saa loota, et õpilased ise nimetatud teemaga vabal ajal tegeleksid. Ehk tuleks siis endiselt rõhutada, et kui sõna kirjalpilti või ka tähendust päris kindlalt ei tea, oleks targem sõna üldse mitte kasutada. Kahjuks on aga harituse üheks tunnuseks just nimelt võõrsõnade tundmine ja see sunnib neid ikkagi oma kirjandis kasutama, kuna üldjuhul ei taha ükski abiturient näidata oma ebapädevust või harimatust. Kooliõpetuse seisukohalt pole aga ka võimalik midagi suuremat ette võtte juba eespool väljatoodud põhjustel, mistõttu tuleb paljuski loota õpilaste endi aktiivsusele või lihtsalt heale keelevaistule.

Vigu vormimoodustuses võiks eelkõige jagada vastavalt sõnaliikidele, milles vead esinesid, seega saab välja tuua käändsõnade vormimoodustuses ja pöörsõnade vormimoodustuses tehtud vead.

Käändsõnade vormimoodustuses tehtud vigadest saab nimetada eksimusi mitmuse osastava käände moodustamisel (nt: *tavasi, paljusi, endit, kurbusi*); ainsuse osastava käände moodustamisel (nt: *samat, vabat, endit, huvitavad*); rõhuliitiga sõnade käänamisel (nt: *kuhulegi, millegist, millegiga*); võõrnimede käänamisel (nt: *Gray`d, Remarque teosed*); asesõnade käänamisel tehtud vead (*igalühel, osad, milledest*); muude käänete vormistamisel tehtud vead (nt: *lastekottu, teisse, olulisemaiks*); *i*-mitmuse väärtarvitus (nt: *tänapäevil*), nudkesksõnalise täiendi kasutamisel nimisõna ees (nt: *tuntuid*). Pöörsõnadest vormide moodustamisel võis kohata järgmisi vigu: umbisikulise tegumoe moodustamisel tehtud vead (nt: *mindakse, oldakse, ei tulla*); pöörete moodustamisel tehtud vead (nt: *käseb*).

Ühildumis- ja rektsioonivigu kajastavad järgnevad näited:

Näiteid ühildumisvigadest: *laiaulatuslikema hädade, selles kõigis; arvutimänge, mis on virtuaalne; suur rolli; romaanis "Tões ja õiguses"; avaldada just selle õigele.*

Näiteid sõltumisvigadest: *suhtun umbusklikult astumist Euroopa Liitu; kaks kõige tähtsamat asja ei võtnud ta arvesse: esiteks naise õe võimalikust kojutulekust; siseheitlusest on väga hästi kajastanud; üles ehitatud kurjusel; kaotada naist, poega ja isiklikku vabadust, põhineb väärtustele; olenevalt vajadusele või erinevatele mõjudele.*

Kuna antud peatükis on juttu alistumisseose liikidest, on paslik siia lisada ka vead predikatsiooniseose ehk vastastikuse alistumisseose moodustamisel. Üldiselt pole nimetatud eksimust - mis on iseenesest õigete lausete moodustamise põhialus - hindamisjuhendis üldse kajastatud ja ka hindajad märkisid selle vahel stiili- ja vahel jällegi ortograafiaveaks. Kui arvestada, et teised alistumisseose liigid - ühildumine ja sõltumine - kuuluvad ortograafiavigade hulka, võiks ka aluse ja öeldise vastastikuse alistumisseose lugeda ortograafiaveaks. Nii oligi vaadeldud kirjandite parandamisel tehtud järgmiste konstruktsioonidega: *tuleviku eelaimdus muutuvad; hädade, mis meid ümbritseb; kõigil lastel puudub kodu ja vanemad; nagu inimesed õigeks peab; selle põhjal tekkisidki paljude riikide vahel sõjaline oht; avastustes, mis tagab.*

Konstruktsiooni näiteks, mis oli vastupidiselt eelmistele näidetele märgitud stiiliveana, võib tuua järgmise lauseosa: *..oli kõik seal peres sageli õnnetud.*

Kõige rohkem nimetatud seostest tekitas probleemi predikatsiooniseos, seda eelkõige just Ida-Virumaa koolides kirjutatud kirjandites, mis näitab, et keeleliselt perifeeriasse jäävatele koolilõpetajatele on eesti keele lauseõpetus, mis tegelikult on üks raskem kirjakeele osa, märgatav kitsaskoht.

2.3.4. Stiilivead

Stiilivead olid ülekaalus Narva, Kohtla-Järve ja Järvamaa kirjandites, mis näitab veel kord, et keelisse perifeeriasse kuuluvate koolide lõpetajatel on probleeme keeleliselt korrektsete ja samas mõttekate lausete vormistamisega, mis tuleneb ilmselt paljude teise emakeelega

õpilaste olemasolust vastavate piirkondade koolides. Järvamaa on selles osas ilmselt juhuslik erand ning stiilieksemuste ülekaalu selle paikkonna lõpetajate hulgas on juba raskem seletada. Stiilivigade puhul on kahtlemata tegemist sellise valdkonnaga, kus kõiki eksimusi ei saa mahutada mingisuguse vearühma alla – just siin on kõige enam individuaalsust, vead kipuvad tihtipeale erinema persooniti ja kõik ei saa ilmtingimata teha ühesuguseid stiililisi eksimusi. Siiski on võimalik välja tuua mõned levinumad ja üldtuntud vearühmad, mille vahel osa vigu jagada saab.

Siin tuleb ka mainida, et ka mõned üldtuntud stiilivigadest olid vaadeldud kirjandites loetud ortograafiavigade hulka, näiteks sõnade kasutamine vales tähenduses ja hulgasõnade väärarvitus. Nimetatud vead, erinevalt teistest eksimustest, mille puhul tekkis samuti küsimus nende kuulumisest ortograafiavigade või stiilivigade hulka, on selles töös arvestatud kohe stiilivigadena ja pole loetud ortograafiavigade hulka. Põhjuseks on asjaolu, et sõna kasutamine vales tähenduses nagu ka hulgasõna vale kasutamine on kindel stiilieksimus ja sarnaste eksimuste puhul ei tohiks üldiselt tekkida probleemi, millise vealiigi alla seda lugeda. Alistumisseose piires esinevad vead võivad aga seevastu tekitada küsitavusi erinevates inimestes, mistõttu need on loetud ortograafiavigade hulka, kui tööde parandajad on neid ortograafiavigadeks pidanud.

Samas pole selles uurimistöös välja toodud kõiki esinenud stiilivigu, pidades olulisemaks eelkõige kirjakeele tundmise seisukohalt tähtsamaid (sõna- ja tüvekorused ei pruugi ilmtingimata viidata kirjakeele mittetundmisele, pigem lihtsalt ühekülgisuselt keelekasutuses; arusaamatult väljendatud mõtted võivad omakorda olla tingitud hoopis närvipingest või kiirusest ning ei pruugi samuti iseloomustada õpilase tavapärast keelekasutust). Eelöeldust lähtudes võiks esinenud stiilivigu jagada järgmiselt:

- Sõna kasutamine vales tähenduses, näiteks: *õieti* (mitte: *õigesti*), *tubakatoodete tarvitamine* (mitte: *tarbimine*); *juhuseid* (mitte *juhtumeid*); *vahest* (mitte: *vahel*); *peale* (mitte: *pärast*); *võivad meid peatuda* (mitte: *peatada*); *demokratiseerinud* (mitte: *demokratiseerunud*); *enamus* (mitte: *enamik*); *muutes* (mitte: *muutudes*); *ennem* (mitte: *enne*); *võimaldavad* (mitte: *võivad*); *leiduvaid* (mitte: *leitavaid*).
- Vale vormi või käände kasutamine, näiteks: *levind*, *jälgitaks(e)*, *mittekokkusobivus*; *eelmine päev* (mitte: *eelmisel päeval*); *sa pead ületada*; *hoida endasse*; *eristatakse inimkond nende soo järgi*; *läbi vägivalla paremaks muuta*; *kukkusin riikliku sõidueksami kolm korda läbi*; *tingitud eelkõige juhtkonna pärast*;
- Mitmuse väärarvitus, näiteks: *tänapäevil*, *suurtes meeltesegadustes*;
- Hulgasõna väärkasutus, näiteks: *osadele inimestele*; *enamikel*, *põhjused võivad olla mitmed*;
- Sobimatu registri kasutamine, näiteks: *jubedalt*, *utsitaks*; *igast* (mitte: *igasuguseid*); *minu arust*; *TV3-s jooksva politseisaate*;
- Tühisõnade kasutamine, näiteks: *miski hoiab nagu kinni*;
- Võõrapäraste konstruktsioonide kasutamine, näiteks: *enda poolt pideva kontrolli all*; *elule on pandud piir kellegi teise poolt*; *looduse poolt kaasa antud*; *inimese poolt väga rumal tegu*; *vabadust õigustes*;
- Sõnade vale järjekord, näiteks: *ühinenud on Euroopa Liiduga juba 15 riiki*; *ei näe mõtet oma elul*; *minu arvates kõik peab olema mõõdukas*; *neiud palju kannatasid*.

Ülejäänud stiilivigu on juba keerulisem mingisuguse ühisnimetaja alla paigutada, kuna nad peegeldavad kirjutaja isiklikku keelekasutuse omapära, juhuslikku möödalaskmist originaalitseamise eesmärgil või on neid lihtsalt raske ühe kindla eksimuse liigiga seostada, kuna nad sobiksid mitme erineva vearühma alla. Kirjandites ettetulnud erinevaid stiilieksimusi ja -komistusi võiksid eespool väljatoodud näidetele lisaks illustreerida järgmised lausekatked: *kultuseseme staatuses pesitseb personaalarvuti*; *ka loll saabas võib jätta kustutamatu jälje*; *soolised rollid panevad inimesed ise endale paika*; *selliseid tulemusi*

tõestamisest on palju; inimestel on kompleksid välimuse ja karakteri kohta; kus inimesed suurtes kogustes saavad tappa; läbi selle unustame kõik muu; inimene kaotab kontakti ja huvi välismaailma vastu; naine toimetati kriitilise seisundiga haiglasse; mõistusega tal korras olla küll ei saa jne.

2.4. Vastuolud kirjandite hindamisel

Kirjandite uurimise käigus selgus asjaolu, et tihtipeale pole erinevate vealiikidega päris üheselt toimitud - mõnel juhul tekib küsimus, kas teatud viga on ikkagi märgitud õige liigi alla kuuluvana või ei saa päriselt nõustuda antud vea paigutamise ühe või teise vealiigi alla. Näiteks võib kirjandite parandamisel täheldada mitmete stiilivigade märkimist vormivigadena, näiteks mõningate sõnade kasutamine vales tähenduses või lihtsalt vale vormi/sõna tarvitamine kannab ortograafiavea märki. Samuti oli kirjandites märgitud ortograafiavigadena järgmised konstruktsioonid: tappis kahte naist; kaalusid viletsuse üle; soovitati selga panna pintsakut ja korsetti; kui lapsi kodus kasvatama; tuleks valida selle, mis..; tappa ja röövida naabruses elava rikka naise jne. Siin on eelkõige ikkagi tegemist vale vormi või käände valikuga, mida üldiselt loetakse stiiliveaks (vt. Kraut, Liivaste, Tarvo "Eesti õigekeel" lk 241).

Esines ka vastupidist olukorda, näiteks nud-kesksõnalise täiendi *käänamine (nimetatutest maailmadest)* on loetud stiiliveaks, kuid tegelikult eeldaks nimetatud vea puhul ikkagi ortograafiavea tähist, kuna eksitud on vormide moodustamisel. Sama olukord esineb järgmistes sõnavormides - *kuhugile, kuhulegi, halvade, tihemini* - mis on eelkõige eksimused vormimoodustuses, kuid need on mingil põhjusel loetud hoopis stiilivigadeks.

Leidus ka ühildumisvigu, mis olid märgitud hoopis stiilivigadeks, näiteks: *muutuvad üleolevaks ja ülbeteks; keegi ei sünni mõrtsukateks.*

See võib viidata asjaolule, et ka õppinud ja kogemustega keeleinimesed, kellest paljud on tõenäoliselt koolides õpetajad, ei tee isegi päris täpselt vahet stiilivigade ja ortograafiavigade vahel, mis näitab parandajate ebakindlust ja kohati juhuslikku vigade lahterdamist. Muidugi võib põhjendus peituda ka asjaolus, et mõnede konstruktsioonide puhul on raske tuvastada, kas on tegemist näiteks sõltumisveaga või hoopis vale käände tarvitamisega. Esimesel juhul peaks eksimus märgitama ortograafiaveaks, teisel stiiliveaks, igal juhul võib küsitavusi nii mõnelgi juhul tekkida ja, nagu vaadeldud kirjanditestki võis näha, aeg-ajalt tekibki.

Pealegi tuleb arvestada ka sellega, et erinevad õpilased võivad teha selliseid vigu, mida on üleüldse raske mingisuguse konkreetse vealiigiga seostada, tehes hindajate töö kohati väga keerukaks ja problemaatiliseks, kuna ühe etteantud liigi alla peaks viga ikkagi kuuluma. Nimetatud asjaolu ilmselt toobki kaasa teatud süsteemituse, märkides viga kord ühte, kord teise vealiiki kuuluvaks.

Samas ei ootaks nii mitut eksimust vales tähenduses sõnade ja valesti moodustatud vormide kuuluvuse tuvastamisel, kuna nimetatud vead saab üsna kindlatesse vealiikidesse paigutada ning need ei tohiks tekitada vastuolusid hindamisel. Sellised hindamisvääratused on küllaltki selge märk hindajate hulgas valitsevast keelelisest ebakindlusest, mida on raske põhjendada konkreetse keelelise olukorra mitmeti käsitatavusega ning sellist tüüpi eksimusi ei tohiks kogenud keeleinimestel nii mitmel korral ette tulla.

Võib-olla saaks hindamisel valitsevat pisut süsteemitut olukorda parandada konkreetsemate ja rohkem lahti kirjutatud hindamisjuhenditega, mille aluseks peaksidki olema konkreetset lõpukirjandid ja nende analüüs. Midagi tuleks igatahes ette võtta, kuna vastasel juhul pole alust nõuda keelelist korrektsust õpilastelt, samal ajal kui hindajate seas valitseb keeleline segadus ja ebakindlus.

3. Eesti kooli õpetajate keelekasutus

3.1. Õpetajate keelekasutuse kindlakstegemine

Üldjuhul ei eelda õpetajaks saamine küll keelelist eriõpet - piisab vaid konkreetse aine tundmisest ja pedagoogilisest haridusest. Vaid emakeeleõpetajad peavad seega olema keeleliselt kindlate teadmiste ja kogemustega, kuna seda nõuab nende aine, teiste õpetajate keelekasutus õpetajaks saamisel otseselt rolli ei mängi.

Eesti kooli õpetajate keelekasutus on siiski üks olulisemaid kooli keele mõjutajaid ning seetõttu on ka antud teema käesolevas uurimistöös kahtlemata tähtis. Õpetaja oma keelekasutusega on eeldatavalt õpilase keelekasutuse suurim mõjutaja, kujundades seeläbi peaaegu kogu eesti kooli keele kvaliteedi sõltuvalt sellest, millist keelt ta ise räägib ja seeläbi ka, millist keelt ta oma õpilastelt nõuda oskab.

Selles töös on vaadeldud õpetajate kirjalikku keelekasutust, kuna suulise keelekasutuse adekvaatne kindlakstegemine võib osutuda vägagi problemaatiliseks, kuigi õpetajate suuline keelekasutus on koolisituatsioonis üldjuhul määravama tähtsusega. Siiski ütleb ka õpetajate kirjalik keelekasutus midagi nende suulise keelekasutuse kohta, samuti näitab see, millisel määral on õpetajad võimelised oma aine raames ettetulevates töödes õpilaste vigu parandama. Eesti kooli õpetajate keelekasutuse kindlakstegemiseks on kasutatud pedagoogilise suunitlusega üliõpilaste praktikapäevikuid kui tulevaste õpetajate kirjaliku keeleoskuse näidismaterjali. Käesoleva peatüki tarvis on vaadeldud kahe Eestimaa õpetajaid koolitava õppeasutuse - Tallinna Pedagoogikaülikooli ja Tartu Õpetajate Seminari - õpilasi, kasutades nende praktikakogemuste üleskirjutusi - peamiselt eneseanalüüsi, praktika kokkuvõtet või õpilase/klassi iseloomustust kui pikemaid tekste. Kaasatud on mitmete erinevate ainete ja kooliastmete õpetajaid sõltuvalt sellest, milliste ainete õppijad oma päevikute uurimiseks loa andsid. Kokku olid uurimise all 24 päeviku väljavõtet Tartu Õpetajate Seminarist (tulevased klassiõpetajad, võivad õpetada üldjuhul kuni 6. klassini), 23 väljavõtet Tallinna Pedagoogikaülikoolist (peamiselt tulevased loodusteaduslike ainete õpetajad, aga ka saksa keele ja klassiõpetajad), lisaks sellele veel nn kontrollgrupina võrdluseks 20 Tallinna Pedagoogikaülikooli tulevase eesti keele õpetaja päevikut. Seega on kokku kasutatud 67 praktikapäevikut ning nimetatud arv sõltus eelkõige asjaolust, kui palju päevikuid parasjagu kättesaadavad olid ja kui paljud päevikuomanikud olid nõus nende keelekasutuse uurimisega. Seega takistas suurema hulga materjali kaasamist eelkõige üliõpilaste soovimatus oma personaalset keelekasutust demonstreerida (kuigi anonüümselt).

Nimetatud keelematerjalide puhul on vaadeldud enamjaolt samasuguseid keelevigu nagu õpilaste kirjandites, seega on välja toodud kõigi ettetulnud vigade hulk kõigis kolmes käesoleva töö jaoks uuritud tulevaste õpetajate grupis, samuti on eristatud interpunktsiooni-, ortograafia- ja stiilivigu, tuues eraldi välja ka nimetatud vealiikide sisesed eristused. Esitatud on ka tekstide umbkaudne pikkus, võttes aluseks tavapärase A4-formaadis paberi.

3.2. Vaadeldud tekstide pikkus ja vigade hulk

Õpilaste keelekasutuse vaatlemiseks kasutatud lõpukirjandid on kõik üldjuhul 3-4 A4-formaadis lehekülge, väljavõtted praktikapäevikutest ulatuvad aga vähem kui poolest A4 leheküljest maksimaalselt 2 A4-formaadis leheküljeni. Pikemad tekstid on Tartu Õpetajate Seminari õpilaste kirjutatud, lühemad pärinevad Tallinna Pedagoogikaülikooli üliõpilastelt, peamiselt just eesti keele erialal õppijatelt. Seega on õpetajate keele uurimiseks kasutatud tekstinäited enamasti poole väiksema mahuga. Sellest olenevalt peaks ka vigade hulk olema poole väiksem, arvestades aga, et on tegemist tulevaste õpetajatega, peaaegu olematu. Kõige vähem vigu eeldaks loomulikult tulevastelt eesti keele õpetajatelt, keda, nagu eespool juba

nimetatud, on töös kasutatud omamoodi kontrollrühmana eesmärgiga teada saada, kas tulevaste eesti keele õpetajate eesti keel on ikka teiste ainete õpetajate keelekasutusest parem. Vaadeldud 20 Tallinna Pedagoogikaülikooli (TPÜ) eesti filoloogia üliõpilase keelekasutust võiks peamiselt esinenud vigadest lähtudes iseloomustada järgmine tabel:

Tabel 3

Järjekorra-number	teksti pikkus	interpunktsiooni-vead	ortograafia-vead	stiilivead	kokku
1	1/2 A4	0	0	0	0
2	1/2 A4	0	0	0	0
3	1/2 A4	0	0	0	0
Järjekorra-number	teksti pikkus	interpunktsiooni-vead	ortograafia-vead	stiilivead	kokku
4	1/2 A4	0	0	0	0
5	1/2 A4	1	0	0	1
6	1/2 A4	0	1	0	1
7	3/4 A4	1	0	0	1
8	1/2 A4	1	0	0	1
9	1/2 A4	0	1	0	1
10	1/2 A4	1	0	0	1
11	1/2 A4	0	0	1	1
12	1 A4	1	0	1	2
13	1/2 A4	0	0	2	2
14	1/2 A4	0	1	1	2
15	3/4 A4	0	2	0	2
16	1/2 A4	0	1	1	2
17	1/2 A4	0	0	2	2
18	1/2 A4	0	0	2	2
19	1/2 A4	0	1	2	3
20	1/2 A4	2	0	1	3
KOKKU		7	7	13	27

Nagu tabelist näha, on vaadeldud tulevaste eesti keele õpetajate praktikapäevikutest valitud tekstide (õpilast või klassi iseloomustavad tekstid) keskmine pikkus pool A4 lehekülge ning kõige suurem vigade arv on siin 3, veatuid tekste oli 4. Kõige enam esines vaadeldud tekstides stiilivigu (kokku 13), nii interpunktsiooni- kui ka ortograafiavigu oli võrdselt (7). Vaadeldud 20 teksti vigade üldarv oli 27.

Järeldusi selle kohta, kas tulevased eesti keele õpetajad on parema keelekasutusega kui teiste ainete õpetajad või mitte, saab aga teha alles peale teiste tulemuste vaatlemist.

Kõigepealt Tallinna Pedagoogikaülikoolis õppivate teiste ainete tulevaste õpetajate tekstide uurimise tulemused, mida kajastab järgmine tabel:

Tabel 4

Teksti järjekorra-number	teksti pikkus	interpunktsiooni-vead	ortograafia-vead	stiilivead	kokku
1	1/4 A4	0	0	0	0
2	3/4 A4	1	0	0	1
3	3/4 A4	0	1	0	1
4	1/2 A4	1	0	0	1
5	1/2 A4	0	0	2	2

6	3/4A4	1	0	2	3
7	1/2 A4	0	4	0	4
8	3/4 A4	2	0	2	4
9	1/2 A4	2	2	0	4
Teksti järjekorra-number	teksti pikkus	interpunktsiooni-vead	ortograafia-vead	stiilivead	kokku
10	3/4 A4	1	2	1	4
11	3/4 A4	0	3	2	5
12	3/4 A4	3	1	1	5
13	3/4 A4	1	2	2	5
14	3/4 A4	0	1	5	6
15	3/4 A4	4	1	1	6
16	3/4 A4	2	1	3	6
17	3/4 A4	3	2	2	7
18	3/4 A4	0	3	4	7
19	3/4 A4	3	1	4	8
20	3/4 A4	2	3	3	8
21	3/4 A4	5	2	1	8
22	1 A4	4	2	3	9
23	1/2 A4	5	3	2	10
KOKKU		40	34	40	114

TPÜ teiste erialade üliõpilaste keelekasutuse uurimiseks kasutatud teksid olid niisiis valdavalt natuke lühemad 1 A4-formaadis leheküljest ja pikemad kui pool lehekülge. Nagu tabelist näha, on koos tekstide pikkuse kasvamisega suurenenud ka vigade hulk - ühtegi keeleviga pole ühes ja sealjuures kõige lühemas vaadeldud tekstidest. Samas pole tekstide maht suurenenud nii palju, et võiks oodata vigade mitmekordistumist, kusjuures ka tulevaste eesti keele õpetajate tekstidega sama pikkusega tekstinäited on üldjuhul vigasemad kui esimesed. Võrdselt palju on interpunktsiooni- ja stiilivigu, ortograafiavigu on pisut vähem. Tekstide peale kokku oli vigu 114.

Võrreldes kahte tabelit, võib öelda, et Tallinna Pedagoogikaülikoolis õpetajakutset omandavad eesti keele erialal õppijad on korrektsema keelekasutusega kui teiste ainete õpetajateks pürgivad üliõpilased. Seega on antud näite puhul valitud kontrollgrupp õigustanud oma olemasolu, näidates eeldatud paremat keeletaset.

Lõplike võrdluste tegemiseks tuleb siia lisada ka Tartu Õpetajate Seminari tulemused, mis on esitatud järgmises tabelis:

Tabel 5

Teksti järjekorra-number	teksti pikkus	interpunktsiooni-vead	ortograafia-vead	stiilivead	kokku
1	1,5 A4	0	0	1	1
2	2 A4	0	0	1	1
3	2 A4	0	0	1	1
4	1A4	0	1	0	1
5	3/4 A4	0	0	2	2
6	1 A4	0	1	1	2
Teksti järjekorra-number	teksti pikkus	interpunktsiooni-vead	ortograafia-vead	stiilivead	kokku

7	1/2 A4	1	2	0	3
8	1,5 A4	1	0	2	3
9	2 A4	0	3	1	4
10	1 A4	2	1	1	4
11	1,5 A4	1	2	2	5
12	1 A4	1	2	2	5
13	1 A4	3	1	1	5
14	3/4 A4	2	1	2	5
15	1A4	2	2	2	6
16	1,5 A4	0	3	4	7
17	2 A4	1	2	4	7
18	1 A4	5	3	0	8
19	2 A4	1	2	5	8
20	1 A4	5	3	1	9
21	2 A4	4	2	3	9
22	2 A4	3	6	1	10
23	1,5 A4	3	6	5	14
24	2 A4	3	7	7	17
KOKKU		38	50	49	137

Tartu Õpetajate Seminarist pärinevate tekstide pikkus on suuremal osal juhtudest rohkem kui 1 A4-formaadis lehekülge (13-l tekstil). Siinkohal on leheküljelise pikkuse paikapanemisel lähtutud ka tekstide sõnade arvust. Põhjuseks on asjaolu, et mõned tekstid olid kirjutatud arvutil ning sisaldasid rohkem sõnu kui sama pikkusega käsikirjaline tekst. Seega on siinkohal tehtud oletus, mitu lehekülge moodustaksid vastavad tekstid, kui nad oleksid käsikirjalised, võrreldes nende sõnade arvu olemasolevate käsikirjaliste tekstide sõnade arvuga. Kuna ka allpool saab oluliseks tekstide sõnade arv, olgu siin välja toodud ka erinevas mahus tekstide keskmine sõnade arv A4- formaadis lehekülgedest lähtudes (arvestatud on käsikirjalist teksti):

¼ lehekülge - umbes 50 sõna

½ lehekülge - umbes 100 sõna

¾ lehekülge - umbes 150 sõna

1 lehekülge - umbes 200 sõna

1,5 lehekülge - umbes 300 sõna

2 lehekülge - umbes 400 sõna

Seega - kui üks arvutikirjas lehekülge sisaldas umbes 300 sõna, on ta tabelis märgitud 1,5-leheküljeliseks jne.

Siin on tegemist kõige pikemate tekstidega, võrreldes eespool vaadeldud tekstinäidetega. Samas pole vigade arv eelmise tabeliga võrreldes enamikul juhtudest siiski mitmekordistunud, pigem on vigade arvu märkivad numbrid jäänud üldjuhul samaks. Kõige enam esines vaadeldud tekstides ortograafiavigu, arvukuselt järgmised olid stiilivead ja teistest pisut vähem oli interpunktsioonivigu. Vigade arv kõigi vaadeldud tekstide peale kokku oli siin 137. Üldiselt võib järeldada, et viimati vaadeldud tekstid on eelmises tabelis kirjeldatud tekstidest parema keelekasutusoskusega, kuna tekstid on siin pikemad, aga vigade arv oluliselt suurenenud pole. Tulemused on isegi võrreldavad tulevaste eesti keele õpetajate keelelise tasemega - kui eesti keele õpetajate tekstid oleksid pikemad, oleks vägagi võimalik, et suureneks ka vigade arv ja sellisel juhul oleksidki TPU eesti keele õpetajate ja TÕS-i klassiõpetajate näitetekstid suures osas üsna sarnase vigade arvuga.

Püüdes nüüd järeldusi teha tulevaste õpetajate kirjakeele kvaliteedi kohta, võttes aluseks olemasolevad andmed, üritaks kõigepealt määrata nõ. talutavat vigade arvu konkreetsetes tekstides, lähtudes ka tekstide pikkusest. Mõeldes nimetatud piiride paikapanemisel ka gümnaasistide lõpukirjandi keeleliste kriteeriumide peale, võiks seega arvesse võtta, et kui

lõpukirjand on üldjuhul 3-4 A4-formaadis lehekülge, seega umbes 600-800 sõna (kuna 1 A4-lehekülg sisaldab umbkaudu 200 käsikirjalist sõna) ja maksimaalsete punktide saamiseks ei tohiks olla üle 4 keelevea. Seega võiks laias laastus umbes ¾-s leheküljes tekstis (150 sõna peale) olla üks keeleviga. Saadud tulevaste õpetajate tekste silmas pidades võiks siis välja tuua järgmised veapiirid:

- kuni pooleleheküljelises (100-sõnalises) tekstis ei tohiks olla ühtegi keeleviga (see kehtib päris kindlasti tulevaste eesti keele õpetajate kohta)
- kolmveerandi (¾) leheküljelises (150-sõnalises) kuni ühe lehekülje pikkuses (200-sõnalises) tekstis võib olla 1 keeleviga
- pooleteise leheküljelises (300-sõnalises) tekstis võib olla 2 keeleviga
- kaheleheküljelises (400-sõnalises) tekstis võib ideaaljuhul olla 2 viga, äärmisel juhul võib rahule jääda ka 3 keelevea olemasolu korral.

Nimetatud kriteeriumidele vastavad Tallinna Pedagoogikaülikoolis õppijate tekstidest 5 ehk 25%-i eesti keele eriala tekstidest ja 3 ehk 13%-i muude erialade esindajate tekstidest, Tartu Õpetajate Seminari tulevaste õpetajate tekstidest 4 ehk 17%-i.

Võimalik, et esitatud kriteeriumid on tõepoolest liiga kõrged, kuna neile vastas nii väike protsent tulevastest õpetajatest. Kuid arvestades asjaolu, et need vaadeldud tulevased eesti koolide õpetajad peaksid kujundama eesti kooli keeletaseme ning eesti kool peaks ikkagi toetuma põhiosas ainult kirjakeelele, ei saa esitatud kriteeriumid liiga kõrged olla - õpetajad peavad ikkagi valdama paremat kirjakeelt kui õpilased. Vastavus nimetatud kriteeriumidele on küll oodatult kõige suurem tulevaste eesti keele õpetajate hulgas, kuid keeleline üleolek teistest tulevastest aineõpetajatest peaks ideaalis olema palju suurem. Tulevased eesti keele õpetajad ei tohiks endale nii lühikeses teksis üldse vigu lubada, kuna just nemad peavad laitmatut kirjakeelt aktiivselt vahendama. Samas ootaks, et ka teiste ainete õpetajate seas on rohkem häid keeletundjaid, kuna kirjakeele arengut peaks toetama kogu koolisituatsioon, mitte ainult emakeelekabinet.

Siinkohal võiks teema edasiseks illustreerimiseks võrrelda lõpukirjandi jaoks paika pandud pallikriteeriume ja püüda ennustada, millised oleksid vigade arvud, juhul kui vaadeldud tekstid oleksid mõnevõrra pikemad (eeldatavalt umbes 3 A4-formaadis lehekülge ehk umbes 600 sõna nagu ka lõpukirjand) ning milliseid palle nende eest saada võiks. Tegemist on kindlasti mõnevõrra meelevaldse ennustusega, kuna tegelikkuses pole teatavasti võimalik ette määrata, kui palju vigu võiks vastav kirjutaja teha edasises tekstis. Siinkohal on püütud arvestada, kui mitu korda peaks iga konkreetne tekst pikem olema, et ta jõuaks lõpukirjandi mahuni ja oletatud, et igas lisatud vastavamahulises tekstilõigus on umbes sama palju vigu kui konkreetselt olemas olevas tekstilõigus. Seega on näiteks pooleleheküljelise mahuga teksti puhul korrutatud olemasolev vigade arv kuuega, kuna kolmeleheküljelise tekstini jõudmiseks tuleks kokku panna just nimelt 6 sama pikkusega teksti. Tekstide puhul, milles praeguse vaatluse tulemusena vigu polnud, võiks ennustada, et mõned vead võivad siiski teksti pikenedes lisanduda (näiteks, et lisandub üks keeleviga iga kord, kui tekst pikeneb kaks korda).

Arvestades eelnimetatut, võiks oodata järgmiseid tulemusi:

- Praegu ilma veata tekstide puhul võib küll eeldada, et teksti mahu suurenedes suureneb ka võimalus vigade tekkeks, kuid ilmselt on just seni ilma veata tekstide autoritel võimalus saada kõrgemat pallide arvu, kuna vigade tekkimise võimalus on siiski väiksem kui teistel. Hetkel väikese vigade arvuga, kuid ka väikese mahuga tekstidel ilmtingimata seda võimalust pole (kui praegu on ainult 1 viga pooleleheküljelises tekstis, siis korrutades nimetatud arvu sellega, mis märgib kordade arvu, mitu korda pikem peaks tekst lõpukirjandi tarvis olema, saame juba vigade eeldatavaks arvuks 6, mille eest enam kõrgemat pallide arvu ei saaks).

90-100 palli oleks eespool kirjeldatud arvestuse järgi võimalik saada neljal Tartu Õpetajate Seminaris tulevasel õpetajal, ühel Tallinna Pedagoogikaülikooli tulevasel õpetajal (va eesti keele õpetajad) ja neljal Tallinna Pedagoogikaülikooli tulevasel eesti keele õpetajal. Nimetatud tekstide vigade arv ei ulatu seega ka teksti mahu suurenedes eeldatavalt üle nelja.

- 60-80 palli võiksid sama arvestuse kohaselt oma töö eest saada 4 Tartu Õpetajate Seminaris õppivat tulevast õpetajat, 2 Tallinna Pedagoogikaülikoolis muud eriala kui eesti keel õppivat üliõpilast ja 9 Tallinna Pedagoogikaülikoolis eesti keelt õppivat tulevast õpetajat ning vigade arv jääks sel juhul teksti mahu suurenemisel eeldatavalt 5 ja 8 vahele.
- 30-50 palli oleksid eeldatavalt keelevigu arvestades väärt 9 Tartu Õpetajate Seminaris teksti, 2 Tallinna Pedagoogikaülikooli teksti (va eesti keele õpetajate tekstid) ja 5 Tallinna Pedagoogikaülikooli eesti keele õpetajate teksti, mille vigade arv jääks teksti mahu suurenedes oletatavalt 9 ja 15 vahele.
- Ülejäänud tekstide puhul (kokku 27) on kohati kahtlane, kas nad ületaksid isegi 20 palli künnise.

Kahtlemata on nimetatud arvestusviis suurel määral meelevaldne, kuna on praktiliselt võimatu tegelikkuses ette ennustada, kui palju võiks vigade arv tõusta teksti oletataval pikenedes. Samas vigade tekkimise tõenäosus teksti pikenedes kahtlemata tõuseb ja lühemate tekstide puhul peaks tavapäraselt kahanema. Seetõttu võib väljatoodud ennustust siiski vaadelda kui illustreerivat materjali, mis peaks ikkagi tulevaste õpetajate keele kohta midagi ütleva.

Võrreldes saadud ennustusandmeid õpilaste kirjandite analüüsi põhjal saadud andmetega, oleks pilt järgmine. Kui vaadeldud õpilaskirjandest umbes 20% saaksid vaid keelevigu aluseks võttes kõrgema pallide arvu (90-100), siis vaadeldud õpetajate kirjutuste põhjal oleks eeldatavalt vastav tulemus veidi üle 10%-i. Kui vaadeldud õpilastest umbes 40% võiks saada järgmise pallide arvu - 60-80 - siis uuritud tulevaste õpetajate töödest võiks seda tulemust väärt olla umbes 20 % tekstidest. 30%-l õpilastest on oma kirjandi eest võimalik saada keskmine pallide arv (30-50), tulevastest õpetajatest võiksid selle tulemuseni jõuda natuke üle 20%. Vaadeldud õpilaskirjandest 10% saaks keelevigade baasil tulemuse 20 palli või vähem, kuid tulevaste õpetajate vastav protsent võiks ennustuste kohaselt olla 45.

Nimetatud mõnevõrra meelevaldsete andmete kohaselt võiks öelda, et vaadeldud tulevaste õpetajate üldine keeleline tase kipub alla jääma käesolevas uurimistöös vaadeldud gümnaasiumilõpetajate keelelisele tasemele, kuigi eeldaks, et tulevased õpetajad valdavad keelt märksa paremini kui nende õpilased. Seetõttu jääb selgunud tulemuste põhjal kohati mulje, et peale gümnaasiumi edasi õppides keeleoskus hoopis halveneb, kuigi peaks areneval inimesel eelkõige paranema. Võib-olla on põhjus selles, et ainult tulevased eesti keele õpetajad saavad edasiõppimisel veelgi tegeleda eesti keelega, teiste erialade õppijad jäävad aga nimetatud võimalusest sootuks ilma. Seetõttu ununeb ehk tihtipeale seegi, mida gümnaasiumis õpiti, kuna keeleteadmisi otseselt enam ei kontrollita. See aga ei saa hoida kõrgel eesti kooli, kuhu need ununenud keeleteadmistega tulevased õpetajad tööle suunduvad, kirjakeele taset.

3.3. Erinevad vealiigid vaadeldud tekstides

Nimetatud peatüki ülesanne on esitada spetsiifilisem tekstis ettetulnud vigade analüüs vealiikide kaupa. Vastavad vealiigid on, nagu juba eespool välja toodud, interpunktsiooni-, ortograafia- ja stiilivead.

3.3.1. Interpunktsioonivead vaadeldud tekstides

Tallinna Pedagoogikaülikooli tulevaste eesti keele õpetajate tekstides esines järgmiseid interpunktsioonivigu:

- vead kiilu eraldamisel; kõrvallause eraldamata jätmine; lauselühendiga lauseosa eraldamata jätmine, kui lauselühend paikneb konstruktsiooni alguses; liigse koma kasutamine; koma panek seda mittedõudva sidesõna ette; puuduv mõttekriips või koolon (kõiki vigu esines ühel korral).

Tallinna Pedagoogikaülikooli üliõpilaste töödes esinesid järgmised interpunktsioonivead (taas on siit kõrvale jäetud eesti keele eriala üliõpilased):

- kõrvallause komaga eraldamata jätmine (19-1 korral)
- rindlause osade komaga eraldamata jätmine (3-1 korral)
- kui/nagu- võrdluse komaga eraldamine, kui ei järgne verb (3-1 korral)
- koma panek seda mittedõudva sidesõna ette (3-1 korral)
- liigse koma kasutamine (2-1 korral)
- kui/nagu-võrdlus komaga eraldamata, kui järgneb verb (2-1 korral)
- valesti kasutatud koma, kui selle asemel peaks olema mõttekriips või koolon (2-1 korral)
- verbita lauselühendi eraldamata jätmine (ühel korral), puuduv mõttekriips (ühel korral).

Tartu Õpetajate Seminari tekstides võis kohata järgmiseid interpunktsioonivigu:

- kõrvallause komaga eraldamata jätmine (16-1 korral)
- rindlause osade komaga eraldamata jätmine (7-1 korral)
- lauselühendiga lauseosa eraldamata jätmine, kui lauselühend paikneb konstruktsiooni algul (4 korral)
- koma panek seda mittedõudva sidesõna ette (4 korral)
- kiilu eraldamise vead (4-1 korral)
- valesti kasutatud koma, kui peaks selle asemel olema mõttekriips või koolon (ühel korral), sobimatu semikoolon (ühel korral), puuduv mõttekriips seletusseoses (ühel korral).

Lähtudes saadud andmetest, võib välja tuua, et üldiselt on ka tulevastel õpetajatel, nagu seda oli ka õpilastel, kõige enam probleeme põimlause koma kasutamisega. Samuti pole päris selged rindlause koma nõudvad ja koma mittedõudvad sidesõnad ning üldse on probleeme rindlause osade eristamisel.

Kõige kindlamad komade tarvitamisel on tulevased eesti keele õpetajad, teistel on komavigade arv küllaltki võrdne, kuid tekstide pikkused, nagu juba varem välja toodud, on mõnevõrra erinevad. Üldjuhul võib järeldada, et kõige ebakindlamad komade jt kirjavahemärkide tarvitamisel on Tallinna Pedagoogikaülikoolis õppivad tudengid, kes pole eesti keele erialalt, Tartu Õpetajate Seminaris õppivatele tulevastele klassiõpetajatele valmistavad komad vähem probleeme.

Interpunktsioonivigasid käsitleva osa kokkuvõttena võiks öelda, et kirjavahemärgistus, mis on üldiselt ebakindel ka gümnaasiumilõpetajatel, pole päris kindel ka tulevastel õpetajatel, isegi mitte eesti keelt õppivatele üliõpilastel. Viimastel on kirjavahemärkide tarvis teiste erialadega võrreldes märksa vähem probleemne, viidates ilmselt ikkagi asjaolule, et nemad tegelevad õigekeelsusega ka ülikoolis, samal ajal kui teistel erialadel õppijate komapaneku oskused jäävad gümnaasiumi lõpuga võrreldes samaks.

3.3.2. Ortograafiavead vaadeldud tekstides

Ortograafiavigade omakorda gruppidesse jagamine sarnaneb juba õpilaste vigade jagamisele ning seetõttu on kasutusel ka sarnane tabel, milles peaksid kajastuma erinevad ortograafiavead ja nende arv erinevate koolide tulevaste õpetajate tekstides.

Kõigepealt Tallinna Pedagoogikaülikooli eesti keele eriala üliõpilaste tekstidest leitud vigadest, mida kajastab järgmine tabel:

Tabel 6

Teksti järjekorra number	Maht	Kokku-lahkukirjutamise vead	õigekirja-vead	vormi-vead	alistus-vead	algustähe-vead	kokku
1	1 A4	0	0	0	0	0	0
2	1/2 A4	0	0	0	0	0	0
3	1/2 A4	0	0	0	0	0	0
4	1/2 A4	0	0	0	0	0	0
5	1/2 A4	0	0	0	0	0	0
6	1/2 A4	0	0	0	0	0	0
7	1/2 A4	0	0	0	0	0	0
8	1/2 A4	0	0	0	0	0	0
9	1/2 A4	0	0	0	0	0	0
10	1/2 A4	0	0	0	0	0	0
11	1/2 A4	0	0	0	0	0	0
12	1/2 A4	0	0	0	0	0	0
13	1/2 A4	0	0	0	0	0	0
14	1/2 A4	0	0	0	0	0	0
15	1/2 A4	0	0	0	1	0	1
16	1/2 A4	1	0	0	0	0	1
17	1/2 A4	0	0	1	0	0	1
18	1/2 A4	1	0	0	0	0	1
19	1/2 A4	1	0	0	0	0	1
20	3/4 A4	0	1	0	1	0	2
KOKKU		3	1	1	2	0	7

Nagu tabelist näha, moodustavad saadud vigadest põhiosa kokku- ja lahkukirjutamise vead, kuid vigade arv on üldjuhul väike - 20 teksti peale kokku esines ortograafiavigu vaid 7. Välja tuleb ka tuua, et 70%-s vaadeldud tekstidest ei esinenud ühtegi ortograafiaviga, 25%-s tekstidest oli 1 ja 5%-s 2 viga ning üle kahe vea ei esinenud üheski vaadeldud töös.

Järgmisena võiks siia kõrvale tuua Tallinna Pedagoogikaülikoolis koolitatavate teiste erialade õpetajate ortograafiavigade hulga, mida demonstreerib järgmine tabel:

Tabel 7

Teksti järjekorra number	Maht	Kokku-lahkukirjutamise vead	õigekirja-vead	vormi-vead	alistus-vead	algustähe-vead	kokku
1	1/4 A4	0	0	0	0	0	0
2	1/2 A4	0	0	0	0	0	0
3	1/2 A4	0	0	0	0	0	0
4	1/2 A4	0	0	0	0	0	0
5	1/2 A4	0	0	0	0	0	0
6	1/2 A4	0	0	0	0	0	0
7	3/4 A4	0	1	0	0	0	1
8	3/4 A4	0	1	0	0	0	1
9	3/4 A4	1	0	0	0	0	1
10	3/4 A4	1	0	0	0	0	1
11	3/4 A4	1	0	0	0	0	1
12	1 A4	0	0	0	1	0	1
13	3/4 A4	2	0	0	0	0	2
14	3/4 A4	1	0	0	1	0	2

15	3/4 A4	1	0	1	0	0	2
16	3/4 A4	1	0	0	1	0	2
17	3/4 A4	1	0	0	1	0	2
18	3/4 A4	2	0	0	0	0	2
19	1/2 A4	0	0	1	1	0	2
20	1/2 A4	1	1	1	0	0	3
21	3/4 A4	2	1	0	0	0	3
22	3/4 A4	2	1	0	0	0	3
23	1/2 A4	2	0	2	0	0	4
KOKKU		18	5	5	5	0	33

Tabelist selgub, et siingi moodustavad põhiosa ortograafiavigadest kokku- ja lahkukirjutamise vead, õigekirja-, vormi- ja alistusvigu esineb võrdset. Umbes 20%-s vaadeldud tekstidest ortograafiavigu ei esine, umbes 25%-s tekstidest on 1 vastav viga, 30%-s tekstidest on 2 viga, umbes 10%-s 3 ja umbes 4 %-s tekstidest 4 viga. Eelmise tabeliga võrreldes saab kohe välja tuua, et seal ei tõusnud ortograafiavigade hulk üle kahe. Hoolimata sellest, et käesolevas tabelis on tekstide maht pisut suurem, ei ole siiski tekstide maht kasvanud nii palju, et vigade arv peaks ilmingimata kahekordistuma. Seega saab kahe tabeli võrdlusena kohe välja tuua, et tulevased eesti keele õpetajad siiski antud juhul õigustavad oma erialavalikut ja näitavad loodetud paremat keele valdamise taset.

Lõplike järelduste tegemiseks tuleb siia kõrvale tuua ka Tartu Õpetajate Seminari ortograafiavigu puudutavad andmed, mis on esitatud järgnevas tabelis:

Tabel 8

Teksti järjekorranumber	Maht	Kokku-lahkukirjutamise vead	õigekirja-vead	vormi-vead	alistus-vead	algustähe-vead	kokku
1	1 A4	0	0	0	0	0	0
2	1,5 A4	0	0	0	0	0	0
3	3/4 A4	0	0	0	0	0	0
4	1 A4	0	0	0	0	0	0
5	3/4 A4	0	0	0	0	0	0
6	3/4 A4	1	0	0	0	0	1
7	1 A4	0	0	1	0	0	1
8	1 A4	0	0	0	1	0	1
9	3/4 A4	1	0	0	0	0	1
10	1 A4	1	0	0	0	0	1
11	1/2 A4	2	0	0	0	0	2
12	1 A4	2	0	0	0	0	2
13	1 A4	2	0	0	0	0	2
14	2 A4	2	0	0	0	0	2
15	1 A4	2	0	0	0	0	2
16	3/4 A4	3	0	0	0	0	3
17	1 A4	2	0	0	1	0	3
18	2 A4	2	0	1	0	0	3
19	2 A4	3	0	0	0	0	3
20	1 A4	2	1	0	1	0	4
21	2 A4	5	0	0	0	0	5
22	1,5 A4	4	1	1	0	0	6
23	1 A4	6	0	0	0	0	6
24	1,5 A4	6	0	0	1	0	7

KOKKU	46	2	3	4	0	55
--------------	-----------	----------	----------	----------	----------	-----------

Ka selle tabeli alusel võib välja tuua, et kõige rohkem on probleeme kokku- ja lahkukirjutamisega, juba väga suure vahemaa järel tulevad järgmisena alistusvead, seejärel vormi ja õigekirjavead. Kokku esines vaadeldud Tartu Õpetajate Seminaris õppijate tekstides 55 ortograafiaviga, mis on eelmiste tabelitega võrreldes juba üsna palju rohkem. 20% -s vaadeldud tekstidest ortograafiavigu polnud, sama protsent on ka ühe ja kahe veaga töid, 3 viga oli umbes 15 %-s tekstidest, 4%-s töödest oli 4, 5 ja 7 viga ja 8%-s tekstidest 6 viga.

Seega saab kolme tabeli võrdlemisel kindlasti välja tuua, et kõige rohkem ollakse ebakindlad just kokku- või lahkukirjutamise otsuste tegemisel ning selle poolest on saadud tulemused sarnased õpilaste lõpukirjanditest saadud tulemustega, kus nimetatud vead oli samuti ortograafiavigade hulgas ülekaalus. Seega valitseb selle vearühma siseselt sarnane ebakindlus nii õpilaste kui ka õpetajate keelekasutuses. Teistega võrreldes kindlalt kasutatust võib õnneks märgata siiski tulevaste eesti keele õpetajate tekstides, mis annab lootust, et vähemalt eesti keele õpetajad ikkagi tunnevad valdkonda, mida õpetama hakkavad, samal ajal kui teised vaadeldud õpetajakandidaadid tunnevad end kindlalt eelkõige oma aines, omades seega ebapiisavalt teadmisi, juhendamaks õpilasi vastava keeleteema piires.

Teine kohemärgatav asjaolu on, et mitte üheski tekstis pole eksitud suure ja väikese algustähe kasutamisel. Võib-olla peitub põhjus teksti olemuses, kuna puudub lihtsalt vajadus nimesid tarvitada, kuid kuna ka õpilaskirjandest võis märgata väga väikest tendentsi eksida algustähereeglite vastu, võib seegi tähendada, et algustäht üldjuhul probleeme ei tekita, olles kas piisavalt omandatud või ka lihtsalt üks kergemaid ortograafiaosi.

Nimetatud vearühmi saab omakorda mingil määral liigitada veelgi väiksemateks gruppideks, eelkõige lähtuvalt reeglist, mille vastu on eksitud.

Kokku- ja lahkukirjutusvigadest saab konkreetsemalt välja tuua järgmiseid eksimusi:

- lühenenud tüvega nimisõna lahkukirjutamine põhisõnast (nt: *õpetamis vallas*)
- nimetavas käändes täiendsõna lahkukirjutamine põhisõnast (nt: *parasiit sõnad, lemmik õppeaineteks, lisa materjale*)
- liiki ja mitte kuuluvust märkiva täiendsõna lahkukirjutamine põhisõnast (nt: *füüsika õpetaja, õpetaja ametiga, kultuuri programm, keemia tundide, õpilase kesksus, praktika nädala, võõrkeele tunde, käsitöö tunde, keele rühmasid*)
- omadussõna ja nimisõna kokkukirjutamine, kui ei teki uut mõistet (nt: *headmeelt*)
- ühend- ja väljendverbide kokkukirjutamine (nt: *läbiviies, ettevõtta, ettevalmistama, ringiliikudes*)
- kaassõnade kokkukirjutamine käändsõnaga (nt: *ainevallas*)
- mitmuse omastavas käändes täiendsõna põhjendamatu kokkukirjutamine põhisõnaga (nt: *õpetajatetuba*)
- ühend- ja väljendverbidest moodustatud teonimede lahkukirjutamine (nt: *selgeks tegemisele, aru saamiseks, läbi viimiseks*).

Kõige levinum eksimus põhines liigisõna ja kuuluvust märkiva sõna segiajamisel, st puudutas ainsuse omastavas käändes täiendsõna. Tegemist on reegluga, mida tegelikkuses päris palju rõhutatakse ja millele tähelepanu pööratakse, aga, nagu näha, ikkagi liiga vähe. Võimalik, et emakeeletundides kinnistatud läbimõtlemine, kas sõna viitab kellegi oma olemisele või hoopis millelegi muule, unustatakse emakeeleklassi ukse sulgudes. Veidi imestust tekitab ka selliste juhtude olemasolu, mille puhul kunagi lahkukirjutamist ei peaks kaaluma, nagu lühenenud tüvega ja nimetavas käändes täiendsõnade kokkukirjutamine. On võimalik, et verbid tekitavad rohkem küsitavusi, kuna segi võivad minna näiteks liitverbid ja ühend-/väljendverbid, kuid nimisõnade kokku- ja lahkukirjutamise reeglid on üldiselt küllaltki selgelt paika pandud.

Õigekirjavigadest võib välja tuua järgmiseid:

- eksimused sulghäälikute pikkuse märkimisel – nt: *kirjalike ülesandeid, näitlikkum, nõudlikus* (mitte: *nõudlikkus*), *probleemidetta, kui abistajad* (mitte: *abistajat*);
- eksimused täishäälikute pikkuse märkimisel - nt: *puodus ülevaade*.

Üldiselt oli õigekirjavigu väga vähe, seega võiks nimetatud valdkonna tulemustega üldjuhul rahule jääda, kuigi nimetatud eksimused üldjuhul haritud inimesi küll ei iseloomusta.

Vormivigadest võib välja tuua järgmised:

- liitsõna käänamise vead (nt: *lastevanematega*)
- võrrete moodustamise vead (nt: *tihemini*)
- arvude käänamise vead (nt: *4`jale*)
- käänamisvead (nt: *tagasisideme, igat*).

Ka vormivigade hulk oli küllaltki väike, umbes võrreldav õigekirjavigadega. Viimase ortograafiavigade rühmana saab lähemalt tutvustada alistusseose piires ettetulnud vigu, kuna algustäheortograafias, nagu juba mainitud, eksimusi pole.

Vaadeldud töödes võis kohata järgmisi alistusseose piires ettetulnud vigu, alustades kõige rohkem esinenud ja lõpetades vähem esinenud vigadega:

- sõltuvusvead (nt: *rakendada juhendamisele, rõhk on materjali läbivõtmise ja ettevalmistamise, skeemi paremaks arusaamiseks, toetuda spikerdamise peale, võtma osa arutlustes*);
- predikatsiooniseose vead (nt: *selgines koolitöö põhimõtted ja meetodid; suhted õpilastega oli suurepäraseid*);
- ühildumisvead (nt: *minu endast tahtest lähtuvalt; leidub igasuguse valdkondade esindajaid*).

Ortograafiavigade peatüki kokkuvõtteks võiks öelda, et vaid ühte nimetatud vigade allrühma võib pidada probleemseks, kuna neid esineb teistest vaadeldud ortograafiavigadest märkimisväärselt rohkem. Tegemist on, nagu ka eespool välja toodud, kokku- ja lahkukirjutamise vigadega. Teiste ortograafiavigade protsent on üldkokkuvõttes väike ning selles suhtes võib vaadeldud töödega üldiselt rahule jääda - tulevastel õpetajatel on piisavalt head teadmised õigekirjast, õigetest vormidest, õigete käänete ja arvude valimisest lauses ning algustähekasutusest.

3.3.3. Stiilivead vaadeldud tekstides

Stiilivigu käsitledes on jällegi üritatud jagada esinenud eksimusi teatud rühmadeks, kuid siingi, nagu see oli ka õpilaskirjandite analüüsis, ei ole alati võimalik konkreetset viga paigutada mingisugusesse kindlasse rühma ning selliseid eksimusi on lihtsalt nimetatud stiilikonaruseks. Nimetatud rühma kuuluvad ka sellised stiilieksemused, mis polegi kirjakeele tundmise seisukohast niivõrd olulised, vaid on pigem pealtnäha juhuslikku laadi ja viitavad eelkõige kirjutaja personaalsele keelekasutusviisile.

Ka stiilieksemusi on antud peatükis vaadeldud tabelina, milles on ka välja toodud levinumad stiilivigade rühmad uuritud tekstides.

Esimesena olgu välja toodud, nagu ka muude vigade puhul, Tallinna Pedagoogikaulikooli eesti keele eriala õpilaste töödes esinenud stiilivigade tabel:

Tabel 9

Teksti järjekorra-number	sõnade järjekorra vead	sobimatu vormi/sõna kasutamine	võõrapärane konstruktsioon	muu stiilikonarus	Kokku
1	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0

8	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0
12	0	0	0	1	1
13	0	1	0	0	1
Teksti järjekorra-number	sõnade järjekorra vead	sobimatu vormi/sõna kasutamine	võõrapärane konstruktsioon	muu stiilikonarus	Kokku
14	1	0	0	0	1
15	0	1	0	0	1
16	1	0	0	0	1
17	1	0	0	1	2
18	2	0	0	0	2
19	1	1	0	0	2
20	0	1	0	1	2
KOKKU	6	4	0	3	13

Nagu võib tabelist näha, on kõige rohkem eksitud sõnade järjekorra suhtes (nt: *aktiivsed igal pool, seetõttu tagasiside jäi väheseks, tekitasid ise neid, iseseisvalt nad lugenud palju pole*), eksimusi on ka sobiva vormi või sõna valikul (nt: *paistsid olema, pani neid töö kallale nohistama*), ning muid stiilikonarusi on antud juhul samuti ette tulnud ning selleks on praegusel juhul sobimatu registri kasutamine (nt: *tekkis õpilastega väga hea klapp*). Kokku oli tulevastel eesti keele õpetajatel 13 stiilieksimust.

Järgmisena on vaatluse all Tallinna Pedagoogikaülikooli muude erialade üliõpilaste stiil, mida kajastab järgmine tabel:

Tabel 10

Teksti järjekorra-number	sõnade järjekorra vead	sobimatu vormi/sõna kasutamine	võõrapärane konstruktsioon	muu stiilikonarus	Kokku
1	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0
7	0	1	0	0	1
8	0	1	0	0	1
9	0	0	1	0	1
10	0	1	0	0	1
11	1	1	0	0	2
12	0	2	0	0	2
13	1	1	0	0	2
14	0	0	1	1	2
15	1	1	0	0	2
16	1	0	0	1	2
17	0	1	0	1	2
18	1	2	0	0	3

19	0	2	0	1	3
20	1	1	1	0	3
Teksti järjekorra-number	sõnade järjekorra vead	sobimatu vormi/sõna kasutamine	võõrapärane konstruktsioon	muu stiilikonarus	Kokku
21	1	3	0	0	4
22	0	0	0	4	4
23	1	2	0	2	5
KOKKU	8	19	3	10	40

Vaadeldud juhul on stiilivigade arv kolmekordistunud: kõige enam eksimusi on sobivate vormide või sõnade kasutamisel (nt: *enamuse ajast, osad õpetajad, mul meeldis, õpetava aine vallas, kes on seda teemat juba läbinud, sain tuttavaks koolis oleva olukorraga, sain selgeks ja harjutasin sellega, et...*), mitmesugused muud stiiliekсимused on arvult järgmised, sellele järgnevad sõnade järjekorra vead (nt: *teadmised olid juba omandatud iseseisvalt antud teemadel, et ka need õpilased on võimalik kaasata õppetegevusse, linnakoolide suured klassid ja närvilisus mõne aja pärast hakkavad mind häirima*) ja teistest pisut vähem on võõrapäraste konstruktsioonide (nt: *praktikandi poolt välja pakutud*) tarvitust. Kategooria “muud stiilikonarused” alla kuuluvad antud juhul eksimused registrivalikus (nt: *ei läinud totaalselt endast välja, viskas närv üle*) topeltväljenduste kasutamine (nt: *ka siingi*), ülekoormatud ja arusaamatu mõttega laused.

Kuigi eelmise tabeliga võrreldes tuleb arvestada tekstide erinevat pikkust, pole tekstimahude vahe jällegi nii suur, et eksimused peaksid kasvama mitmekordseiks. Seega võib kahe tabeli võrdlusest järeldada, et tulevased eesti keele õpetajad ületavad oma keeleteadmistelt Tallinna Pedagoogikaülikoolis õppivate muude ainete õpetajad. Loomulikult peabki see nii olema, kuid päris kindlasti mitte nii suure ülekaaluga - hea stiili tunnuseid peaksid tulevikus paremini tundma ka muude õppeainete õpetajad.

Käesoleva teeme suhtes lõplike järeldusteni jõudmine olemasolevate materjalide põhjal eeldab ka kolmanda tulevaste õpetajate rühma tulemuste vaatlemist, mis on esitatud järgmise tabelina:

Tabel 11

Teksti järjekorra-number	sõnade järjekorra vead	sobimatu vormi/sõna kasutamine	võõrapärane konstruktsioon	muu stiilikonarus	Kokku
1	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0
4	1	0	0	0	1
5	0	1	0	0	1
Teksti järjekorra-number	sõnade järjekorra vead	sobimatu vormi/sõna kasutamine	võõrapärane konstruktsioon	muu stiilikonarus	Kokku
6	0	1	0	0	1
7	0	1	0	0	1
8	0	1	0	0	1
9	1	0	0	0	1
10	1	0	0	0	1
11	1	0	0	0	1
12	0	1	0	0	1
13	0	2	0	0	2

14	1	1	0	0	2
15	0	2	0	0	2
16	0	2	0	0	2
17	1	1	0	0	2
18	0	2	0	0	2
19	0	2	0	0	2
20	1	2	0	0	3
21	2	1	0	1	4
22	1	1	1	2	5
23	3	1	1	0	5
24	1	5	0	1	7
KOKKU	14	27	2	4	47

Tartu Õpetajate Seminaris õppivate tulevaste õpetajate tekstidest leitud stiilivigade arv on üsna sarnane eelmise tabeli koondarvuga, kuigi praegu kõne all olevate tekstide maht oli enamasti suurem. Põhiosa hetkel vaatluse all oleva tabeli stiilieksimustest moodustab sobimatu sõna või vormi kasutamine (nt: *enda arust, palvesse praktika järgi teha, algteadmised kinnitused, see teema on raske seletada, enamustel olid kõigil viied, lõin hea kontakti*), poole vähem on eksitud sõnade järjekorda panemisel (nt: *me seda ainet olime saanud väga pealiskaudselt*) ning muid stiilikonarusi ja võõrapäraseid konstruktsioone (nt: *klassijuhataja ja õppealajuhataja poolt, enese poolt väikest möödapanekut*) tuli ette hoopis vähem. Muudest stiilikonarustest võib siinkohal välja tuua põhiliselt eksimused registrivalikus (nt: *närvi enam sees ei olnud*), aga ka arusaamatult väljendatud mõtted.

Võrreldes kahte viimast tabelit, saab öelda, et mõlemas on kõige rohkem eksitud just sobiva sõna või vormi valikul, ka eesti keele õppijad pole alati päris kindlad sobivas sõnas või vormis. Kõigist kolmest tabelist paistab ebakindlus selliste lausete moodustamisel, kus sõnad on kirjakeele seisukohalt õiges järjekorras. Tulevased eesti keele õpetajad ei kasuta vaadeldud tekstide põhjal järeldades võõrapäraseid konstruktsioone, teistes tekstides on neid paaril korral siiski ette tulnud. Registrivalikuga on probleeme kõikide vaadeldud erialade õppijate hulgas, siingi pole tulevased eesti keele õpetajad päris sajabrotsendiliselt laitmatud, kuigi just neile langeb tulevikus põhiline vastutus selle eest, et õpilased registrierinevust tunnetaksid.

3.4. Eesti kooli õpetajad kirjakeele suunajatena

Üldkokkuvõttes on eesti keele eriala üliõpilastel siiski paremad tulemused kui teiste erialade omadel ja see näitab lõpuks ikkagi seda, et kirjakeele laitmatuks (või teistest paremaks) valdamiseks peab ka ülikoolis eesti keelega tegelema. Tulevaste eesti keele õpetajate keeleoskuse hindamisel praktikapäeviku põhjal peab arvestama ka asjaolu, et nad tegelevad veel peale praktilisel käimisel eesti keele õppimisega, seega võib nende kirjakeele tundmise tase kooli töölemineku ajaks mõnevõrra tõusta. See annab omakorda lootust, et need teiste erialadega võrreldes vähesedki vead töö alguseks või vähemalt töötamise käigus kaovad.

Pisut lootusetum paistab teiste tulevaste aineõpetajate keeleline edasiarenemine, kuna otseselt eesti keelega nad rohkem kokku ei puutu ja seetõttu puudub võimalus ennast ja seeläbi ka oma õpilasi piisaval määral keeleliselt parandada. Loomulikult ei puudu neil vastavad keelelisel oskused täiesti - nagu eelnenud analüüsist näha, kasutavad mitmed muudegi ainet õpetajad kirjakeelt üsna laitmatult, lihtsalt kahju on, et seda ei saa öelda enamuse kohta. Mingil määral õpilasi keeleliselt korrigeerida peaks aga siiski suutma enamus vaadeldud õpetajakandidaatidest, seega mingisugust abi eesti kooli korrektse kirjakeele arendamise ja hoidmise seisukohalt nad ikkagi pakkuda suudavad.

Äsja käsitletud teema juurde on oluline teada saada, kas teiste ainet õpetajad eesti keele õpetajate kõrval üldse peavad oma kohustuseks õpilasi ka keeleliselt parandada ja suunata

ning kas neil on ka oma nõuded oma tunnis kasutatavale keelele. Sellel teemal peatub lähemalt järgmine peatükk, millest peaksid selguma erinevate aineõpetajate nõudmised oma tundides kasutatavale keelele ja ka see, kas leitakse aega või tahtmist oma tunnis ka õpilast keelekasutuse suunamiseks.

4. Eesti keele kasutamine koolisiseselt

4.1. Koolisiseselt kasutatava keele mõjutajad ja nende kindlakstegemine

Kirjakeele tundmise ja oskamise tase kooli lõpetamisel on vaid üks aspekt, mida vaadata, kui hindamisel on eesti kool tervikuna. Kahtlemata omab nimetatud teema puhul tähtsust ka asjaolu, millist keelt kasutavad õpilased koolisiseselt ehk siis asjakohane on ka teave õpilaste keelelise käitumise kohta ainetundides õpetajatega rääkimisel, suulisel ja kirjalikul vastamisel – tunniväliselt koolis kõneldav keel pole nii tähtis, kuna tegemist on ikkagi vaba olukorraga, mil keelekasutus ei saa olla range ja ainult norme arvestav.

Käesolevas peatükis on püütud ka välja selgitada, milline on ja üleüldse peaks olema õpetajate keelekasutus, seda nii õpilaste kui ka õpetajate endi pilgu läbi.

Koolitunnis kasutatavat keelt mõjutavad siis nii õpetaja kui ka õpilane, eesti koolis on viimaseks enamasti eesti päritolu õpilane, kuid on alati olemas ka võimalus, et eestikeelses koolis õpib ka teise emakeelega lapsi. Eesti situatsioonis on kõige tavalisem ilmselt venekeelsest või osaliselt venekeelsest perest pärinev õpilane, kes peab hakkama saama mõnevõrra võõras keelekeskkonnas, mis mõjutab tema keelekasutust, kuid temagi võib omakorda mõjutada klassi ja ainetunni keelsust.

Ühelt poolt on koolitunni keelekasutust võimalik hinnata aineõpetajate pilgu läbi, teisalt saavad õpilased ka ise mingil määral iseloomustada oma keelelist käitumist tundides ja õpetajatega. Selleks otstarbeks olid kasutusel küsitluslehed nii õpetajatele kui ka õpilastele (vt lisa 1 ja 2), samuti telefoniintervjuud erinevate Eestimaa koolide direktoritega (vt lisa 3), mis sisaldasid teavet õpilaste keelelisele käitumise kohta ainetunnis ja õpetajatega, ootuste kohta õpetajate keelekasutuse osas, samuti muukeelsete õpilaste olemasolu võimaliku mõju kohta koolitunnis kasutatavale keelele ja muude võimalike eesti koolis kasutatavale keelele mõju avaldavate tegurite kohta.

Õpetajate küsitluslehtedele vastas 80 erinevate ainete õpetajat erinevatest Eestimaa koolidest, sealjuures on üritatud hõlmata koole nii Ida-, Lääne-, Lõuna- kui ka Põhja-Eestist, igasse kooli saadeti 5 küsitluslehte, kuid vaid osa koole saatis tagasi kõik 5 küsitluslehte.

Õpilaste küsitluslehtede puhul tuleb välja tuua, et siin pole hõlmatud nii paljusid koole, vaid on piiratud vaid õpilastega kolmest Eestimaa koolist, mis asuvad Tartumaal, Pärnumaal ja Harjumaal. Seetõttu on õpilaste ankeedi vastused pigem teemat illustreerivad ning nende põhjal pole võimalik teha põhjanevaid järeldusi kogu eestikeelse kooli õpilaskonna keelelise käitumise kohta.

Direktorite intervjuu hõlmas 30 erineva Eestimaa paiga koolijuhte. Koolide valikul on arvestatud eelkõige seda, et oleksid hõlmatud kõik maakonnad, et igast maakonnast oleks esindatud nii maakonna suurema keskuse kui ka mõne väiksema koha kool. Tallinn ja Tartu tekitasid suuremat probleemi – nendes oli valik suur ja ilmselt ei anna ka lõpuks välja valitud koolid päris korralikku pilti nende linnade koolidirektorite üldarvamusest. Mõlemast linnast, samuti ka Pärnu linnast, on kaasatud ka nn eliitkoolid.

4.2. Õpetajate hinnangud õpilaste keelekasutusele ainetunnis

Nagu eespool mainitud, vastas küsitluslehele 80 õpetajat erinevatest Eestimaa paikadest, konkreetsemalt täitsid küsitluslehe õpetajad Valga, Paide, Tartu, Tõrva, Võhma, Järva-Jaani, Ahja, Jõgeva, Rapla, Pärnu, Puhja, Sindi, Tallinna, Antsla, Karksi-Nuia, Rakvere, Noarootsi, Viljandi ja Keila koolidest, kokku 22 koolist (mõnest kohast vastasid küsitluslehele ka rohkem kui ühe kooli õpetajad).

Küsimused, mis puudutasid õpilaste keelekasutust ainetunnis, olid järgmised:

- Milliseks hindate eestlastest õpilaste keelekasutuse kirjalikes töödes üldiselt?
- Milliseks hindate eestlastest õpilaste keelekasutuse suulisel vastamisel üldiselt?

Väljapakutud vastusevariantides oli põhirõhk sellistel keelekasutuse aspektidel nagu släng ja võõrkeelsed (moe)sõnad.

Kirjalike tööde keelt puudutavale küsimusele vastamist võib kujutada järgmise tabelina, paigutades vastused pingeritta alates enam valitud vastusest:

Tabel 12

<u>Vastusevariandid</u>	vastanute arv	vastanute osakaal
kirjalikes töödes kasutatavad õpilased aeg-ajalt kõnekeelele omaseid keelendeid (nt. slängisõnu/väljendeid)	43	54%
kirjalikes töödes kasutatavad õpilased aeg-ajalt võõrkeelseid sõnu ja väljendeid	32	40%
kirjalikes töödes ei kasuta õpilased üldiselt võõrkeelseid sõnu ja väljendeid	29	36%
kirjalikes töödes ei kasuta õpilased üldiselt kõnekeelele omaseid keelendeid (nt slängisõnu/väljendeid)	22	28%
kirjalikes töödes kasutatavad õpilased tihti kõnekeelele omaseid keelendeid (nt slängisõnu/väljendeid)	12	15%
<u>Vastusevariandid</u>	vastanute arv	vastanute osakaal
kirjalikes töödes kasutatavad õpilased tihti võõrkeelseid sõnu ja väljendeid	3	4%

Nagu tabelist näha, leiab üle poole ehk natuke üle 50% küsitletud õpetajatest, et õpilased kasutavad aeg-ajalt kirjalikes töödes kõnekeelele omaseid keelendeid ning 40% sõnul ka võõrkeelseid sõnu ja väljendeid. Samas väidab peaaegu sama palju õpetajaid (36%), et õpilased siiski ei kasuta kirjalikes töödes võõrkeelseid sõnu ja väljendeid.

Õpilaste keelelist käitumist suulisel vastamisel võiks illustreerida järgmine tabel, milles samuti nagu eelmiseski tabelis on vastused esitatud pingereana alates kõige rohkem valitud vastusest:

Tabel 13

<u>Vastusevariandid</u>	vastanute arv	vastanute osakaal
suulisel vastamisel kasutatavad õpilased aeg-ajalt slängisõnu ja -väljendeid	37	46%
suulisel vastamisel kasutatavad õpilased aeg-ajalt võõrkeelseid sõnu ja väljendeid	31	39%
suulisel vastamisel ei kasuta õpilased üldiselt võõrkeelseid sõnu ja väljendeid	26	32%
suulisel vastamisel ei kasuta õpilased üldiselt slängisõnu ja -väljendeid	21	26%
suulisel vastamisel kasutatavad õpilased tihti slängisõnu ja -väljendeid	16	20%
suulisel vastamisel kasutatavad õpilased tihti võõrkeelseid sõnu ja väljendeid	4	5%

Tabeli põhjal võib välja tuua, et kõige rohkem valitud vastusevariant on see, mille järgi õpilased kasutavad suulisel vastamisel aeg-ajalt slängisõnu- ja väljendeid, 39% küsitletud õpetajate sõnul kasutavad õpilased ka suulisel vastamisel aeg-ajalt võõrkeelseid sõnu ja väljendeid.

Üldjuhul kasutavad õpilased küsitletud õpetajate sõnul pigem vähem korralikku keelt, st. lubavad endale ka slängi ja võõrkeele sõnu kui väga korralikku keelt, milles släng ja võõrkeelsed sõnad puuduvad. Korrekse keele tarvitus jääb igal juhul nii suulise kui ka kirjaliku vastamise puhul selgelt vähemusse (arvestades hulka ka tabelis viimastena toodud variandid, et õpilased kasutavad tihti slängi ja/või võõrkeele sõnu). Esialgu ületab vähemalt

slängi- ja kõnekeelesõnade tarvitajulgi võõrkeele sõnade kasutamise julgi- küllap tunduvad vastavad keelendid õpilastele kohati liiga loomulikena, et neid mitte tarvitada. See näitab aga omakorda vajadust õpilast rohkem keeleliselt suunata, et neil tekiks kindel arusaam sellest, mis sobib ametlikku olukorda (nagu koolitund) ja mis mitte.

Võõrkeele sõnade kasutamise tiheus kasvab, nagu võibki oletada, suulise vastamise puhul. Pisut ootamatu on aga asjaolu, et saadud vastustest saab välja lugeda mõnevõrra vabamat keelekasutust just kirjalikul vastamisel, kuna just kirjaliku keelekasutuse puhul eeldaks suulisest enam korrektsust.

Vastuste analüüsimisel võib umbes 30%-l juhtudest märgata asjaolu, et kui õpetaja sõnul kasutavad õpilased vastamisel aeg-ajalt slängisõnu, siis kasutavad nad aeg-ajalt ka võõrkeelseid sõnu ning kui õpetaja sõnul õpilased ei kasuta kõnekeele sõnu, ei kasuta nad ka võõrkeele sõnu. Sellised juhud illustreerivad eriti hästieelkõige konkreetse õpetaja nõudmisest tulenevat keelekasutust.

Üldiselt võib tabelitest välja lugeda sarnasust suulise ja kirjaliku keelekasutuse vahel, kuid päris üldsuunitlusena pole sarnase üldandmeid koondava tabeli alusel võimalik esitada asjaolu, et õpilased kasutavad enamasti ühesugust keelt nii suulisel kui ka kirjalikul vastamisel. Selleks, et mingisuguseid üldistusi teha, tuleb omakorda vaadata iga konkreetse õpetaja arvamus õpilaste keelelise käitumise kohta tema ainetunnis, mis võiks hoopis paremini näidata, kas õpilaste kirjalik ja suuline keelekasutus enamasti ühtib või mitte.

Jälgides küsitluslehe täitnud õpetajate vastamist kõne all olevatele küsimustele eraldi iga õpetaja puhul, võibki välja tuua järgmist. Üldtendentsina võis märgata, et enamasti käituvad õpilased konkreetsete õpetajate hinnangul keeleliselt sarnaselt nii suulise kui ka kirjaliku vastamise puhul, näiteks kui küsitluslehele vastanud õpetaja on märkinud vastustena, et kirjalikult kasutavad õpilased aeg-ajalt kõnekeelele omaseid keelendeid, kuid ei kasuta enamasti võõrkeelseid sõnu ja väljendeid, siis samal viisil käitub ta õpetaja arvates ka suulisel vastamisel. Kirjaliku ja suulise keelevariandi erinevust on täheldanud vaid vähesed küsitletud õpetajatest.

Asjaolu, et ükski väljapakutud vastusevariantidest pole saavutanud väga suurt ülekaalu, samuti ka see, et õpilaste keelekasutus on ühes kindlas ainetunnis ühesugune nii kirjalikul kui ka suulisel vastamisel, võib viidata eelkõige sellele, et keelekasutus on suuresti sõltuv koolist, ainetunnist ja ka konkreetsest õpetajast. Seega valivad õpilased vastavalt nimetatud teguritele ka keelevariandi, teades, millised nõuded mis aine õpetajal on ja kui vabalt nad end keeleliselt väljendada võivad.

Vaadates õpetajate hinnanguid õpilaste keelekasutusele, tuleks antud töö seisukohalt tähelepanu pöörata eelkõige sellele, milliseid keelendeid õpilased siis ikkagi endale koolitunnis lubavad. Nagu juba eespool välja toodud, kipuvad suuremal hulgal juhtudest õpilased siiski kasutama nii slängisõnu kui ka võõrkeelseid väljendeid. Koolitund peaks aga eeldatavalt olema ametlik olukord, milles ei sobi (naga ka teistes ametlikkuse tunnusega olukordades) tarvitada mittestandardseid keelendeid, mille alla peaksid kuuluma ka slängisõnad ja võõrkeelsed väljendid. Õnneks pole ametliku olukorra tunnused hakanud kaduma kõikidest ainetundidest - umbes 30% õpetajatest ikkagi leiab, et õpilased ei kasuta vastamisel võõrkeelseid väljendeid ja üle 20% õpetajatest väidab, et õpilased ei kasuta vastamisel kõnekeelele omaseid keelendeid, seega pole mittestandardse keele kasutamine klassitunnis saavutanud märkimisväärset ja ulatuslikku ülekaalu, kuid mingil määral on ainetund, arvestades endiselt küsitlustest saadud andmeid, minetamas oma ametlikkust, nihkudes pisut argikeelsema keelekasutuse suunas. On võimalik, et oma osa etendavad siin konkreetsete õpetajate keelelisel nõuded õpilastele ning seetõttu puudutab ka küsitlusleht vastavat teemat - õpetajate keelelisi nõudeid õpilastele. Õpetajatele olid vastamiseks järgmised nimetatud teemat puudutavad küsimused:

- Millist keelt te üldiselt nõuate oma õpilastelt kirjalikus töös?

- Millist keelt te üldiselt nõuate oma õpilastelt suulisel vastamisel?

Nõuded õpilaste kirjalikule keelekasutusele olid väljapakutud vastusevariantide alusel järgmised:

Tabel 14

Vastusevariandid	vastanute arv	vastanute osakaal
väga korralikku ja igati normikohast keelt, lubamata ei kõnekeelele omaseid sõnu ega võõrkeelseid sõnu ja väljendeid	33	41%
üsna korralikku ja normikohast keelt, lubades nii mõningaid kõnekeelele omaseid sõnu (lühenenud ja muudetud keelendid, släng) kui ka mõningaid võõrkeelseid sõnu ja väljendeid	24	30%
üsna korralikku ja normikohast keelt, lubades mõningaid kõnekeelele omaseid sõnu (lühenenud ja muudetud keelendid, släng) aga mitte võõrkeelseid sõnu ja väljendeid	20	25%
ei pea tööde keelsust kuigi oluliseks (ei piira võõrkeelsete ja slängisõnade kasutust)	5	6%

Tabelit vaadates hakkab küll positiivsena silma asjaolu, et kõige rohkem valitud vastusevariant on koolitunni ametlikkust igati arvestav ja selle kohaselt nõuab 41% õpetajatest õpilastelt kirjalikul vastamisel vaid normikohast keelt. Siiski kaldub tegelik ülekaal hoopis vähem korrektse keelekasutuse poole, kuna 30% õpetajatest lubab õpilastel tarvitada nii kõnekeelele omaseid sõnu kui ka võõrkeelsesõnu ja 25% ei luba küll võõrkeelseid sõnu, kuid ei keela kõnekeelele omaste keelendite tarvitust. Seega üle 50% õpetajatest lepib asjaoluga, et õpilased ei kasuta mitte alati normikohast keelt, hoolimata sellest, et kirjalik keelekasutus peaks tegelikult olema veelgi rangemalt normikohane kui suuline.

Suulisele vastamisele esitatavad nõuded keelelist poolt arvestades on aga kõige enam valitud vastusevariandist alustades järgmised:

Tabel 15

Vastusevariandid	vastanute arv	vastanute osakaal
üsna korralikku ja normikohast keelt, lubades nii mõningaid slängisõnu kui ka mõningaid võõrkeelseid sõnu ja väljendeid	30	38%
Vastusevariandid	vastanute arv	vastanute osakaal
väga korralikku ja igati normikohast eesti keelt	25	31%
üsna korralikku ja normikohast keelt, lubades mõningaid slängisõnu aga mitte võõrkeelseid sõnu ja väljendeid	24	30%
ei pea nende keelekasutust oluliseks (ei piira võõrkeelsete ja slängisõnade kasutust)	1	1%

Suulisel vastamisel on tabeli kohaselt küsitletud õpetajate kõige eelistatum keelevariant nii slängi kui ka võõrkeelseid sõnu sisaldav, üsna võrdselt järgnevad normikohane keel ja mõningate slängisõnadega keelevariant. Seega on jällegi eelistatud vähem standardiseeritud keelekasutus, olles lubatud kokku 60%-i küsitluslehele vastanud aineõpetaja tundides. Sellest poole vähem õpetajaid toetab ainuüksi normikohase keele kasutust oma tunnis suulisel vastamisel. Iseenesest ei pane imestama asjaolu, et suulisel vastamisel on nõuded keelekasutusele mõnevõrra leebemad kui kirjalike tööde puhul, ent kuivõrd saaks toetada tendentsi lubada õpilastel koolitunni ametlikkust õõnestada, kasutades lausa võõrkeelseid sõnu ja väljendeid eeldatavalt eestikeelsel vastamisel. Tegelikult pole ju ka släng üldmõistetav

keelevariant ning selle kasutamine üldiselt ametlikus olukorras peaks olema väga hästi põhjendatud.

Viies kokku õpetajate arvamused õpilaste keelekasutusest ja õpetajate nõuded õpilaste keelekasutusele, polegi eriti üllatav asjaolu, et õpilased suures osas juhtudest kasutavad vastamisel vähem normikohast keelt – kui õpetaja ei nõua, siis õpilane ilmselt ei näe ka põhjust, miks peaks vastuse alati ka keeleliselt läbi mõtlema. Õpilane ei pruugi seeläbi tajudagi, et keeleliselt korrektne peab olema kõigis ainetundides, mitte ainult emakeeletunnis ja nad ei taju ilmselt ka koolitundi ametliku situatsioonina.

Muidugi peab selgunud asjadele vaatama ka kooliõpetuse seisukohalt – võib-olla lubab õpetaja õpilasel vabamalt väljenduda, kuna tahab teda panna ainet ise oma sõnadega lahti mõtestama, mis aitab kaasa paremale arusaamisele ja kinnistamisele. Võimalik, et seeläbi mõtlevad ka ülejäänud õpilased paremini kaasa ja kogu klassi saavutab aines paremaid tulemusi, mis ongi tegelikult iga õpetaja eesmärk, mille poole tulebki pürgida. Kindlasti sõltub palju ka klassi individuaalsetest omadustest ja mõnele ei jõuagi muidu piisavalt lähedale, kui ei lasku nendega mingil määral samale tasemele, leppides ka nende vähem normeeritud keelekasutusega. Igal juhul võib mõnikord tulla ette olukordi, millal on vaja õpilasel vabalt väljenduda lasta. Siiski ei tohiks õpilastes päriselt juurutada arusaama, et koolitund polegi eriti ametlik situatsioon ja et seal võib kasutada sama keelt, mida oma sõpradega või kodus. Kui ka kooliseinte vahel korrektset keelt ei kuule ja rääkima/kirjutama ei pea, siis kaob õpilastel üleüldse ära vajadus normikohast keelt rääkida, sest üldjuhul on kool ainus ametlik asutus, mida nad regulaarselt külastavad. Seetõttu ootaks ka õpetajatelt pisut rangemat suhtumist õpilaste keelekasutusse ja kindlaid, norme arvestavaid nõudmisi keele suhtes oma ainetunni piires. Oma aine õpilastele lähemale toomise võimalus on ju alati olemas, aga kuidagi tuleks sel juhul reguleerida tavapärane ja eriline keelekasutussituatsioon, et ka õpilased tajusid, et koolile on üldjuhul omane korrektse kirjakeele tarvitamine.

Viimane õpilaste keelekasutust puudutav küsimus ankeedis on vähem seotud eelnevatega ja keskendub rohkem sellele, kas keeleline eneseväljendus muutub õppetöö käigus korrektsemaks just nimelt aastate lõikes. Küsimusele - kas Teile tundub, et keelekasutus muutub teadlikumaks ja korrektsemaks sõltuvalt vanusest? – vastasid küsitletud õpetajad etteantud vastusevariantidele toetudes järgmiselt:

Tabel 16

Vastusevariandid	vastanute arv	vastanute osakaal
jah, mida vanemad õpilased, seda korralikumat keelt kasutavad	48	60%
jah, mida nooremad õpilased, seda korralikumat keelt kasutavad	13	16%
keelekasutus on kogu aeg ühesugune	12	15%
pole sellele tähelepanu pööratud	8	10%

Nagu selgub tabelist, on suurem osa küsitletud õpetajates täheldanud seda, et kooliõpetuse käigus keelekasutus tõepoolest paraneb ja muutub korrektsemaks. Lähtudes sellest, võib eeldada, et järelikult on õpilastel ikkagi võimalus oma keelekasutust pidevalt reguleerida ja parandada kas emakeeleõpetuse või ka teiste ainete õpetajate ehk siis kogu koolisituatsiooni toel, sõltudes ka loomulikult teadlikkuse tõusust vanemaks muutudes.

4.3. Õpetajate tegevus õpilaste keelekasutuse suunamiseks

Käesoleva teema puhul on kindlasti oluline teada saada, kas peale eesti keele õpetajate ka teised aineõpetajad peavad oma kohustuseks õpilasi ka keeleliselt korrigeerida. On ju täiesti võimalik, et iga aineõpetaja peab oma tunnis esmatähtsaks vaid oma ainet, jättes kõrvale kõik

ainesse mittepuutuva, kaasa arvatud ka keelelise poole. Nimetud teemast mingisuguse pildi saamiseks on käesolevas töös kasutatud õpetajate seas läbiviidud küsitluse järgmiseid küsimusi:

- Kas peate oluliseks juhtida õpilase tähelepanu mittestandardsele (nt kõnekeele, võõrkeele sõnale/väljendile), mis esineb kirjalikus töös?
- Kas peate oluliseks juhtida õpilase tähelepanu mittestandardsele (nt kõnekeele, võõrkeele sõnale/väljendile), mis esineb suulisel vastamisel?

Esimesele küsimusele vastas 94% küsitletud õpetajatest, et nad tõepoolest üritavad juhtida õpilaste tähelepanu kirjalikus töös esinevale mittestandardsele keelendile ning täpselt sama protsenti õpetajaid teevad seda ka õpilase suulisel vastamisel. Seega vaid 5% küsitletud 80-st õpetajast ei pea õpilase keelelist parandamist oma kohustuseks. Muidugi on siinkohal oluline vaadata, mitu küsitletud õpetajat olid emakeeleõpetajad, kuna nende puhul on sarnane keelenõudlikkus aine osaks ja emakeeleõpetajate arvuline rohkus võiks seletada nii suurt keeleliste parandajate hulka. Siiski - vaid 30% küsitletutest õpetasid eesti keelt ning siit järeldub ikkagi, et väga suur protsenti teiste ainete õpetajaid loeb keelelist poolt oma tunnis oluliseks.

Õpetajatel paluti ankeedis ka oma vastavat käitumist põhjendada - miks nad juhivad või ei juhi nimetatud keelenditele tähelepanu. Eesti keele õpetajate põhjendused olid loomulikult üsna ettearvatavad ja ühtsed, kuna nemad seostasid parandamist enesestmõistetavalt ainespetsiifikaga. Seetõttu võiks välja tuua just teiste ainete õpetajate esitatud põhjendusi oma vastavale käitumisele:

- kuna peetakse oluliseks korrektsust ja normikohasust (nt: õpilane peab koolis õppima normikohast keelt) (10)
- kuna tahetakse õpilasele selgitada, millal sobib kasutada kõnekeelt ja millal kirjakeelt (nt õpilane peab teadma, milline keelekasutus kuhu sobib) (4)
- kuna nõutakse konkreetsust väljenduses (nt reaalsed nõuavad reeglina täpsust) (4)
- et õpilane õpiks sõnu õigesti kasutama (3)
- kuna peetakse lugu ilusast emakeelest ja ei soovita seda risustada (2)

Lisaks eelnimetatutele oli väga mitmeid üks kord välja toodud põhjendusi, näiteks et õpilast parandatakse keeleliselt seetõttu, et riigieksamil hinnatakse korrektset keelekasutust; kuna keel jääb keeleks ka väljaspool emakeeletundi; kuna inimese karjäär ja toimetulek võivad sõltuda keelelisest korrektsusest või kuna seda peetakse lihtsalt oluliseks.

Paljude õpetajate jaoks kehtib sama põhjendus nii kirjaliku kui ka suulise keele parandamise kohta. Siiski oli rohkesti ka neid, kes põhjendasid suulise keele parandamist natuke erinevalt. Nendest viimastest olgu välja toodud järgmised:

- kuna ka kõnekeel peab olema korrektne (nt vestelda tuleb korrektselt, selges emakeeles) (10)

Lisaks eelnimetatud põhjusele, mis oli kõige levinum, oli hulgaliselt ka ühekordselt esinevaid põhjuseid, näiteks et tunnis vastamine pole mõeldud ainult väikesele sõpruskonnale arusaamiseks; et eesti kirjakeelt ei tohiks risustada ka suulises kõnes; kuna suulisest kõnest lähtub ka õpilase kirjalik keelekasutus ning et mittestandardsele keelendile tähelepanu juhtides oskab õpilane ise kuulata oma väljendust ja leida edaspidi ise mittestandardusi.

Põhjendustena, miks õpilaste keelt ei parandata, toodi põhiliselt asjaolud, et selleks ei jätku aine kõrvalt aega ning et seda ei peeta oma kohuseks. Saadud andmed siiski näitavad, et väga paljud erinevate ainete õpetajad võtavad selle aga vabatahtlikult oma kohustuste hulka, teadvustades üldjuhul endale koolisituatsiooni kirjakeele olulisema arendaja ja säilitajana. Nimetatud tendents on kahtlemata väga positiivne, pakkudes tuge ka emakeeleõpetusele ja aidates kujundada korrektsust väljenduses. Samas puudutab selgunud asjaolu enamjaolt just sõnavara poolt, kuna, nagu võis järeldada eelmises peatükis uuritud tulevaste õpetajate tekstide põhjal, grammatika pool võib jääda suhteliselt kesiseks eelkõige nõrgemate teadmiste

tõttu sellest. Kahtlemata on aga äsja selgunud tahe praeguste uuritud õpetajate seas õpilaste keelekasutust reguleerida ja korrektsusele suunata iseenesest paljulubav, kuna selline pidev ja vähemalt osaline keeleline tegevus emakeeleõpetuse kõrval hoiab ikkagi kirjakeele taseme koolis kõrgemal kui vastava tahte puudumine.

4.4. Õpilaste hinnangud oma keelelisele käitumisele koolis

Oma keelekasutust hindasid küsimustike abil kokku 55 õpilast kolmest Eesti koolist (Tabasalu, Pärnu ja Ülenurme kool), mis pole küll eriti üldistusjärguline kogum, kuid illustreerib mingil määral siiski õpilaste keelekasutust erinevates Eesti koolides. Kogum ei võimalda teha asjalikke järeldusi, pigem aitab kirjeldada õpilaste arvamusi oma keelekasutusest koolis, võrreldes seda keelelise käitumisega oma sõprade ja klassikaaslastega suheldes.

Suurem osa õpilasi teadvustab endale, et räägib õpetajaga teistmoodi kui sõbra ja klassikaaslasega: kui sõbraga rääkides on kõige tavalisem mõnede slängisõnade tarvitamine, natuke vähem tavaline võõrkeelsete (eelkõige inglise- ja venekeelsete) sõnade tarvitamine, siis väidetavalt ei kasuta enamused vastanutest aineõpetajaga rääkides slängi ega võõrkeelseid sõnu, püüdes rääkida vaid korralikku eesti keelt. Sellest võiks järeldada, et õpilased teadvustavad endale koolisituatsiooni ametlikkust, valides sellele vastavalt ka keelevariandi. Kuigi seda antud nabi küsitluse põhjal ei saa väita kogu eesti kooli õpilaskonna kohta, märgib see siiski asjaolu, et kool on õpilaste silmis ikkagi mingil määral autoriteetne koht ja selles töötavate õpetajatega kui kooli esindajatega tuleb kasutada korrektset eesti keelt, mitte aga rääkida nagu omaealistega.

4.5. Õpetajate keelekasutus õpilaste ja õpetajate küsitluse põhjal

Nii õpetajate kui ka õpilaste küsitluse raames oli küsimusi õpetajate keelekasutuse kohta.

Õpilaste küsitluses puudutasid nimetatud teemat järgmised küsimused:

- Millist keelt kasutavad üldiselt Sinu õpetajad?
- Millist keelt peaksid Sinu arvates kasutama erinevate ainete õpetajad?

Küsitletud õpilastest umbes 50% arvas, et nende kooli õpetajad kasutavad väga korralikku keelt ilma lühenenud keelendite ja võõrkeele (moe)sõnadeta, sama palju õpilasi pidas oma õpetajate keelekasutust üsna heaks, väites, et õpetajad kasutavad aeg-ajalt ka lühenenud keelendeid ja võõrkeele sõnu. Väike protsent õpilasi nimetas oma kooli õpetajate keelekasutust mitte eriti korralikuks.

Teise eelnimetatud küsimuse levinuim vastus oli, et õpetajad võiksid kasutada üsna korralikku keelt, seega on suurem hulk õpilasi - täpsemalt 55% - selle poolt, et õpetajad kasutavad aeg-ajalt lühenenud keelendeid ja võõrkeele (moe) sõnu. 45 % õpilastest leidis aga, et õpetajate keel peaks olema alati väga korralik, seega igati normikohane.

Välja toodud andmetest järeldub, et õpetajad tihtipeale ikkagi lubavad endale normist kõrvalekaldeid ning suurele hulgale õpilastest see meeldibki. On väga võimalik, et õpetajad saavutavad seeläbi õpilastega parema kontakti, mida õpilased ka ise tunnetavad või aitab see ainet mingil viisil lihtsamaks teha. Siin oleks aga asjakohane vaadata, mida arvasid samast teemast õpetajad, kellele olid vastamiseks järgmised selleteemalised küsimused:

- Millist keelt püüate ise klassi ees rääkida?
- Mis põhjustab Teil standardkeelest kõrvalekaldeid (lühenenud ja muudetud keelendid, võõrkeelsete(moe)sõnade kasutamist)?

- Millist keelt peaksid Teie arvates rääkima õpetajad?

Esimesele nimetatud küsimusele vastamist iseloomustab järgmine tabel:

Tabel 17

Vastusevariandid	vastanute arv	vastanute osakaal
üsna korralikku eesti keelt, lubades endale vahepeal ka lühenenud ja muudetud keelendite ja võõrkeelsete sõnade/väljendite kasutamist	48	60%
ainult korralikku eesti keelt	33	40%
ei pea silmas erilist keelelist korrektsust	0	0%
ei ole selle peale mõelnud	0	0%

Kahtlemata on kõigepealt positiivne näha, et keegi ei pea keelelist korrektsust tähtsusetuks. Tabelist selgub, et õpetajad ise ei ürita ilmingimata rääkida ainult väga korrektset keelt, vaid lubavad endale ka normist kõrvalekaldeid. Ainult korralikku eesti keelt ei kasuta sugugi eelkõige emakeeleõpetajad, vaid nemadki lubavad endale tihtipeale pisut lödvemat keelevarianti. Võimalik, et sellel on omad, koolispetsiifikast lähtuvad põhjused, mida järgmise küsimusega ongi püütud välja selgitada. Vastused teisenä viijataodud küsimusele on esitatud järgmises tabelis:

Tabel 18

Vastusevariandid	vastanute arv	vastanute osakaal
soov ainet selgemaks ja lihtsamaks teha	40	50%
kõrvalekalded tekivad kogemata	26	30%
soov jõuda õpilastele lähemale	18	20%
muu:	8	10%
ma ei pea lihtsalt õpetamise keelelist poolt eriti tähtsaks	0	0%

Vastustest selgub, et normikeelest kõrvalekalded ongi põhiliselt seotud sooviga õpilastele ainet selgemaks ja lihtsamaks teha, kuid osa kõrvalekaldeid tekib ka kogemata. Oma rolli mängib ka soov õpilastele lähemale jõuda. Muudest põhjustest toodi välja ka vajadus tuua näiteid elust või ainespetsiifikast tulenevad kõrvalekalded. Seega on vähem norme jälgiva keele kasutamine tunnis tõepoolest seotud kooli eriolemusega, kuna põhieesmärk on ikkagi aine selgeks saada ning aeg-ajalt tuleb selleks ka teha muutusi oma keelekasutuses.

Viimaseks tuleks välja selgitada õpetajate arvamus selle kohta, millist keelt tuleks õpetajatel koolis kasutada. Nimetatud teemat illustreerib järgmine tabel:

Tabel 19

Vastusevariandid	vastanute arv	vastanute osakaal
üsna korralikku eesti keelt, kasutades mõningaid standardkeelest hälbivaid keelendeid (lühenenud ja muudetud keelendeid, võõrkeele sõnu)	48	60%
ainult korralikku eesti keelt (ilma lühenenud ja muudetud keelenditeta ja võõrkeelsete sõnadeta)	32	40%
õpetajate keelekasutus pole oluline	0	0%

Nagu võiski eeldada, sarnanevad tulemused õpetajate isikliku keelekasutust kirjeldavaga, kuna ilmselt ei kasuta keegi sellist keelevarianti, mida ta isiklikult õigeaks peab. Seega ainult korrektse keele kasutajad nõuavad seda ka teistelt, üsna korrektse keele tarvitajad ei nõuaks rohkem ka teistelt õpetajatelt.

Põhiosas on nimetatud tulemused võrreldavad õpilaste väljapakutuga - küsimus praeguste õpetajate keelekasutuse kohta sai küll pooltelt küsitletud õpilastest vastuse, et õpetajad kasutavad üsna korralikku keelt, kuid poolte sõnul kasutavad nad hoopis väga korralikku keelt, samal ajal õpetajate hulgas on ülekaal üsna korrektse keelekasutuse pool. Küll aga ühtib õpetajate ja õpilaste arvamus sellest, millist keelt õpetajad kasutama peaksid, kuna mõlemal juhul on ülekaal just üsna korraliku keelekasutuse pooldajatel. Sama vastusevarianti valis ka, kui tuletada meelde eespool käsitletut, kõige suurem arv õpetajaid küsimuste puhul, mis puudutasid nõudeid õpilaste suulisele ja kirjalikule keelekasutusele konkreetses ainetunnis. Seega, otsustades kõige rohkem valitud vastuste põhjal, võib öelda, et eesti kooli tunnisisene keel pole üldtendentsina väga korralik ja täiesti ilma normist kõrvalekalleteta, vaid pigem mõningaid vähem normikohaseidki keelendeid kaasav ja mitte nii "puhas", kui võib-olla tahaks eeldada. Mõnede normist väljuvate keelendite kasutamine võib küll olla tarvilik aine seisukohast, küll aga ei saa see olla kasulik kirjakeele kvaliteedile koolis. Samas võib mittestandardsete keelendite kasutamine olla kirjakeelele vähem kahjustav juhul, kui õpetaja suudab kuidagi märgistada või kommenteerida olukordi, mil ta kasutab vähem korralikku kirjakeelt, nii et see oleks seotud ainult mingisuguse kindla teema või olukorraga. Võimalik on, et nad seda tegelikkuses teevadki ning sellisel juhul ei ohusta see kirjakeele kvaliteeti eesti koolis nii oluliselt. Õpilastele tuleb ju eelkõige ikkagi selgeks teha, millises olukorras nad tulevikus millist keelevarianti kasutama peaksid, tuleb tekitada teadlikkus oma keelest ja selle mitmekesisusest ning ise alati põhjendatult erinevaid keelevariante kasutades ja õpilastelgi neid põhjendatud korras tarvitama õpetades on eesti kool täitnud siiski eesmärgi anda õpilasele ellu kaasa teadmised keelest kui süsteemist.

Probleemiks on siiski asjaolu, et kõigi ainete õpetajad ei tule toime õpilase keelelise parandamisega õigekeelsuse seisukohalt, kuna neile pole peale gümnaasiumikursust vastavat koolitust enamasti pakutud. Loomulikult ei saa iga aine õpetaja hakkama kõigi keeruliste keelereeglite kinnistamisele kaasaaitamisega ja see jääb eelkõige ikkagi emakeele osaks. Seetõttu ei kujune aga õpilastel muidugi harjumust emakeeletundides õpitut väljaspool emakeeleainet rakendada ja see teeb eesti koolis omandatava ja ka kasutatava eesti keele nõ. sõltuvaks klassiruumist, kus parajasti ollakse. Iga õpetaja personaalsed nõudmised ja keelelised teadmised dikteerivad kord viimistletud, kord jälle vähem hoolika keelevariandi valiku. Kogu eesti koolis tarvitatava keelevariandi ühtlustamiseks oleks vaja aga koolisiseseid keelenorme ja kõikide õpetajate keelelist harimist, mis on praegustes tingimustes ja õpetajate praeguse töömahu juures kahtlemata välistatud.

4.6. Muukeelsed õpilased ja koolitunni keelsus õpilaste ja õpetajate küsitluste põhjal

Õpilaste küsitluslehel on eelnimetatud probleemiga seotud järgmised küsimused:

- Kas sinu klassis õpib teise emakeelega õpilasi?
- Kui sinu klassis õpib teise emakeelega õpilasi, siis millist keelt sa temaga rääkides kasutad?

Üldjuhul õppis küsitletud õpilaste klassis mõni teise emakeelega õpilane, kuigi paljudel juhtudel ei teadnud seda kõik küsitletutest, mis ilmselt näitab, et ankeetidele vastanud õpilaste klassides on vastavad õpilased ilmselt üsna hästi integreerunud. Seda peegeldab ka asjaolu, et enamasti kasutab vastavate õpilastega rääkides ainult eesti keelt. Kuna aga ankeedile vastajaid oli antud juhul väga vähe, ei saa seda pidada kogu Eesti territooriumi iseloomustavaks tendentsiks.

Õpetajate ankeedis puudutasid vastavat teemat järgmised küsimused:

- Kui klassis on mõni teise emakeelega õpilane, siis kas see tundub mõjutavat ka sama klassi eestlaste keelekasutust?
- Kui klassis on mõni teise emakeelega õpilane, kas see mõjutab ka Teie keelekasutust?

Esimesele küsimusele vastas peaaegu 80% küsitletutest, et ei ole klassi keelekasutuses mingisugust vastavat erinevust täheldanud, vaid 9% vastanud õpetajatest väitis, et kasutatakse rohkem sõnu nende õpilaste emakeeles. Ülejäänud vastajatel polnud lihtsalt vastavat juhust ette tulnud ning seetõttu ei osanud nad vastavale küsimusele oma kogemuse põhjal vastata. Vastuseid iseloomustab järgmine tabel:

Tabel 20

Vastusevariandid	vastanute arv	vastanute osakaal
ei ole mingit erinevust täheldanud	62	78%
jah, kasutatakse rohkem sõnu selle õpilase emakeeles	7	9%

Teisele küsimusele vastamist iseloomustab järgmine tabel:

Tabel 21

Vastusevariandid	vastanute arv	vastanute osakaal
ei mõjuta	54	68%
mõjutab, kuna pean keelt pidevalt lihtsustama, et kõik minust aru saaksid	14	18%

Teisele väljatoodud küsimusele vastamisel oli ülekaalus vastusevariant, et teise emakeelega õpilaste olemasolu klassis ei mõjuta õpetaja enda keelekasutust. Võrreldes aga saadud andmeid eelmise küsimuse andmetega võib täheldada asjaolu, et teise emakeelega õpilaste olemasolu klassis mõjutab siiski rohkem õpetajaid kui õpilasi: kui õpilased üldjuhul ei kasuta sõnu teise õpilase emakeeles, siis 18% vastanud õpetajatest leiab, et nimetatud õpilaste olemasolu sunnib neid oma keelekasutust lihtsustama, mõned õpetajad ka mainisid muuhulgas, et neil tuleb aeg-ajalt kasutada sõnu vastavate õpilaste emakeeles (2 küsitletud õpetajat). Siiski võib saadud andmete põhjal väita, et teise emakeelega õpilased üldjuhul klassis kasutatavat keelt ei mõjuta, kuigi siin on ka üksikuid erandeid.

4.7. Muukeelsed õpilased ja koolitunni keelsus direktorite küsitluse põhjal

Vaadeldud teemaga saab seostada ka tehtud direktorite telefoniintervjuu mõningaid küsimusi. Direktorite arvamuste ja seisukohtade saamiseks mõnedes keeleküsimustes sai läbi viidud telefoniintervjuu 30 Eestimaa kooli direktoriga.

Paljuski määras just nende koolide valimise, mida on küsitletud, ära asjaolu, kuivõrd kättesaadavad nende koolide direktorid olid. Tuleb kohe öelda, et Lääne-Virumaalt jäi küsitlemata üks maakonnakool ning Järvamaalt keskuse – Paide – kool ning seda just nende kättesaamatuse tõttu. Kui valim seetõttu ebapiisavaks jääb, on võimalik ka nende koolide tulemused sinna juurde lisada, kui nad hiljem kätte saab. Saartest on esindatud Saaremaa Kuressaare Gümnaasiumi näol. Küsitletud koolid suuruse järjekorras ning nende suunitlustega on esitatud järgmise tabelina:

Tabel 22

Kool	Õpilaste arv	Suunitlus
Tallinna Saksa Gümnaasium	1284	süvendatult :saksa keel
Kuressaare Gümnaasium	1241	tava+gümnaasiumis haruõpe (muusika, majandus jt)
Carl Robert Jakobsoni nim. Gümnaasium	1150-1200	tava+haruõpe (matemaatika-füüsika)
Põlva Ühisgümnaasium	1081	tava+gümnaasiumis haruõpe
Võru Kreutzwaldi Gümnaasium	1075	tava+inglise keele süvaklass; gümnaasiumis suunad

Tartu Karlova Gümnaasium	1045	tava+1 muusika süvaklass
Kohtla-Järve Ühisgümnaasium	1014	tavaõpe
Rakvere Gümnaasium	987	tava+süvendatud õpe
Tartu Descartes I Lütseum	970	tava+prantsuse keele süvendatud õpe
Valga Gümnaasium	944	tava+gümnaasiumis humanitaarklass
Keila Gümnaasium	916	tava+gümnaasiumis suunad (reaal-humanitaar-, majandus-tava)
Kohila Gümnaasium	850	tavaõpe
Tallinna Järveotsa Gümnaasium	784	inglise keele, reaalainete või jaapani keele süvendatud õpe
Prantsuse Lütseum	742	prantsuse keele süvendatud õpe
Jõgeva Ühisgümnaasium	716	tavaõpe
otepää Gümnaasium	682-684	tavaõpe
Antsla Gümnaasium	619	tava+ gümnaasiumis majanduse süvendatud õpe
Pärnu Niidupargi Gümnaasium	565	tavaõpe
Karksi-Nuia Gümnaasium	558	tavaõpe
Sindi Gümnaasium	523	tava+valikkallakud (majandus, kaubandus)
Tartu Treffneri Gümnaasium	518	kursusõpe
Haapsalu Wiedemanni Gümnaasium	490	tava+ gümnaasiumis I majandusklass
Puhja Gümnaasium	462	tava+ gümnaasiumis reaali- ja sotsiaalharu
Lihula Gümnaasium	370	tavaõpe
Toila Gümnaasium	362	tavaõpe
O.Lutsu Palamuse Gümnaasium	320	tavaõpe
Pärnu Sütevaka Gümnaasium	317	tavaõpe
Järva-Jaani Keskkool	300	tavaõpe
Ahja Keskkool	200	tavaõpe
Rapla Vesiroosi Gümnaasium	174	majanduskallakuga

Nagu näha, nimetab vaid 10 kooli end puhtalt tavakooliks, teistel lisanduvad juba mõningad nüansid. Enamasti on ainult tavakoolid (ilma kallakute ja süvaklassideta nii põhi- kui ka gümnaasiumiosas) väiksemates kohtades, siia gruppi jääb erandina Pärnu.

Praegu käsitletavat teemat puudutasid intervjuudes järgmised küsimused: teise emakeelega õpilaste hinnanguline osakaal konkreetses koolis; direktorite arvamus, kas teise emakeelega õpilasi tuleks keeleliselt teisiti kohelda (eelkõige õppetunnis) või on koolil mingid muud abinõud teise emakeelega õpilaste õpetamisel; kas direktorid peaksid vajalikuks teise emakeelega õpilastele nende oma keeles mõne õppeaine õpetamist st siis klassi jagamist kaheks erikeelseks rühmaks ja selle teemaderingi kokkuvõtteks tuli direktoritel väljendada oma suhtumist olukorda, kui teise emakeelega õpilane on valinud eetikeelse kooli. Koolides, kus teise emakeelega õpilasi polnud, ei saanud muidugi küsida õpetajate keelelise käitumise kohta õppetunnis nimetatud õpilastega suheldes, kuid suhtumist teise emakeelega õpilastesse eesti koolis oli võimalik küsida ka sellisel juhul.

Siin on põhiküsimusteks, kas eesti koolis, kus eesti keel peaks olema ülekaalus, esineb praegusel ajahetkel oht, et selle keele kõnelejaid on vähem kui mõne teise keele kõnelejaid? Kas on oht, et eesti keel eesti koolis on kaotamas oma positsioone õppekeelena teisest rahvusest õppijate tõttu, kes nõuavad mingil määral keele lihtsustamist, võib-olla tõlkimist vms. Kas eesti kooli direktorite suhtumine põhineb sellel, et teisest rahvusest õpilased peavad hakkama saama olemasolevas keelekeskkonnas või neil on võimalus luua ise endale sobiv keelekeskkond? Esimesel juhul annab eesti kool eestikeelse, kirjakeelel põhineva hariduse, teisel juhul keeleliselt "lastekeelse", igal juhul vägagi tinglikult kirjakeelse hariduse. Ja teisel juhul on eesti kirjakeel kaotamas oma positsiooni eesti koolis, kuna asendub millegi muuga, sest kõik õpilased, kes õpivad koos mingi arvu teise emakeelega õpilastega, peavad ju

kuulama seda sama teksti, mida õpetaja võib-olla lihtsustab ja mugandab ning see jääb neile ikkagi omaseks, kuna nad on sellega harjunud. Või on koolil mingid muud meetmed, tagamaks klassis normaalse kirjakeelse teksti, kuna muukeelne õpilane harjutatakse töötama ikkagi ka selle normaalse kirjakeelse tekstiga, toetades teda muul viisil kui lihtsalt õppeaine ja õppetunni keelt väänates? Pealegi on ka teise emakeelega õpilane ikkagi hiljem eestikeelse kooli lõpetanud õpilane ja seetõttu eeldatakse temaltki sama mitmekesisist ja õiget kirjakeelt, kui seda eeldatakse praegu kõigilt teistelt eesti kooli lõpetajatelt. Ning see vähendab vigast või viletsat eesti (kirja)keelt rääkivate, kuid samas Eesti Vabariigis elavate, eesti kodakondsusega inimeste arvu.

Nüüd konkreetselt nimetatud teemaderingi juurde ja esimesena on oluline teada teise emakeelega õpilaste arvu küsitatud koolides, mis selgub järgnevast tabelist:

Tabel 23

Kool	Teise emakeelega õpilaste ligikaudne arv
Tallinna Saksa Gümnaasium	u. 30
Kuressaare Gümnaasium	u. 10
Kool	Teise emakeelega õpilaste ligikaudne arv
Carl Robert Jakobsoni nim Gümnaasium	igas klassis 1-2
Põlva Ühisgümnaasium	u. 10
Võru Kreutzwaldi Gümnaasium	u. 10-15
Tartu Karlova Gümnaasium	-----
Kohtla-Järve Ühisgümnaasium	(segakool)
Rakvere Gümnaasium	* mõned
Tartu Descartes' I Lütseum	u. 50
Valga Gümnaasium	u. 10
Keila Gümnaasium	u. 20
Kohila Gümnaasium	u.100
Tallinna Järveotsa Gümnaasium	u. 70-80
Prantsuse Lütseum	u. 150
Jõgeva Ühisgümnaasium	mõned
Otepää Gümnaasium	mõned
Antsla Gümnaasium	-----
Pärnu Niidupargi Gümnaasium	-----
Karksi-Nuia Gümnaasium	-----
Sindi Gümnaasium	(2-keelne kool)
Tartu Treffneri Gümnaasium	-----
Haapsalu Wiedemanni Gümnaasium	u. 50
Puhja Gümnaasium	u. 40-50
Lihula Gümnaasium	-----
Toila Gümnaasium	u. 10
O.Lutsu Palamuse Gümnaasium	mõned *
Pärnu Sütevaka Gümnaasium	-----
Järva-Jaani Keskkool	mõned
Ahja Keskkool	mõned
Rapla Vesiroosi Gümnaasium	mõned

*"Mõned" tähendaks õpilaste arvu vahemikus 1-5.

Nagu näha, ei ole hetkel teise emakeelega õpilasi 8 küsitatud koolis ja välja saab tuua, et kõik nendest koolidest peale Lihula ja Pärnu koolide jäävad Eestimaa lõunaossa - äsja nimetatud

on lääne pool, aga ka kaardil pigem lõuna kui põhja pool. Kõik koolid peale Pärnu ja kahe Tartu kooli on väiksemad maakonnakoolid ning siin pole ilmselt kuigi üllatav, et väiksemates kohtades, maakonnakeskusest väljaspool, teise emakeelega õpilasi pole. Suuremate linnade koolidest on mingil määral üllatav asjaolu, et kahes Tartu koolis ja Pärnu koolides teise emakeelega õpilasi ei õpi – pigem oleks eeldanud, et ka nendes õpib teise emakeelega õpilasi, kuna linnades on neid ikkagi enamjaolt rohkem. Samas on siin kõrval Tartu Descartes'i Lütseum, kus õpilastest umbes 5 % on teisest rahvusest. Võrrelda saab ka Tartu koole ja Tartu maakonna väiksemat kooli - Puhja Gümnaasiumi, kus teise emakeelega õpilased moodustavad 10 % õpilaskonnast. Kui Pärnu linnas intervjueritud koolides polnud teise emakeelega õpilasi teada, siis Pärnu maakonnas asuv Sindi Gümnaasium on kakskeelne kool, kus alles gümnaasiumiosas õpitakse ainult eesti keeles. Siin on siis näide sellest, kus maakonnakeskuse koolis teise emakeelega õpilasi pole, aga maakonna väikestes koolides, vastupidi, on.

Teised nimetatud koolid, kus teise emakeelega õpilasi pole, on maakonnakoolid ja nende kõrval olevates maakonna keskuste koolides – Haapsalus, Valgas, Viljandis, Võrus – siiski teise emakeelega õpilasi esineb.

Kõikides ülejäänud intervjueritud koolides õpib eestlaste kõrval ka teise emakeelega õpilasi, kuid üldtendentsina on neid üsna vähe ja seetõttu võib vaevalt oletada, et nad arvuliselt suudavad kuigivõrd mõjutada klassi ja õppetunni keelekeskkonda. Kõige suurem osakaal (20%) on teise emakeelega õpilastel Tallinna Prantsuse Lütseumis, seega arvuliselt oleks juba mingi võimalus eestlasi mõjutada, kuid nagu allpool selgub, ei soosi seda koolipoolne käitumine.

Seega – 8 koolis 30-st teise emakeelega õpilasi ei õpi ja on ainult eestikeelne keskkond.

Päris eraldi võiks välja tuua Kohtla-Järve Ühisgümnaasiumi, mis on segakool ja eestlased ja venelased õpivad eraldi osakondades. Samas on koolis ka keelekümbelklassid, mistõttu võib tulevikus eeldada, et nende klasside õpilased ühinevad kõrgemates klassides eestlastega, hetkel siit aga mingit vastastikust mõjutamist ainetundides sellest lähtuvalt olla ei tohiks, kuid siin mängib rolli ka keelekeskkond, mis pole puhtalt eesti keele põhinev ning selles osas võib mõjutamist eeldada küll. Seega ei saa ainult eeltoodud andmetele toetuda, otsustamaks koolitunni keelsuse üle – on väga võimalik, et see keelekeskkonnast sõltuvalt erineb teiste eesti koolide tundide keelekasutusest.

Direktorite küsitlemisel tuli välja 3 põhisuunda koolistunnis valitsevas keelelises käitumises teise emakeelega õpilastega:

1. keele lihtsustamine ja mugandamine tunnis (3-s koolis)
2. individuaalne suhe õpetaja-õpilase vahel, individuaalne õppekava, abi- ja tugiõpe vms. (11-s koolis);
3. samasugune keeleline käitumine kõigi õpilaste suhtes (9-s koolis).

Koolide jagamisel kolme rühma vahel selguvad asjaolud, et mõnes koolis on kasutusel mitu erinevat viisi teise emakeelega õpilaste õpetamisel keeleliselt: enamasti lisandub individuaalsele suhtele õpetaja ja õpilase vahel ka esialgne keele lihtsustamine tunnis, mis keele selgemaks saades ilmselt pole enam vajalik. Viimases rühmas aga on põhimõtteliste erikohtlemise vastaste kõrval ka need koolid, kus lihtsustada pole vaja, kuna teise emakeelega õpilastel on keel juba selge, mida võib üldjuhul seostada kindlalt eestikeelse keskkonnaga.

Esimene viis on ilmselt kõige kahjulikum eesti kirjakeele kvaliteedile ainetunnis, kuna sellest saavad osa kõik õpilased klassis, ka eestlased. Õnneks aga on paljudel juhtudel lihtsustamine ja üleüldse igasugune mugandamine vajalik ainult alguses, eriti juhul, kui kool toetab õpilasi mingi lisakonsultatsiooni, abiõpetaja vms näol. Kuna teise emakeelega õpilaste osakaal on aga vaadeldud koolides siiski väike, toetab teise emakeelega õpilase kohandumist keelega ja seeläbi keelelisi võimeid üldse ikkagi eestikeelne keskkond klassis ja see vabastab ka õpetaja üsna ruttu ebakvaliteetsema kirjakeele tarvitamisest.

Individuaalne viis keelekasutuse ja mõistmise parandamisel toetab ehk kõige enam teise emakeelega õpilase sulandumist klassi ja viimast, kolmandat suunda võivad endale lubada need koolid, kuhu on teise emakeelega õpilased tulnud juba varastes klassides või kus teise emakeelega õpilaste eesti keele oskus on väga hea.

Ideaalvariant võiks olla keele lihtsustamine päris alguses individuaalsel tasandil abi- või tugiõppe käigus, mida toetaks sel juhul lihtsustamata keelekasutus, korralik ja mitmekesine kirjakeel õppetunnis. Sellise olukorra näiteks võiks praeguste andmete põhjal olla näiteks Kohila Gümnaasium, kus on esimeses klassis abiõpetaja ja vajadusel jäetakse laps kohe algul klassikursust kordama. Nii on põhikooli lõpuks ja gümnaasiumi jõudes juba kindlasti kõik võrdse keeleoskusega.

Üldiselt võibki järeldada, et pidevat keelelist lihtsustamist õppetunnis eeldavad vähesed koolid, mis tihtipeale täiendavad seda õpilase individuaalse toetamisega, mis soodustab tema kiiremat keeleõpet ja lihtsustamisvajadus kaob. Seega ei saa see ohustada korralikku eestikeelset õpet klassis.

Võttes teema kokkuvõttena tähelepanu alla koolidirektorite suhtumise teise emakeelega õpilastesse eesti koolis, siis üldtendentsina on suhtumine positiivne. Mõningad koolidirektorid on siia juurde lisanud, et suhtumine sõltub lapsest endast ja tema hakkamasaamisest. Maakonnakoolides dikteerib suhtumise tihtipeale ka kohustus kõik soovijad vastu võtta, peale selle on veel mõningaid nüansse suhtumise juures – näiteks kolme kooli direktorid leiavad, et esimene õpetus peaks ikkagi olema õpilase emakeeles, üritades situatsiooni vaadata just lapse seisukohalt, sest lastel endil on tihti raske.

Täiesti negatiivset suhtumist teise emakeelega õpilase eestikeelse kooli valimisse küsitletute seas ei kohanud – üldiselt on ikkagi valmisolek kõik soovijad vastu võtta, kuid samas tunnistatakse, et kui neid teise keelega õpilasi tuleb liiga palju, läheb olukord juba keeruliseks. Üldiselt eeldatakse ikkagi, et laps saab keelega hakkama ja umbkeelseid üldiselt vastu ei võeta (vanemates klassides) või koostatakse neile õppimiseks eriprogrammid. Sellega kindlustatakse ilmselt olukord, kus klassis õpetaja oma keelekasutust liigselt ja pidevalt muutma ei pea.

Tõmmates paralleele õpetajate küsitlusega, võib öelda, et on olemas kooskõla kahe nimetatud küsitluse – õpetajate ja direktorite küsitluse – vahel. Kuna saadud direktorite küsitluse andmed näitavad, et muukeelseid õpilasi õpib üldjuhul eesti koolis veel vähe, võib mõista ka asjaolu, et õpetajad suuremal hulgal juhtudest ei pea keelt koolitunnis tõepoolest lihtsustama, nagu nad väitsid ka oma küsitluses. Samuti ei saa nii väike hulk üldiselt mõjutada ülejäänud õpilasi, mida võib välja lugeda ka õpetajate ja õpilaste vastustest nimetatud teemat puudutavale küsimusele.

Põhjus, miks käesoleva uurimistöö jaoks läbiviidud küsitlustest ei selgu muukeelse elanikkonna mõju eestlaste keelekasutuselt, peitub ilmselt selles, et suures osas on küsitletud pärit maapiirkondadest ja suurema muulaste protsendiga kohti on hõlmatud vähe. Ülle Rannut toob oma artiklis “Keelekeskkonna mõju muukeelse õpilase integratsioonile” välja Eesti rahvaloenduse andmed, mille alusel moodustavad muulased linnarahvastikust umbes 45%, maarahvastikust aga umbes 10%. Samuti mõjutab muukeelsete õpilaste keelelist mõjulepääsu ka keelekeskkond, millest sõltub ka vastavate õpilaste integreerumine/mitteintegreerumine. Artikli autori andmetel on üldiselt kõrge integratsiooniastmega maapiirkonnad, kuna seal on muukeelseid elanikke vähe. Kõige kõrgema integratsiooniastmega Eesti suurematest linnadest toob autor välja Pärnu ja Tartu, kuna neis pole vastandunud eesti ja vene keelekeskkond, nagu see on näiteks Narvas (või üleüldse Ida-Virumaal) ja ka mõnes Tallinna linnaosas. Viimastel juhtudel on tegemist segregatiivse keelekeskkonnaga, kus konkreetselt Eesti mastaabis on muukeelse elanikkonna emakeel tõrjunud välja eesti keele. Kui Tartu muukeelse õpilase keelekasutus sarnaneb eesti lapse omaga, siis segregatiivses keskkonnas (Eestis on selle kõige ilmekamaks näiteks Narva) kasvav õpilane vajab õige keele arenguks tugevat

keelekeskkonda, eestikeelse suhtlemise võimalust, näiteks Narvas on aga üsna võimatu vältida venekeelset keskkonda.⁶

Seega ei kehti selle töö andmetel põhinev järeldus, et muukeelsed õpilased ei mõjuta oluliselt eesti keelt eesti koolis, Eesti kohta tervikuna, kuna siiski esineb piirkondi, kus eesti keel on kooliseinte vahel küllaltki tõrjutud positsioonis. Vastavat asjaolu illustreerivad ka kirjanditest saadud tulemused, kus Narva ja Kohtla-Järve, mõlemad Ida-Virumaalt pärinevate koolide kirjandid, omasid teistest paikadest ülekaalukalt suuremat vigade arvu. Samas on Eesti kui terviku mastaabis eesti koolides ikkagi tähtsaim positsioon eesti keelel ja muulastest tulenev oht üldjuhul väike, Ida-Virumaa (ja mõningate Tallinna linnaosade) näol on aga tegemist mõnevõrra erandliku juhuga, mille eesti koolides valitsev olukord Eestit tervikuna praegu veel ilmselt ei ohusta.

4.8. Muud eesti kooli keele võimalikud mõjutajad

Eesti kooli keelt võivad erinevate õpetajate ja õpilaste kõrval mõjutada muudki tegurid, jättes oma jälje koolist saadavale või koolis valitsevale keelekasutusviisile. Oluline nimetatud teema juures on, kuivõrd hinnatud on konkreetsetes koolides võõrkeeled ja kas neil on eesti keele kõrval väga oluline positsioon.

Teema iseloomustamiseks on kasutatud teatud andmeid direktorite intervjuust ning ühe osana kuuluski direktorite intervjuusse koolijuhtide arvamus eestikeelse õppe kohta – muukeelse ja eestikeelse õppe vahekord või soovitud vahekord koolis. Küsimused, millele koolidirektorid selle teema piires pidid vastama, olid järgmised: kas soovitakse näha mõnda õppeainet võõrkeeles (väljaspool võõrkeeletundi) või konkreetses koolis toimubki mõni õppeaine muus keeles kui eesti keel ning kas eestikeelne õpe tagab nende arvates õpilasele toimetuleku (eelkõige keele suhtes)?

Nimetatud teemaderingi tagapõhjaks on järgmine probleem: kas koolijuhid näeksid hea meelega suurt hulka võõrkeelseid aineid või kaitsevad nad siiski eelkõige oma keele positsioone? Aluseks siin kindlasti ka koolijuhtide endi suhtumine eesti keelde – kuivõrd suure toimetuleku see annab või liiguvad arvamusel selle suunas, et las teised teevad eestikeelseid asju, aga mina tahan oma kooli õpilastele anda seda, mis neid elus edasi viib ja see ei saa küll toimuda eesti keeles.

Erinevate koolidirektorite arvamustest selgus, et enamjaolt on positiivne suhtumine muukeelsesesse õppesse, on ainult mõni üksik kategoorilised võõrkeelse õppe vastane (1) ja mõni koolijuht ei näe selleks lihtsalt vajadust (4).

Hoolimata üldisest avatusest võõrkeelse õppe suhtes, on oma koolis seda otseselt kaalunud vähesed - mitmes koolis on takistuseks võõrkeeleõpetajate puudus või vastava tasemega õpetajate puudus, takistusena on välja toodud ka õpilaste ebapiisav toimetulek ja võõrkeelse õppe sobimatus kooli õppekavaga.

Võõrkeeles toimuvad mõningad ained praegu näiteks Tallinna Järveotsa Gümnaasiumis (jaapani keel inglise keele baasil), Tallinna Saksa Gümnaasiumis (põhiained), Võru Kreutzwaldi Gümnaasiumis (majandusõpetus; inglise kirjandus, ajalugu, retoorika), Viljandi Carl Robert Jakobsoni nim. Gümnaasiumis (Eesti poliitiline süsteem; ingliskeelsete maade ajalugu, kultuur, kirjandus).

Üldine suundumus on siin küll see, et võõrkeelsed ained toimuvad vastava suunitlusega klassides ja täiendkursustena. Tallinna Saksa Gümnaasium ise on tervikuna erineva suunitlusega kool, mistõttu seal toimuvad võõrkeeles (saksa keeles) ka põhiained. Viimase võrdluseks võiks tuua Tallinna Prantsuse Lütseumi ja tegelikult ka Tartu Descartes'i Lütseumi, mis mõlemad on prantsuse keele suunitlusega, kuid põhiained toimuvad siiski eesti keeles ja vajadust neid võõrkeelseks muuta nende koolide direktorid ei näe. Seega ei määra alati kooli võõrkeelne suunitlus seda, et mõni muu aine peale võõrkeeletundide peaks

ilmtingimata toimuma võõrkeeles ja nendes koolides on eesti keelel õppekeelena ikkagi sarnane osatähtsus kui muudes, ilma võõrkeelesuunitluseta koolides.

Siia juurde võiks tuua Kohtla-Järve Ühisgümnaasiumi eesti osakonna, kus tööõpetus toimub vene keeles vaid olude sunnil – pole lihtsalt teist õpetajat.

Oma koolis on mingil ajal proovinud muukeelseid aineid Carl Robert Jakobsoni nimeline Gümnaasium Viljandis, kus oli geograafia inglise keeles (praegu on selles koolis küll ka ained inglise keeles, kuid ainult süvaklassides). Tartu Descartes'i Lütseum on proovinud prantsuse kultuuriga seotud ainete prantsuskeelset läbiviimist ja Kuressaare Gümnaasiumis on olnud mõned võõrkeelsed õpetajad, kes keele mitteoskamise tõttu õpetasid alguses mõnda aega inglise keeles, aineteks olid marketing ja arvutiõpetus. Nimetatud koolides ei andnud võõrkeelne õpe soovitud efekti ja seetõttu see ka lõpetati. Tänu neile kogemustele on näiteks Viljandi kooli direktor arvamusel, et põhiainetes oleks vale rakendada muukeelset õpet, Kuressaare Gümnaasiumi direktor on aga valmis vastu tulema vastavatele ettepanekutele mõne aine muutmiseks võõrkeelseks, kui keegi neid talle teeks (keegi õpetajatest).

Juhul kui kõik tingimused täidetud oleksid ja võõrkeelne õpe saaks koolis toimuma hakata, eelistati kõige enam võõrkeelseina näha jutustavamaid aineid, vastava keelega maade ajalugu, geograafiat, kultuuriga seotud aineid, vähem reaalaideid ja ühe kooli direktor soovis alustada kehalise kasvatuse ja tööõpetusega (inglise keeles). Väga vähesed direktorid pooldavad aga ainete võõrkeelseks muutmist tavaklassis – ikka soovitakse see jätta mõne süvaklassi jaoks. Vaid Karksi-Nuia Gümnaasiumi direktor oleks nõus nägema soome- või rootsikeelseina põhiaineid.

Kuigi üldine positiivne suunitlus võõrkeelsete ainete suhtes võiks viidata direktorite üldisele seisukohale, et eesti keel pole õppekeelena piisav ja ta ei anna õpilastele piisavat kindlustunnet ja toimetulekut edaspidi, ei arva koolidirektorid ise sugugi niimoodi. Enamus küsitletutest ei pidanud praegust õpet keeleliselt sugugi ebapiisavaks – leiti, et eestikeelne õpe tagab toimetuleku. Vaid mõned direktorid lisasid juurde väikese nüansi – ainult eesti keelega hakkama ei saa ja kindlasti peaks kõrval olema tugev inglise keele oskus (5 kooli direktorid).

Kui meie ühiskond – mille nõudlust ja olemust sellised arvamused üsna ilmselt näitavad – hakkab nõudma veel rohkem (ja meie riigi suunitlusi silmas pidades kasvab vajadus tugeva inglise keele oskuse järele päris kindlasti), hakatakse ootama rohkem ka eesti koolilt. Võõrkeeled tõusevad üsna ilmselt huviorbiiti ja tegelikult peegeldab seda ka küsitletud direktorite niivõrd positiivne suhtumine võõrkeelsele õppes ja asjaolu, et väga paljudes koolides on olemas mingid süvaklassid, kus õpitakse rohkem võõrkeeli. Kuigi praegu ei leidnud eesti koolide direktorid eestikeelsel õppel keeleliselt puudusi, näitab nende vägagi vastuvõtlik suhtumine võõrkeelsetesse ainetesse ja huvi sellise mõtte vastu, et nad on endale juba mingil määral teadvustanud asjaolu, et võõrkeelne õpe natuke süvendatumalt oleks õpilastele kasulik. See tähendab, et eestikeelsel õppel on nende jaoks ikkagi mingisugused puudused, mis puutub õpilaste edasise toimetulekuse – nad ilmselt tahaksid selle toimetuleku veel tugevamalt kindlustada ja see kindlustus on meie praeguses ühiskonnas kahtlemata tugev võõrkeeleoskus. Siiski võib küsitletud direktorite arvamustest välja lugeda, et põhiainete muutmist võõrkeelseks üldjuhul ei pooldata ega ilmselt hakata ka kaaluma – enesele teadvustatakse ikkagi üsna kindlalt, et me elame eelkõige eestikeelses ühiskonnas ja sinne kool peab olema eestikeelne. Seega – kui pakkuda õpilasele midagi enam, siis pigem valikkursuste, valiksuundade arvelt, mitte aga põhilistes ainetes ja tavaklassis.

Vaadeldud andmetest võiks seega järeldada, et võõrkeelne õpe ei ohusta praegusel ajahetkel veel eesti keele juhtpositsiooni eesti koolis, vähemalt mitte küsitletud koolides. Samas ei saa olla kindel, et eesti keelt primaarsena veel kaua väärtustatakse, kuna tõdemus eelkõige inglise keele vajalikkusest on liiga ilmne ja vältimatu meie praeguses ühiskonnas. Eestikeelse kooli kadumine pole aga kindlasti tõenäoline, kuna inglise (või mõne muu) võõrkeele olulisus

maailmas ei saa otseselt muuta eesti keelt kui rahvuskeele juhtivat osatähtsust eestlastele mõeldud koolides.

5. Kirjakeele käsitlemisest kooliõpikutes

5.1. Õpikutes vaadeldavad aspektid

Õpikuid ei saa eesti kooli puudutavast kirjakeeleuuringust välja jätta, kuna tegemist on nii õpilastele kui ka õpetajatele, kes on kooli keeleteaduse põhilised kujundajad, olulise abimaterjaliga. Kooliõpikute kirjakeelsuses pole põhjust kahelda, kuna kõik õpikud on läbinud eelneva kontrolli ja mittekirjakeelsete õpikute kasutusse lubamine pole ilmselt ka kooskõlas õppekavaga. Seetõttu on õpikuid käsitlev osa uurimistöösse lisatud eesmärgiga jälgida vaid eestikeelse kooli jaoks mõeldud emakeeleõpikuid ja vaadelda, kuivõrd on kirjakeele teemat neis käsitletud.

See peatükk toobki välja need praegu kasutusel olevad ja õppekavas kinnitatud emakeeleõpikud, milles on kas otseselt või kaudselt puudutatud mõistet kirjakeel, samuti on siin oluliseks peetud esitada ülevaade ka nendest õpikutes käsitletud või puudutatud teemadest, mis puudutavad slängisõnu, võõrkeelseid sõnu eesti keeles, suulise ja kirjaliku keeleteaduse erinevusi, suhtlussituatsioonist sõltuvaid keeleteaduse erinevusi jms, mis puudutab eelkõige keeleteaduse erinevaid võimalusi ja nende sobilikkust erinevates olukordades/tekstides. Nimetatud teemaringide valik on põhjendatud sellega, et kirjakeelsus-mittekirjakeelsus hõlmab, nagu on välja toodud 1.peatükis, mitmeid eri aspekte nagu teksti suulisus/kirjalikkus, olukorra ametlikkus/mitteametlikkus, mis omakorda on seotud selliste mõistetega nagu sõnastus, stiil ja register. Register dikteerib, millist sõnastust ja stiili on sobilik tarvitada ja stiil, olles tihedalt sõnastusega seotud, puudutab ka kirjakeelt, st. kas hõlmab kirjakeelseid sõnu ja vorme või on kirjakeelsus teatud stiili korral teisejärguline. Seega peaks õpilane suutma eristada stiile, teadma nende stiilide siseste sõnade ja vormide eeldatavat registrilist väärtust, et osata kasutada kirjakeelt õigel ajal õiges kohas ja ikka kirjakeelele omaste vormide ja sõnadega. Ka oma stiili väljakujundamisel tuleb sõnastuse registrilist väärtust hästi tunda. Järelikult koosneb kirjakeele tundmine paljudest eri tahkudest ning sama tähtis kui kirjakeelse ja mittekirjakeelse, standardse ja mittestandardse keelendi eristamisoskus on ka oskus vastavaid keelendeid paigutada registriskaalal ning nende stiiliväärtuse tundmine.

5.2. Kirjakeele teema põhikooliõpikutes

Siin on kirjeldatud kirjakeelega seostatavaid osi konkreetsetes eri autorite õpikutes, alustades madalaimast klassist, kus nimetatud teemast esmakordselt juttu on, milleks on käesoleval juhul 4. klass.

Viivi Maanso, Kaider Vardja ja Merike Vardja “Emakeele ABC-s” ehk emakeeleõpikus 4. klassile on räägitud lihtsalt emakeelest ja nimetatud, et eri paikades kõneldakse murret. On ka öeldud, et keelt kasutatakse kõnes ja kirjas ning et kõne järgi otsustatakse inimese üle.

Piret Hiisjärve “Emakeele õpikus” 5.klassile on kirjakeelt puudutatud tekstis “Emakeel on ilus nagu muinasjutt”, milles on võrreldud kirjakeelt ja murdekeelt. Teksti põhirõhk on siiski murdekeele väärtustamisel, kuid sellega seoses on siiski mõned laused ka kirjakeelele pühendatud. Siin on räägitud, kus võib kuulda murdekeelt (Võru-, Setumaal, Kihnus, Lääne- ja Hiiumaal) ja kus seda kuuleb harva (raadio, teler). Kirjakeele kohta on kirjutatud, et seda kasutavad nooremad inimesed, mainitud on ka, et see on allutatud reeglitele ja normidele. Tööülesandena on esitatud uurimistöö, kus peaks õpilased jälgima raamatute, ajakirjade, ajalehtede, raadio, telesaadete, reklaamide, kaasinimeste jms keelt, tooma välja vigu või muid tähelepanekuid keele kohta.

Viivi Maanso, Kaider Vardja, Merike Vardja “Sõnasõber” 5.klassi emakeeleõpikus saab käesoleva töö teemaga seostada sõnavarale pühendatud teksti, milles on küll põhiliselt juttu

murretest ja murrakutest, kuid on selgitatud ka mõistet *släng*. Kirjakeele mõiste on sissetoodud vaid seoses õpilastele antud ülesandega, kus neil tuleb koguda slängisõnu ja lisada neile kirjakeelne vaste. Võib oletada, et ülesande efektiivsemaks täitmiseks kuluks õpilastele ära ka väga ülevaatlik või lühike selgitus, mis see kirjakeel ikkagi täpsemalt on. Lisaks eelnimetatule on tekstis mainitud ka seda, et murdekeelt ja slängi kasutatakse üksnes kõnes ja kirjalikult neid üldiselt tarvitada ei sobi.

Kirjakeele teemaga seostatavaid teemasid pole Piret Hiisjärve 4. ja 6. klassi emakeeleõpikutes ja Viivi Maanso, Kaider Vardja ja Merike Vardja 6.klassi emakeeleõpikus “Keelesõber”.

Üldiselt pole vaadeldud astmes kirjakeele käsitlemine päris süsteemne ja õpikute sarju järjekindlalt läbiv. Vaadeldud astme õpikutes on üsna ilmselt rõhk eelkõige murdekeelele, kirjakeele mõiste neis kuigi konkreetset seletust pole saanud, aga sellegipoolest on mõisteni juba jõutud ja antud ka mõningad vihjed selle kohta, kes ja millal missugust keelevarianti kasutab või kasutada tohib. Maanso ja Vardja õpikuid on kirjakeele teema käsitlemise poolest võimalik esile tõsta Hiisjärve õpikute kõrval, kuna vastavatel autoritel on kirjakeelega seotud teemasid puudutatud kahes, viimati nimetatud õpikutest aga vaid ühes.

Martin Ehala ja Tiina Veismanni 7.klassi emakeeleõpik “Noor keelekasutaja” peatub järgmistel kirjakeele seisukohalt olulistel teemadel:

- 1) esimese teemana on välja toodud kirjakeele mõiste
- 2) järgmise teema - suuline ja kirjalik eneseväljendus – raames tehakse suulise ja kirjaliku teksti eristus, samuti registriline eristus – millal millist keelt kasutada, suunatakse õpilast teadlikule keelevariandi valikule (millal võib kasutada slängi, millal ei jne).

Sellisel kujul on käsitlus õpilase ja ka õpetaja seisukohalt küllaltki selge, kuna vastavatest nähtustest kirjutatakse konkreetset, tuues välja keelekasutuse erinevad võimalused sõltuvalt suhtlussituatsioonist ja suhtluspartnerist, antakse õpilastele ikkagi korralikud juhised keelevariandi valiku asjus. Ilmselt õigustab ennast ka vastavate teemade käsitlemine eraldi peatükina, kuna sel juhul tegeldakse kirjakeele seisukohalt oluliste valdkondadega pikemalt ja keskendutakse ainult neile – ka harjutamine toetub suulise ja kirjaliku keelevariandi eristamisele ja õpilased peavad ise aktiivselt kaasa mõtlema, milline keelend kellega rääkides või kellele kirjutades sobilik on.

Martin Ehala ja Aili Kiini 8. klassi emakeeleõpik “Noor keelekasutaja II” tegeleb järgmiste kirjakeele seisukohalt oluliste teemadega:

- 1) suulise kõne ja häälduse peatükis on muuhulgas välja toodud, kuidas hääldada sõnu kirjakeeles, kuidas igapäevaselt ja kõnekeeles, samuti on vaadeldud, millal tuleks kasutada kirjakeelset hääldust, et mitte halba muljet jätta;
- 2) tekstiliike puudutav peatükk käsitleb muuhulgas erinevate tekstiliikide keelekasutust, samuti teksti sõltuvust adressaadist;
- 3) sõnavarapeatükk tegeleb erinevate sõnavarakihtidega ning sellega seoses on siin räägitud ka kirjakeele eelistustest (näiteks et barbarisme tuleks vältida), puudutatud on ka slängi ja on juttu ka keelevariandist, mida kasutatakse igapäevases suhtluses – argikeelest;
- 4) võõrsõnade peatükis on taas kord kutsutud üles ettevaatlikkusele mõningate tsitaatsõnade (nn trendikad tsitaatsõnad nagu *hot stuff*) kasutamisel, mis ei sobi ametlikumasse olukorda – näitena toodud koolitund – ja tõsisesse kirjutisse, samuti on rõhutatud, et need peavad jääma ainult kõnekeelde;
- 5) sõnastuse peatükis on soovitatud vältida võõrapärasusi, kuna need muudavad sõnastuse kohmakaks. Näitena on välja toodud iseloomustavate sõnade põhisõna järele asetamine (pilet rongile, mitte rongipilet) ning saava käände tarvitus koos verbiga olema ameti tähenduses (on õpetajaks koolis). Sõnastuse peatükis on käsitletud ka eri stiile – korrektse kirjakeele tundmise seisukohalt on oluline seletus, millised keelendid mõjuvad millistes olukordades võõrapäraselt. Vastava mõtte kinnistamiseks on ka harjutus võõrapärase väljendite eestikeelseteks muutmiseks.

Nimetatud 8.klassi õpik üritab juba väga konkreetselt juhtida õpilast õige ja korrektse keele valimise teele, andes talle järjest rohkem vastavasisulisi juhiseid ja soovitusi. Ka õpetaja jaoks on lihtsam, kui juba õpik sisaldab sarnast informatsiooni ning ta ei pea seda ise kusagilt juurde otsima ja rääkima, mis tihti pole juba aja seisukohalt mõeldav, samuti ei aita niisama loengu vormis teema esitus kaasa praktilisele kasutamisele. Peale selle võib selliste teemade kaudne puudutamine õpikutes jätta ka õpetajale mulje, nagu poleks vastav teema üldse nii oluline, et seda pikemalt käsitleda või nagu oleks tegemist nii iseenesest mõistetava valdkonnaga, mis on kõigil eestlastel juba kaasa sünninud.

Toom Õunapuu 7.klassi emakeeleõpikus “Sõnavorm ja kõne” on kirjakeele ja sellega seonduvatele teemadele pööratud tähelepanu kolmel juhul :

1) Peatükis, mille põhieesmärk on tegeleda sõnavormi mõistega, on muuhulgas kasutatud teksti, mis räägib võõrkeelsetest sõnadest eesti keeles kui probleemist, eelkõige on tähelepanu inglise- ja soomekeelsetel sõnadel. Õpilasi kutsutakse üles mõtlema sellel teemal (võõrkeelsete sõnade sissetung eesti keelde) ja avaldama oma suhtumist.

2) Vältemääramisel on kasutusel tekst, mis räägib kakskeelsusest (vene ja eesti keele vahel), samuti on natuke räägitud slängist. Kuna aga harjutuse põhiülesanne seisneb ikkagi just vältemääramises, ei pruugi nimetatud tekst vajalikul hulgal tähelepanu saada ning selle funktsioon eesti kirjakeele mõiste selgitamise ja kinnistamise seisukohalt on oletatavalt väike. Sama peatüki juurde kuulub veel ülesanne, kus on palutud koostada oma klassi slängisõnastik, milles slängisõnad tuleks kanda sedelikestele koos nende kirjakeelsete vastetega. Kuna siit on võimalik välja tuua eristuse kirjakeel-släng, on sarnasest harjutusest kirjakeele seisukohalt rohkem kasu kui eelnevalt nimetatutest.

3) *Ma*-infinitiivi ja sellest moodustatavate vormidega tegelev peatükk pühendub lühikese teksti abil emakeelepäevale, samas on tekst esitatud peamiselt eesmärgiga leida sellest kõik vormid, mis moodustatakse *ma*-infinitiivist. Seetõttu ei usu, et õpilased teksti muu mõttega loevad, kui et üksnes leida nõutud vorme. Mingil määral juhatab teksti juurde tagasi aga järgmine ülesanne, mis palub õpilasel jutustada, kuidas tema koolis tähistati eesti keele ja kultuuri päeva. Mingil määral see küll seostub kirjakeele mõistega, kuna tekstis on paari alusega juhitud tähelepanu keele risustamisohule ja võõrmõjudest vabanemisele, otseselt aga kirjakeele mõistet siin mängu tuua ei saa. Samasse peatükki kuulub veel ka harjutus, mis puudutab taas võõrkeelseid sõnu, mille raames palutakse õpilasel koostada uurimus võõrkeelsetest sõnadest tema kodukandi avalikes kohtades.

Nimetatud teemade raames pole autor ise kordagi seletanud mõistet *kirjakeel* ega rääkinud võõrkeelsete sõnade ega slängisõnade paiknemisest kirjakeele suhtes. Õpetaja osaks jääks selgitada mõistet kirjakeel ja seda, kuidas nimetatud nähtused (võõrkeele sõnad, släng) sobivad kirjakeelde, kuigi õpikutekst selleks eriti toetust ei paku.

Toom Õunapuu ja Pärja Õunapuu 8.klassi emakeeleõpik “Lause ja kõne” tegeleb järgmiste kirjakeelde mingil määral puutuvate teemadega:

1) Peatükis, mille põhiülesanne on käsitleda sihelist tegusõna, on muuhulgas tõstatatud probleem ingliskeelsete sõnade asendatavusest omasõnadega ning esitatud ka õpilastele mõned sõnad, mis tuleks eesti omasõnadega asendada. Samuti on kasutatud teksti, mis juhib õpilase tähelepanu emakeele korralikule valdamisele, tuues probleemidena välja tühisõnad, vead vormimoodustuses ja paronüümide tähenduse mittetundmise. Õpilase ülesanne on väljendada oma nõustumist või mittenõustumist mõtteavaldusega, vastulausete kirjutamine, vastupidiste väidete toomine ja üleskutse või ettepaneku kirjutamine olukorra parandamiseks. Sama teema järel on ülesanne projektitööks: “Kas eesti keel tõesti lonkab?”, võimalusega piiritleda teemat kitsamaga “Meie kooli/klassi õpilaste eesti keele vead”. Kuna näitetekstina kasutatud artikkel on vägagi üldsõnaline, langeb põhirõhk õpilase enda ja muidugi ka õpetaja aktiivsusele, jäädes eelkõige sõltuvaks sellest, kuivõrd õpilased teemasse sellisel kujul süvenevad ja kui palju tunniaega on

õpetajal võimalik nimetatud teema peale kulutada (põhirõhk peaks olema siin ju ikkagi grammatikal).

- 2) Grammatika harjutustekstina on esitatud õpetus avalikuks esinemiseks, kus kolme lausega on muude soovitude kõrval välja toodud ka soovitus vältida murdesõnu ja vulgaarseid väljendeid.
- 3) Teema “Lõikude järjestamine terviktekstiks” piires on esitatud ülesanne järjestada kavapunktid loogiliselt, ning selles on ühe kavapunktide jadana teema suuline ja kirjalik kõne, milles on välja toodud muuhulgas järgmised punktid: stiililine mitmekesisus või ühtsus – keele kaks avaldusviisi – kas kõne erijooned või keelvead? Kuna teemat ennast pole lähemalt puudutatud ega selle kohta ülesannet antud, jääb iga õpetaja otsustada, kas peatuda just sellel teemal pikemalt või mitte, kuna aga sama harjutuse raames on veel kolm teemaderingi, siis ei usu, et neid kõiki lahti seletama hakataks ja seega ei anna analoogset tüüpi harjutused õpilastele kirjakeele seisukohalt küll mingisuguseid eriti olulisi ja põhjalikke teadmisi.

Kokkuvõtteks äsja vaadeldud õpiku kohta võiks välja tuua, et kirjakeele mõiste jääb siin küll valdavalt tagaplaanile ning põhirõhk on ikkagi enamjaolt grammatikal või mõnel muul keeleteemal, mis põhineb loomulikult samuti kirjakeelel, kuid ei anna õpilasele teada, et see, mida ta emakeeletunnis reeglite abil õpib, on eelkõige kirjakeel, kuna kodus ja sõpradega kõneldav keel võib ka grammatilistelt vormidelt erineda koolis kasutatavast keelest. Isegi kui eelnimetatud kirjakeelega mingilgi määral seostatavad lõigud kõik ikkagi läbi tehakse, ei anna see siiski õpilasele süstematiseeritud ja konkreetset pilti keele kasutamisevõimalustest ja kirjakeelde kuuluvatest/mittekuuluvatest keelenähtustest.

Toom Õunapuu ja Pärja Õunapuu 9. klassi emakeeleõpik “Keel ja kõne” puudutab järgmiseid kirjakeelega seotud teemasid:

- 1) Raamatu eeltekstis juhitakse tähelepanu emakeele rikkusele ja kutsutakse üles eestikeelsusele, samuti pannakse südamele, et igauks peab kaasa aitama keelehooldele.
- 2) Peatükis “Murdesõnad – kolmas kirjakeele sõnavara rikastamise viis” on kasutatud tabelit, mis tuleks õpilasel ümber jutustada ning milles on esitatud eesti keele eri kihid (kõrgemal eesti kirjakeel normeerituna, seejärel ühiskeel, mis on normeerimata ja viimasena murded). Esitatud tabeli abil on küll aga võimalik tuua välja eristus kirjakeele, ühiskeele ja murdekeele vahel, kuid ilmselt on sellel suurem efekt juhul, kui õpetaja midagi ka ise selgitab, mitte ei jäta kogu vastutust õpilastele.

Samas peatükis on õpilast kutsutud üles selgitama, mil viisil on põhjaeestikeelsed sõnad *koer ja ämber* kirjakeelele lähedasemad kui lõunaeestikeelsed *peni või pang* ning sissejuhatusena vastavale ülesandele on esitatud seletus: “Sageli pole piir kirjakeelse ja (kunagise) murdesõna vahel üldse tajutav”. Samas esineb mõiste kirjakeel sama õpiku piires siin alles esimest korda, kuigi eelmistes peatükkides on keskendutud kahele esimesele (kirjakeele) sõnavara rikastamise viisile, toomata kordagi välja kirjakeele mõistet ka mainimise tasandil, seletamisest rääkimata.

Peatükk sisaldab veel kirjakeele ja murdekeele selgituse, kuid seda ainult ühe harjutuse piires (“*..kirjakeel on riigis üldkasutatav korrastatud keelevorm, murdekeel teatud piirkonna eripärane keelekuju*”). Harjutus ise keskendub aga vilekeelest rääkivale tekstile, mille alusel on moodustatud ka teksti lõpus olevad küsimused - seega on kirjakeele ja murdekeele eristus siin tegelikult teisejärguline

- 3) Järgmise peatüki üks ülesannetest on murdekeele uuring õpilase kodukandis, mille käigus tekiks juba kindlasti vajadus eristada kirjakeelt ja murdekeelt. Sellise tegevuse abil on ilmselt küll võimalik kinnistada õpilases arusaamist, et on olemas kirjakeel, millest saavad aru kõik, ja on olemas murdekeel, mis pole üldkasutatav ja üldmõistetav.

- 4) Peatükis, mis käsitleb teisi sõnavara rikastamise viise (laen- ja tehissõnu), on kasutatud teksti “Võõrsõnamaania”, mis räägib inglise keele sõnade sissetungist eesti

keelde. Seoses sellega palutakse õpilasel mõelda, millised võõrkeelsed sõnad lipsavad tema kõneste, milliseid võõrkeelseid sõnu on nad kuulnud teiste õpilaste kõneste, sedeldada raadio- või telesaatest kuulnud võõrkeelsed sõnad ja asendada kasutatud näitesõnu eestikeelsetega. Järgmise harjutuse raames on palutud õpilasel mõelda, mida teha, et parasiit- ja võõrkeelseid sõnu emakeeles vähem kasutataks, ning kes vastutab keele puhtuse eest esmajoonel, samuti valmistada ette sõnavõtt teemal "Keele rikastumine ja risustamine." Õpetaja osaks jääb juhtida konkreetset tähelepanu sellele, miks nimetatud keelenähtused ei sobi üldkasutatavasse kirjakeelde ja ühtlasi tuua ise teemaga seoses välja ka kirjakeele mõiste.

- 5) Omaette peatükina on räägitud keelehooldusest tänapäeval, tuues välja tähtsamad keeleuurimiskeskused ja nende ülesanded ja põhitegevus, mis juhib õpilaste tähelepanu keelehoolduse vajadusele ja sellele, et keel, mida me räägime, pole siiski igal kujul aktsepteeritav, vaid selle jaoks on normid, mis suunavad keele teadlikule ja läbimõeldud kasutamisele.

- 6) Räägitud on ka olemasolevatest stiilidest ja nende sõnavarast peatükkidena: argistiil (toodud välja, et seda kasutatakse eelkõige suuliseks suhtlemiseks); ametlik stiil (selle kasutusvaldkonnad ja väljendusviisi omapära); teadusstiil (kasutamine ja väljendusviisi üldisloomustus), ajakirjandusstiil (põhiliselt eesmärkidest), ilukirjandusstiil (kirjeldatud paari sõnaga, millist väljendusviisi üldiselt kasutatakse). Võib-olla oleks vajalik ka stiilide ja kirjakeele konkreetsem seostamine, mida pole antud juhul tehtud. Stiilide iseloomustused on ka üsna üldsõnalised ja nappide seletustega, põhiosa moodustavad mitmesugused harjutused.

Kokkuvõttena Toom ja Pärja Õunapuu õpikute kohta võiks öelda, et kirjakeelega seostatavaid teemasid esineb kõigis kolmes põhikooliõpikus, kuid valdav osa kirjakeele seisukohast olulisematest teemadest on koondunud 9.klassi õpikusse. Küsimus on siin selles, kuid võrd õigustab end kirjakeelega seotud teemade põhiosa jätmine viimasele põhikooliaastale – järkjärgult ja igas põhikooliklassis võiks ju teemale aega pühendada ning kuna kordamine on õppimise juures üks tähtsamaid oskamise aluseid, siis kindlustaks iga uus pöördumine vastava teema juurde selle efektiivsema omandamise. Pealegi on esitatud teemade käsitus väga üldsõnalisena ja rõhuasetus on üsna ilmselt just õpilaste endi aktiivsusel ja teadmistel, kuna ka aineõpetaja jaoks sisaldab õpik ikkagi väga vähe teoreetilist materjali, millele toetuda. Probleeme võib tekitada asjaolu, et klassid on erinevates koolides väga erineva tasemega ja eeldatud keelevalist ei pruugi kõikjal piisaval määral leiduda – suurem hulk õpilasi vajab tegelikult ikkagi konkreetset seletust, millal kasutada ühte, millal aga teist keelevarianti ning samuti annab neile tõenäoliselt suurema kindlustunde mingisuguste ühtsete alusteadmiste omandamine kirjakeele ja mittekirjakeele eristamise kohta. Seetõttu ei saa päris kindlalt väita, et viimati käsitletud õpikud annavad edaspidi aktiivselt kasutatavat ja asjalikku informatsiooni kirjakeele kui ühiskondlikult olulisima keelevariandi kohta, selle keelevariandi kohta, mille oskuslik tarvitamine määrab järgnevas elus inimese harituse või harimatuse teiste silmis.

Seega sõltub põhikooliõpilase teadlikkus kirjakeelest kui sellisest üsna palju kasutatavatest õpikutest - kuni 7.klassini on kirjakeele mõiste ilmselt veel suhteliselt laialivalgus ja oma isiklikul keelekogemusel põhinev ja tõenäoliselt pole selles eas veel konkreetsem seletus nii tähtis ja õppekavas nõutud kui edaspidi. Seetõttu on vastavale eale mõeldud õpikudki olenemata autorist üles ehitatud nii, et mõisteni küll jõutakse, kuid täpsem käsitus jääb hilisemaks. Alates 7.klassist erinevad õpikute kirjakeelekäsitlustes suurenevad - ühed autorid selgitavad kirjakeele mõistet ja erinevate keelenähtuste kasutamise võimalust konkreetsemalt, teised jäävad selles osas üldsõnalisemaks ja pealiskaudsemaks. Võttes aluseks eelmistes klassides omandatud põhiosas napid baasteadmised kirjakeele olemusest, pole õpilaste endi aktiivsusele ja eelteadmistele lootmine üldjuhul kuigi põhjendatud. Sellest tulenevalt pakuvad nii õpilastele kui ka õpetajatele konkreetsemat abi, tuge ja teadmisi

eelkõige Martin Ehala nimega seostatavad emakeeleõpikud ning Toom Õunapuu nime kandvad õppematerjalid jäävad konkreetsuses ja käesoleva uurimistöo jaoks olulise teeme käsitlemises eelnimetatutele alla.

5.3. Kirjakeele teema gümnaasiumiõpikutes

Gümnaasiumi emakeeleõpikud pühenduvad põhikooliosaga võrreldes süvendatumale kirjakeelelennähtuste kirjeldamisele ja seletamisele, õppekavas esitatud emakeeleõppe eesmärkides on kirjakeel üks võtmemõisteid. Peale selle tegelevad gümnaasiumiõpilased ka tekstiõpetusega, mille raames tuleb oma vastavaid teadmisi kirjakeele kasutamisevõimalustest ning kirjakeele mõistes õigest keelekasutusest rakendada. Seega on gümnaasiumiõpikutest tähelepanu all põhiosas õigekeelsuse ja struktuuriõpikud ning on vaadatud ka mõnda tekstiõpetuse õpikut, alustades õigekeelsust ja keelestruktuuri puudutavatest õpikutest.

5.3.1. Kirjakeele teema keelestruktuuri ja õigekeelsust vahendavates õpikutes

Kuna kõik vaadeldavad õpikud vahendavad kirjakeelt, on välja toodud just väga konkreetselt kirjakeelt ja temaga seotud mõisteid (nt släng, stiil jms) käsitlevad peatükid või teemad.

Martin Ehala "Eesti keele struktuuris" kirjeldatakse üldjuhul eesti kirjakeele struktuurielemente, mõnel pool tuleb küll juttu ka kõnekeelde kuuluvatest keelenditest, näiteks sõnatuletuse puhul, kui teemaks on erinevaid tähendusi edasiandvad tuletusliited, millest mõned võimaldavad moodustada ka kõnekeele sõnu (näiteks –kas-liide: pärnakas, poolakas). Kirjakeelest ja sellega tihedalt seotud mõistetest on konkreetselt räägitud järgmistel juhtudel:

Esimeses peatükis, mille sisuks on keele olemuse kirjeldamine, tuleb muuhulgas juttu ka keelest kuuluvuse väljendajana ning selle teema siseselt on käsitletud ülevaatlikult slängi mõistet, mida nimetatakse kirjakeelest kõrvalkalduvaks kõnepruugiks, mida kasutavad erinevad sotsiaalsed rühmad ja mis on ka eri rühmade puhul erinev.

Keelenormidest ja kirjakeelest tuleb konkreetselt juttu ühes valitud lisalugemise tekstidest – "Mis on keeles õige, mis vale". Selles on muuhulgas välja toodud, et kirjakeel on harituse tunnus ja kujunenud ühiskondlikult kõrgemal positsioonil olevate inimeste kõnepruugi ja keelekasutuse eeskujul, seega tahtes ise suhelda selliste inimestega või kuuluda nende hulka, tuleb "tõmmata selga see tume ülikond" ehk kasutada kirjakeelt kui ühiskondlikult kõrgemalt hinnatumat keelevarianti, vastasel juhul on tegemist kohatu käitumisega. Samas on loomulikult mainitud, et kodune keel ei pea olema kramplikult valitud, kuna iga olukord dikteerib vastavalt ka nõuded keelekasutusele. Kokkuvõttena on jõutud arusaamisele, et keeles pole siiski midagi, mis oleks täielikult vale või absoluutselt õige, kuid tuleb osata keelevarianti valida vastavalt oma taotlustele, eesmärkidele ja olukorrale.

Sellist tüüpi kirjutised, mis toovad näiteid kirjakeele ja mittekirjakeele sõnadest, mis üritavad tuua välja erinevate keelvariantide eristuse ja rõhutavad kooliõpilasele ikka ja jälle, et keele kasutamisel tuleb mõelda ikkagi hästi läbi, mida millal öelda või kirjutada, on õpilastele ilmselt vägagi vajalikud, et nendeni jõuaks arusaam, kuidas keeleliselt käituda, kui tahetakse jätta ühiskondlikult head ja haritud muljet. Kuna aga tekst on mõeldud lisalugemiseks, mitte konkreetselt ainetunni osana, jääb emakeeleõpetaja ülesandeks otsustada, kuivõrd vajalikuks ta peab teksti arutamist klassis ja vastava teema rõhutamist, kuid kahtlemata kätkeb nimetatud tekst vajalikke teadmisi tulevasele abituriendile ja elluastujale, kuna õige keelekasutus võib edaspidi tõepoolest paljutki mõjutada.

Martin Ehala "Eesti kirjakeel" on õpik, mille pealkiri näitab ära selle kirjakeelse suunitluse, samuti on juba saatetekstis välja toodud, et nimetatud raamat esitab praegusel hetkel kehtivad tänapäeva eesti kirjakeele reeglid, mis puudutavad seda, kuidas sõnu õigesti hääldada ja

kirjutada, milliseid sõnavorme kasutada ja kuidas moodustada korrektseid eesti keele lauseid. Veel on saatetekstis rõhutatud, et kirjakeele reeglid tuleb ära õppida, kui ei taheta näida harimatu, hoolimata sellest, et need tunduvad aeg-ajalt olevat nii ebaolulised ning käsitlevad kodukeelest väliselt nii vähesel määral erinevaid keelendeid. Õpilastele on ka sisendatud, et kirjakeel on pidevas muutumises ja iga põlvkond jätab sellesse oma jälje. Võiks öelda, et selle fakti esitamine peaks ideaalis panema praeguse õpilase, hilisema valitud ameti esindaja või lihtsalt haritud inimese tiitlile pürgiva kodaniku, end pidevalt kursis hoidma keelereeglitega, et kontrollida oma keelekasutuse vastavust normidele, et püsida “harituse piirides”.

Raamatu põhiosa algab sissejuhatava peatükiga, mis toob välja eristuse kirjakeele ja kodukeele vahel, selles on puudutatud kirjakeele oskamise vajalikkuse põhjuseid ja keelekorraldust. Kahtlemata on tegemist loogilise algusega ja sellest lähtuvalt tuleb õpilasel kohe alguses teha endale selgeks asjaolu, et kõik edasised reeglid ja keeleaspektid, mida nimetatud raamatus on käsitletud, on üldtunnustatud kirjakeel, mis aga erineb enamasti kodukeelest kui tavalisemast ja igapäevasest keelvariandist, mis pole aga samuti vale. Õpilasele on tähtis teada, et õpitavat keelevarianti peaks kasutama nõudlikumas situatsioonis ja see ei tähenda ilmingimata igapäevase keele muutumist. Ülejäänud õpik keskendub juba konkreetsemalt keele grammatilistele osadele: õigele hääldusele, õigekirjutusele, õigele vormimoodustusele ja õigele lausemoodustusele, tuues välja nimetatud valdkondade õigsuse loomulikult kirjakeele normide suhtes.

Aavo Valmis ja Lembetar Valmis “Õigekeelsuse käsiraamat gümnaasiumile” on õpik, milles on samuti juba sissejuhatuses välja toodud, et see annab ülevaatlikult edasi peamise, mida tuleks teada eesti kirjakeele korralikuks valdamiseks nii kõnes kui kirjas. Siingi on põhiosas keskendatus eesti keele õigekeelsuse erinevatele tahkudele, kuid kirjakeele mõistest ja erinevatest keelevariantidest on räägitud ka konkreetsemalt.

Sissejuhatavas osas on lühidalt juttu keele avaldumise vormidest ning selle teema piires on toodud välja mõisted *kõnekeel* ja *kirjakeel* koos vastavate seletustega; õigehäälduse teema juures on mainitud, et kirjakeele hääldusnormidele vastav hääldus on oluline korrektse suulise kõne puhul ning vormiõpetuse sissejuhatavas lõigus on välja toodud, et gümnaasiumis on normaalne orienteeruda grammatiliste vormide süsteemis ja vallata normeeritud kirjakeelt, selleks vajadusel ka oma senist kõnepruuki korrigeerides.

Sõnavara teema all on lühidalt räägitud sõnade stiililisest jagunemisest, esitades normaalkirjakeele kaks äärmust – kõrgkeelse ja madalkeelse sõnavara, samuti on eraldi iseloomustatud slängi, mille kohta on öeldud, et seda ei tarvitata korrektsetes kirjakeeles, mis aga esineb kõnekeeles.

Stiilipeatükis on funktsionaalstiilide väljatoomisel kõnestiili iseloomustades mainitud, et see ei tarvitse olla kooskõlas normitud kirjakeelega ja selles võivad esineda vulgaarsed väljendid, murdesõnad jms. Stiiliõpetuse alla kuulub ka peatükk “Suulise ja kirjaliku väljendusviisi erinevustest ning siin on muuhulgas kõneldavat keelt iseloomustatud kui kirjapandud keelest vabamat, milles on sallitavad ka kirjakeeles lubamatud keelelised nähtused. Suulises keeles võib olenevalt kõnesituatsioonist kasutada mittenormatiivset sõnavara, millele on omane familiaarsus, jämedus, tundelisus jms - kõnekeeles kasutatakse murdesõnu ja ka vulgarisme, ka argood. Peatüki lõpetuseks on rõhutatud, et kirjandis tuleks loobuda kõnekeelsustest ja tarvitada üldkehtivaid kirjakeele norme.

Üldiselt on püütud kogu õpiku ulatuses rõhutada kirjakeelse ja kõnekeelse erinevust, seostades teemasid ikka ja jälle kirjakeelsuse kui normide järgimisega. Mõnevõrra vastuoluliselt mõjub terminite *argoo* ja *släng* tarvitus – mõlemat sõna on kasutatud erinevate sotsiaalsete gruppide sõnavara, mis kirjakeeles üldiselt sobilik pole, iseloomustamiseks, selgitamata kordagi mõistete omavahelist seotust, mistõttu jääb mulje, nagu need tähendaksid erinevaid asju, kuigi seletus on mõlemal üldjoontes sama. Selline mingil määral süsteemitu

terminikasutus on õpilasi pigem segadusse ajav kui abistav, seega tuleks jälgida, et terminite kasutamine oleks põhjendatud ja süsteempärane.

Einar Kraut, Ene Liivaste ja Aili Tarvo "Eesti õigekeel" keskendub, nagu sissejuhatuses on välja toodud, õigekeelsusele kirjakeele seisukohast. Esimene raamatu osa tegeleb õigehääldusega ja kohe on välja toodud eristus õigehäälduse kui ühtlustatud variandi ja vaba kõnekeele kui lödvem hääldusviisi. On räägitud ka sellest, millal missugust keelevarianti on sobilik kasutada. Järgnevalt on räägitud ühishääldusest, mida on nimetatud ideaaliks ja on välja toodud, et üldtunnustatud ideaalvariant on eesti kirjakeel. Õigehäälduse peatükis on välja toodud ka hääldusjuhte, mis on ebakorrektsed ja mille kasutamine jätab harimatu mulje. Õigekirjapeatüki alguses on öeldud, et õigekiri on üldkasutatav kirjutusviis, kus kehtivad õigekirjanormid ja selle edasiandmisele keskendutaksegi vastavas raamatuosas.

Sõnastuse- ja stiilipeatükis on konkreetsemalt juttu avaliku esinemisse või ametliku keelekasutusse sobimatutest keelenditest, tuues välja sagedamini esinevaid vigu ja konstruktsioone, mida peaks kirjakeelses tekstis vältima. Nimetatud osa on väga praktiline, sisaldades palju näiteid koos kirjakeelsete vastetega. Peatükis on räägitud ka erinevatest stiilidest ja suulise ja kirjaliku väljenduse erinevusest, tuues ka siia konkreetsemaid näiteid.

Kuna õpik sisaldab tõepoolest palju konkreetset näitematerjali ning lisatud on ka kirjakeelselt eelistatumad variandid, annab see palju kasulikke näpunäiteid keele valikuks.

Gümnaasiumi õigekeelsusõpikute kokkuvõttena võib öelda, et kõigis on üsna konkreetselt ja esmajärjekorras välja toodud kirjakeele mõiste ja üldjuhul on tuldud mõiste juurde tagasi ka konkreetsetes allosades, tuletades ikka ja jälle õpilastele meelde, et põhiosas tegeletakse just kirjakeelega, rõhutades tihti ka erinevust kõnekeelest. Seega on gümnaasiumiosas kirjakeele mõiste läbiv ja järjekindlalt käsitletav, mistõttu peaks õpilastel kujunema vägagi süstematiseeritud ülevaade kirjakeelest ja teistest keelevariantides, kirjakeele positsioonist muude keelvariantide suhtes ning keele erinevatest kasutusvaldkondadest.

5.3.2. Kirjakeele teema tekstiõpetuse õpikutes

Martin Ehala tekstiõpetuse õpikus "Kirjutamise kunst" on üldiselt keskendatus konkreetselt tekstide kirjutamisele ja teksti ülesehitusele, jättes kõrvale otseselt kirjakeele mõiste. Pisut on juttu stiilidest, kuid ka nendest rääkides pole kirjakeele mõistet sisse toodud. Keelelise toimetamise peatükis on õpilast suunatud õigekeelsust kontrollima, viidates õpikute "Eesti keele struktuur" ja "Eesti kirjakeel" vastavatele lehekülgedele. Kuna juba eessõnas on välja toodud, et raamatu põhieesmärk on anda praktilisi näpunäiteid tekstide kirjutamiseks ja selles osas on õpik oma eesmärgi ka täitnud, jättes kirjakeelsuse eelkõige grammatikaga tegelevate õpikute osaks.

Märt Hennoste "Tekstiõpetuse käsiraamat" algab kommunikatsiooniteemaga, milles on juttu ka suhtlemist takistavatest teguritest, mille hulka kuuluvad muuhulgas ka vigane või õigekirjareegleid eirav keelekasutus, vastuvõtjale võõras keel - murded, släng - või stiil. Seega on vihjeliselt välja toodud, et normidega määratletud ja igapäevaselt õpetatav keel on üldarusaadav, kuna kõrvalekalded sellest tekitavad probleeme suhtlemisel.

Järgmine peatükk esitab suulise ja kirjaliku kõne eristuse – muuhulgas on siin välja toodud ka see, et kirjalik keel põhineb valdavalt kirjakeelel, suulises avalduvad aga erinevad stiilinähtused (argikeel, vulgarismid, barbarismid, släng jne). Autor on teema kokku võtnud sõnadega: "Rääkida kirjakeelselt on sama vääri kui kirjutada kõnekeelt kasutades".

Tekstide keelt ja stiili puudutavas peatükis on muuhulgas välja toodud, et morfoloogiatasandil pole kõik paralleelvormid stiililiselt kattuvad, lühikesed vormid iseloomustavad rohkem suulist, pikad kirjalikku keelt ning on ka stiililise neutraalsuse kaotanud vorme (nt: linnasse või linna).

Sõnavaratasandi stiilist rääkides on välja toodud, et tekstis saab kasutada nii kirjakeele, kõnekeele, murrete kui ka erikeelte sõnavara, uudissõnade ja võõrsõnade kasutamisega tuleks olla tagasihoidlikum ja nendega mitte liialdada ning vulgarismide, barbarismide ja slängi kasutamine peaks olema stiililiselt põhjendatud ja jääma kirjakeele raamidesse.

Räägitud on teksti eristiilidest (ilukirjanduslik, teadus- ja publitsistlik stiil) ja nende sõnavara iseärasustest: ilukirjanduses võib kasutada kõiki sõnakihte (kirjakeele, murrete, kõnekeele, slängi sõnavara), teadusstiilis kasutatakse termineid, publitsistlikus stiilis kirjakeelt.

Üpris segaseks jääb lõppkokkuvõttes eristus, mis kuulub kirjakeele alla ja mis mitte. Näiteks väide, et vulgarismide, barbarismide ja slängi kasutamine peaks jääma kirjakeele raamidesse tekitab vastuolu teiste vaadeldud õpikutega – üldjuhul on ikkagi rõhutatud, et nimetatud keelenähtused peaksid jääma eelkõige kõnekeelde, siin jääb aga mulje, et nad kuuluvad justkui kirjakeelde. Erinevused kasutatavates õpikutes tekitavad ilmselt gümnasistides segadust ja ebakindlust, milliseid keelendeid ikkagi millises olukorras kasutada võib ja seetõttu muutub kirjakeele mõiste õpilastele ähmaseks ja ebaselgeks. Seetõttu võib öelda, et õpik täidab oma eesmärgi tekstiõpetuse seisukohalt, kirjakeele korrektseks kasutamiseks ta väga selgeid ja üheseltmõistetavaid juhiseid ei anna ja seetõttu oleks kasulik, nagu ka eelkirjeldatud tekstiõpetuse õpiku puhul, otsida tuge eelkõige õigekeelsusõpikuist.

Kokkuvõte

Uurimistöö kokkuvõttena võib välja tuua järgmist, lähtudes töös uuritud eesti kooli aspektidest ja kirjakeele mõistega seonduvatest nähtustest.

Eesti kooli õpilaste keelelise taseme kohta võib vaadeldud gümnaasiumi lõpukirjandeid aluseks võttes üldkokkuvõttes öelda, et üldine kirjakeele tundmise oskus üle keskmise ja väga hästi oskavad kirjandivigu arvestades vaid väga vähesed õpilased. Tulevastelt kirjakeele kasutajatelt ja edasiarendajatelt ootaks aga märksa paremat tulemust - just eestikeelse kooli lõpetanu peaks olema selleks hetkeks saanud oma põhiteadmised keelest, gümnaasiumi lõppedes aga keeleõpetus suurel osal enamasti katkeb.

Vaadeldud tulevaste õpetajate tekstide põhjal jääb eesti kooli õpetajate keeleline tase pigem kehvemaks gümnaasiumilõpetajate keelelisele tasemele, mis on probleem, kuna tulevased õpetajad peaksid keelt oma õpilastest märksa paremini valdama. Tulevastel eesti keele õpetajatel oli keelekasutus parem kui teiste erialade tulevastel õpetajatel ning see näib viitavat sellele, et kirjakeele laitmatuks (või paremaks) valdamiseks peab ka ülikoolis eesti keelega tegelema. Seetõttu on teiste tulevaste aineõpetajate keeleline edasiarenemine küsimärgi all, kuna otseselt eesti keelega nad rohkem kokku ei puutu ja seetõttu võib jääda puudulikuks oskus enda keelekasutust jälgida ja oma õpilasi piisaval määral keeleliselt parandada. Mingil määral õpilasi keeleliselt korrigeerida peaks küll suutma enamuse vaadeldud õpetajakandidaatidest, siin on aga küsimus selles, kas nad peavad seda oma ülesandeks. Töös vaadeldud andmetest võib siiski välja lugeda, et väga paljud erinevate ainete õpetajad võtavad õpilaste keelelise parandamise vabatahtlikult oma kohustuste hulka, mis pakub kahtlemata mõningat tuge emakeeleõpetusele, kuigi grammatika pool võib eespool selgunud nõrgemate teadmiste tõttu jääda suhteliselt kesiseks.

Õpetajate keelekasutuse juures saab välja tuua veel nii õpilaste kui ka praeguste tegevõpetajate endi arvamused oma keelekasutuse kohta. Nende alusel saab öelda, et õpetajate keelekasutus on enamikel juhtudel üsna korralik, mis tähendab, et endale lubatakse ka mõningate slängisõnade ja võõrkeelsete sõnade kasutamist. Ühtlasi on see ka kõige enam eelistatud variant, mis puudutas üldiselt oodatavat õpetajate keelekasutust nii õpilaste kui ka õpetajate endi seisukohast. Mõnede normist väljuvate keelendite kasutamine võib küll olla tarvilik aine seisukohast, küll aga ei saa see olla kasulik kirjakeele kvaliteedile koolis, mistõttu oleks just õpetajate poolelt oodanud rohkem igati normikohase kirjakeele kõnelejaid ja pooldajaid.

Koolisiselt kasutatava keele kohta võib välja tuua veel järgmist. Viies kokku õpetajate arvamused õpilaste keelekasutusest ja õpetajate nõuded õpilaste keelekasutusele võib välja tuua, et õpilased kasutavad suures osas juhtudest vastamisel mitte päris normikohast keelt (tarvitades ka slängisõnu ja/või võõrkeele sõnu), kuna õpetajad ei nõua tihtipeale enam. Õpilane ei pruugi seeläbi tajudagi, et keeleliselt korrektne peab olema kõigis ainetundides, mitte ainult emakeeletunnis ja nad ei taju ilmselt ka koolitundi ametliku situatsioonina. Vastava käitumise võib tingida koolisituatsiooni erilisus - võib-olla lubab õpetaja õpilasel vabamalt väljenduda, kuna tahab teda panna ainet ise oma sõnadega lahti mõtestama, mis aitab ainet paremini aru saada ja teadmised kinnistuvad paremini. Siiski ei ole ilmselt päris õigustatud juurutada õpilastes arusaama, et koolitund polegi eriti ametlik situatsioon ja et seal võib kasutada sama keelt, mida oma sõpradega või kodus. Praegu küll õpilased ilmselt teadvustavad koolisituatsiooni ametlikkust, nagu selgus õpilaste küsitluslehtedelt, ja korrastavad oma keelekasutust vastavalt sellele, kuid seda arusaama ei tohiks õpilaste keelekasutusse liiga leebe suhtumisega rikkuda. Seetõttu ootaks õpetajatelt pisut rangemat suhtumist õpilaste keelekasutusse ja kindlaid, norme arvestavaid nõudmisi keele suhtes oma ainetunni piires.

Teise emakeelega õpilased käesoleva uurimuse alusel üldiselt veel mingisugust ohtu tunnis ja koolis kasutatavale eesti keelele ei kujuta, samuti ei ohusta eesti kooli veel liiga süvendatud võõrkeelne õpe, kuigi üldiselt ei suhtuta sellesse ka negatiivselt. Eestikeelse kooli kadumine pole aga tõenäoline, kuna inglise (või mõne muu) võõrkeele olulisus maailmas ei saa otseselt muuta eesti keelt kui rahvuskeele juhtivat osatähtsust eestlastele mõeldud koolides.

Vaadeldud õpikute iseloomustuseks võib öelda, et kirjakeele teema tuleb väga ülevaatlikult ja lihtsustatult vaatluse alla alates 5.klassist, alates 7 klassist on teemat kirjeldatud rohkem, kuid sõltuvalt õpikust kas konkreetselt või mõne teise keeleteema raames ja väga väheste seletustega.

Gümnaasiumiõpikutes on kirjakeele teemal üldtendentsina peatunud läbivalt ja puudutatud kõiki kirjakeele seisukohalt olulisi nähtusi: esmajärjekorras on välja toodud kirjakeele mõiste ja üldjuhul on tulnud mõiste juurde tagasi ka konkreetses allosades. Õpilastel peaks sellest lähtuvalt kujunema vägagi süstematiseeritud ülevaade kirjakeelest ja teistest keelevariantides, kirjakeele positsioonist muude keelvariantide suhtes ning keele erinevatest kasutusvaldkondadest.

Mõnevõrra erandlikud on gümnaasiumiosas tekstiõpetuse õpikud, kuna neis on rõhuasetus mujal kui otseselt keeleõppel, kuid neiski on kas mingil määral käsitletud kirjakeelt või on õpilast konkreetselt suunatud kirjakeelt käsitlevate allikate juurde.

Lõpetuseks võib öelda, et käesoleva uurimuse kohaselt annab keeleliselt soovida eelkõige õpilaste ja õpetajate keeleline tase, samuti keeleline käitumine ainetunnis. Mingil määral kompenseerib kehvapoolset keelekasutusoskust õpetajate püüe ainst hoolimata õpilast keeleliselt arendada ja normikohast keelt võimete piires säilitada. Teise emakeelega õpilaste või võõrkeelte süvenemise poolelt praegu üldiselt ohtu ei paista, seega on keele kvaliteetsusele ohuks pigem viletsa keelelise tasemega eestlane ise.

Kasutatud kirjandus

1. U. Liivaku, Kirjakeel ja kirjasõna. Tallinn, 1999, lk 22-30.
2. K. Kerge, Kirjakeel ja igapäevakeel – Eesti keele allkeeled, Tartu, 2000, lk 75-107
3. R. Kull, Kirjakeel, oskuskeel, üldkeel. Eesti Keele Sihtasutus, 2000, lk 36-48.
4. T. Hennoste, Allkeeled. – Eesti keele allkeeled, Tartu. 2000, lk 9-53
5. T. Ereht, Eesti keelekorraldus. Eesti Keele Sihtasutus, Tallinn, 2002, lk 35-45
6. Ü. Rannut, keelekeskkonna mõju muukeelse õpilase integratsioonile – *Keel ja Kirjandus* nr. 5. 2002, lk 342-358
7. E. Kraut, E. Liivaste, A. Tarvo, Eesti õigekeel. Tallinn: Koolibri, 1998

Lisa 1 Õpetajate küsitlusleht

Aine(d), mida õpetate:

Kooliaste, milles õpetate:



TEHKE
RISTIKE
SELLE
VASTUSE
ETTE
KASTI,
MIS
TUNDUB
TEILE
KÕIGE
ÕIGEM.

ON VÕIMALIK, ET MÕNE KÜSIMUSE PUHUL TUNDUVAD ÕIGED MITU VASTUST NING SEL JUHUL

MÄRGISTAGE RISTIKESEGA ÄRA KÕIK TEIE JAOKS SOBIVAD VASTUSED.

NB! PALUN ÄRGE JÄTKE TÄHELEPANUTA KÜSIMUSI, KUS TULEB ISE MIDAGI KIRJUTADA.

Milliseks hindate eestlastest õpilaste keelekasutuse kirjalikes töödes üldiselt

?

- kirjalikes töödes ei kasuta õpilased üldiselt kõnekeelele omaseid keelendeid (nt slängisõnu/väljendeid)
- kirjalikes töödes kasutavad õpilased aeg-ajalt kõnekeelele omaseid keelendeid (ntslängisõnu/väljendeid)
- kirjalikes töödes kasutavad õpilased tihti kõnekeelele omaseid keelendeid (nt slängisõnu/väljendeid)
- kirjalikes töödes ei kasuta õpilased üldiselt võõrkeelseid sõnu ja väljendeid
- kirjalikes töödes kasutavad õpilased aeg-ajalt võõrkeelseid sõnu ja väljendeid
- kirjalikes töödes kasutavad õpilased tihti võõrkeelseid sõnu ja väljendeid

Milliseks hindate eestlastest õpilaste keelekasutuse suulisel vastamisel üldiselt ?

- suulisel vastamisel ei kasuta õpilased üldiselt slängisõnu ja -väljendeid
- suulisel vastamisel kasutavad õpilased aeg-ajalt slängisõnu ja -väljendeid
- suulisel vastamisel kasutavad õpilased tihti slängisõnu ja -väljendeid
- suulisel vastamisel ei kasuta õpilased üldiselt võõrkeelseid sõnu ja väljendeid
- suulisel vastamisel kasutavad õpilased aeg-ajalt võõrkeelseid sõnu ja väljendeid
- suulisel vastamisel kasutavad õpilased tihti võõrkeelseid sõnu ja väljendeid

Millist keelt te üldiselt nõuate oma õpilastelt kirjalikus töös?

- väga korralikku ja igati normikohast keelt, lubamata ei kõnekeelele omaseid sõnu ega võõrkeelseid sõnu ja väljendeid
- üsna korralikku ja normikohast keelt, lubades mõningaid kõnekeelele omaseid sõnu (lühenenud ja muudetud keelendid, släng) aga mitte võõrkeelseid sõnu ja väljendeid
- üsna korralikku ja normikohast keelt, lubades nii mõningaid kõnekeelele omaseid sõnu (lühenenud ja muudetud keelendid, släng) kui ka mõningaid võõrkeelseid sõnu ja väljendeid
- ei pea tööde keelsust kuigi oluliseks (ei piira võõrkeelsete ja slängisõnade kasutust)

Millist keelt te üldiselt nõuate oma õpilastelt suulisel vastamisel?

- väga korralikku ja igati normikohast eesti keelt
- üsna korralikku ja normikohast keelt, lubades mõningaid slängisõnu aga mitte võõrkeelseid sõnu ja väljendeid
- üsna korralikku ja normikohast keelt, lubades nii mõningaid slängisõnu kui ka mõningaid võõrkeelseid sõnu ja väljendeid
- ei pea nende keelekasutust oluliseks (ei piira võõrkeelsete ja slängisõnade kasutust)

Kas peate oluliseks juhtida õpilaste tähelepanu mittestandardsele (nt kõnekeele, võõrkeele) sõnale/väljendile, mis esineb kirjalikus töös?

- jah → sest:
- ei → sest:

Kas peate oluliseks juhtida õpilase tähelepanu mittestandardsele (nt kõnekeele, võõrkeele) sõnale/väljendile, kui see esineb tema suulisel kõnes (kui ta vastab ainet)?

- jah → sest:
- ei → sest:

Kas Teile tundub, et keelekasutus muutub teadlikumaks ja korrektsemaks sõltuvalt vanusest?

- jah, mida vanemad õpilased, seda korralikumalt keelt kasutavad

- jah, mida nooremad õpilased, seda korralikumat keelt kasutavad
- keelekasutus on kogu aeg ühesugune pole sellele tähelepanu
- pööranud

Kui klassis on mõni teise emakeelega õpilane, siis kas see tundub mõjutavat ka sama klassi eestlaste keelekasutust?

- ei ole mingit erinevust täheldanud
- jah, kasutatakse rohkem sõnu selle õpilase emakeeles
- muud tähelepanekud (kirjutage ise):

Millist keelt püüate ise klassi ees rääkida?

- ainult korralikku eesti keelt
- üsna korralikku eesti keelt, lubades endale vahepeal ka lühenenud ja muudetud keelendite ja võõrkeelsete sõnade/väljendite kasutamist
- ei pea silmas erilist keelelist korrektsust
- ei ole selle peale mõelnud

Mis põhjustab Teil standardkeelest kõrvalekaldeid (lühenenud ja muudetud keelendid, võõrkeelsete (moe)sõnade kasutamist)?

- soov jõuda õpilastele lähemale
- soov ainet selgemaks ja lihtsamaks teha kõrvalekalded tekiavad
- kogemata ma ei pea lihtsalt õpetamise keelelist poolt eriti tähtsaks
- muu:

Millist keelt peaksid Teie arvates rääkima õpetajad?

- ainult korralikku eesti keelt (ilma lühenenud ja muudetud keelenditeta ja võõrkeelsete sõnadeta)
- üsna korralikku eesti keelt, kasutades mõningaid standardkeelest hälbivaid keelendeid (lühenenud ja muudetud keelendeid, võõrkeele sõnu)
 - õpetajate keelekasutus pole oluline

Kui Sa räägid oma klassijuhatajaga, siis millist keelt Sa enamasti kasutad?

- räägin samamoodi kui sõbraga
- räägin samamoodi kui iga teise õpetajaga
- muu (kirjelda oma sõnadega):

Millist keelt kasutavad üldiselt Sinu õpetajad?

- väga korralikku eesti keelt, kasutamata lühendatud ja muudetud keelevariante ning võõrkeelseid sõnu/väljendeid
→ Nimeta vastav(ad) aine(d):
- üsna korralikku eesti keelt, kasutades vahepeal ka lühendatud ja muudetud keelevariante ning võõrkeelseid sõnu/väljendeid
→ Nimeta vastav(ad) aine(d):
- mitte eriti korralikku eesti keelt, kasutades tihti lühendatud ja muudetud keelevariante ja võõrkeelseid sõnu/väljendeid

Millist keelt peaksid Sinu arvates kasutama erinevate ainete õpetajad?

- väga korralikku eesti keelt, kasutamata lühendatud ja muudetud keelevariante ning võõrkeelseid sõnu/väljendeid
- üsna korralikku eesti keelt, kasutades vahepeal ka lühendatud ja muudetud keelevariante ning võõrkeelseid sõnu/väljendeid
- mitte eriti korralikku eesti keelt, kasutades tihti lühendatud ja muudetud keelevariante ja võõrkeelseid sõnu/väljendeid

Kui palju õpilasi õpib teie koolis?

Kas teil on tavakool või on süvendatud õpe?

Kas Teie koolis on teise emakeelega õpilasi?

→

Kui jah, siis kui palju:

Kuidas peaks Teie arvates õppetunnis keeliliselt kohtlema teise emakeelega õpilasi, kes on valinud eestikeelse kooli?

Kas Teie arvates tuleks koolis eraldi reeglistada keeleline käitumine teise emakeelega õpilase suhtes?

Kas Teie koolis on vastavad reeglid olemas?

Kuidas suhtute sellesse, et teise emakeelega õpilased on valinud eestikeelse kooli?

Kas Te kujutate ette, et Teie koolis võiks mõni õppeaine toimuda mõnes muus keeles kui eesti keel?

→

Kui ei, siis miks:

→

Kui jah, siis milliseid ained võiksid Teie nägemuses toimuda muukeelseina:

Kas Te olete ise kunagi kaalunud mõne õppeaine muutmist muukeelseks?

Kas mõni Teie kooli õpetaja või juhtkonna esindaja on kunagi teinud ettepanekuid mõne aine muutmiseks muukeelseks?

→

Kui jah, siis mille kohta see ettepanek käis:

Kas eestikeelne õpe annab Teie arvates piisava üldhariduse ja edasise toimetuleku?

Kas ainult eestikeelsel õppel on Teie arvates mingeid puudusi?