

# Keel, selle omandamine, õppimine ja õpetamine

Krista Kerge

Tallinna Ülikool

*Language is the leading edge of meaning,  
even if not all types of human semiotic  
are necessarily realized by language.*

Michael A. K. Halliday

Keel on sajandite inimkogemus, süsteemina ühtaegu semiootiline ja semogeeniline. Lubades ühel vahelduval ja kontaktel inimkoos-  
lusel tähendusi vahetada ja luua (Halliday 2005), kannab keel üht-  
aegu nii ühiskonna kui ka vähemate kogukondade ajalugu, mälu ja  
ühiselu. Teisalt on keel indiviidi tunnetusvahend, ühesugune ja alati  
veidi erinev minu ja meie, tema ja nende jaoks. Kasvavas inimeses  
põimuvad tema eeldustele rajatud isikuomadused ja kasvuümbruse  
kultuur, kus sündmusi saadavad tekstid. Sarnasena oma komposit-  
sioonilt ja sisuhõlmelt korduvad tekstid oma keelevahenditega kul-  
tuuri, ühiskonna ja inimese sarnastes toimingutes. Tekstides korduv  
mõtteinesti moodustab haakuva ja teiseneva pidevuse – meie mõt-  
lemist kujundavad ja mõtlemises muunduvad diskursused. Ainult  
kunst on oma esteetilise eesmärgi juures alati individuaalne. Ehkki  
peegeldades elu, inimesi ja mõtteinesti samal keelevundamendil,  
on kunst vaba oma tekstimaailma ehitama ja komponeerima. Ini-  
mese ja inimõtte arengus on kunst kui toetuspind asendamatu ja  
kunsti keelgi kõige rikkam, kombineerides kõigi meelte märke või  
viidates neile ja vahendades kogemusi, mis on muul kujul kätte-  
saamatud.

Pragmaatilisi diskursusi kannavad igapäevane elu ja selle keskond, inimesele omane ja meediumites ladestuv mälu, mõte ja suhtlus, keelemaastik, sündmused ja säilikud. Kasvav laps püüab kogetud olukordade tekstimaailmast kinni midagi, leides korduvad keeletarindid teatud viisil intoneeritud häälikujadast või ajastuomasel moel kirjatud siltidelt ja kogedes üha uusi olukordi ja tekste uuel kujul. Ta allutab keele samm-sammult objektide-nähtuste tunnetaamisele ja nimetamisele, nende kirjeldamisele ja suhestamisele omas egotsentrilises maailmas, mis järjest kujuneb ja ümber kujuneb. Keel aitab mõista ennast ja tabada teiste ootusi, väljendada oma tahet ja tarbeid; see laseb kirjeldada enese ja vastu võtta teise kogetut, rääkida eilsest, homsest ja unelmast, pahandada või meeldida, näidata või võrrelda, mõjutada ja mõjuda, küsida või saada. Keele vahendusel võib valetada ja vassida, ennast maandada või teist tunnustada. Keel, mida toetavad inimese kõik meeled, laseb olla ja näida, suhestuda, õppida ja töötada, olla sisu- ja sõnameister. Keel seob kogemust ja sõna. Kogemus õpetab ka vaikima.

Keelt õpetab iga uus olukord, tekst ja kaasinimene kui suhtluspartner. Ühelt poolt omandatakse enne kooli konstruktsioonide põhivara, arendades seda üha uute tarindite toel.<sup>1</sup> Teiselt poolt õpib enamik üht ja sedasama keele toel olemist terve elu; ka vanuigi kogeme uusi olukordi ja kohtame uusi inimesi. Kes ma olen, kus ma elan, mida ma nüüd teen, kas ja millal kuulan-vaatan-loen; kas, kellega ja millest jätan rääkimata või räägin? Ja mis keeles – minu või nende, setu, inglise või eesti keeles?

---

<sup>1</sup> Vt nt artikleid kasutuspõhise keelekäsitluse kohta Barlow, Kemmer 2000 ja konstruktsioonigrammatika kohta Croft 2001, Sahkai 2011; laste arengu kohta eri keelte keskkonnas nt Argus jt 2014, Argus, Kõrgesaar 2014; eesti õpilaste kirjutusoskuse arengu kohta nt Kerge jt 2014a, 2014b. Eesti laste keelelise arengu uurimuste kohta saab enim viiteid Reili Arguse nime all ETIS-est, kuid ka siinsete asjakohaste artiklite kirjandust vaadates.

Mitmekeelsus kui kognitiivne nähtus on paelunud Euroopa keeleõppe raamistajaid (CEFR 2007: 175–184). Mitmekeelsus on ka ühiskonna järjest loomulikum olek. Londoni kodudes kõneldakse iga päev u. 300 keelt, mis tähendab enam kui 30% laste paratamatut mitmekeelsust (vt artikleid Baker, Eversley 2000). Eestis on viimase rahvaloenduse järgi igapäevakasutuses 157 keelt, mis tähendab samuti 30% laste mitmekeelsust. See on vaid globaliseerumise üks ilming. Nii on omal moel õigus Jan Blommaertil (2013a, 2013b), kes väidab, et kommunikatsiooni standardeid räägitakse läbi kogu aeg, kasutades kõik vahendiallikaid ehk segades keeli ja nende variante. Selle tõestuseks viitavad tema paljud teosed keelte tegelikule paab-lile maailmalinnade keelemaastikul. (Vt Eesti kohta Zabrodskaia 2007.) Muret teeb Blommaertile, et multilingualismi termin sisendab samas arusaamist teatud keelte hegemooniast otsekohe, kui juttu on suurkeelte õppimisest ja nende oskuse hindamisest. Tema muret jagatakse üsna laialdaselt.

Vaidlustes keeledemokraatia üle kipub aga ununema, et kirja-keel on demokraatia loomulik vahend, kuni riigiga seotud ühiskond vajab ühist keelt – me ei saa oma ametlikke asju ajada ei mulgi keeles, õpilaste ega bürokratide slängis. Asjalikus suhtluses peab sõnastus lubama ligilähedaselt sarnast tõlgendust, mis vaidluste korral tuleb normi fikseerivatest allikatest leida (Kerge 2012b), kui ka kõiges muus elada igamehe keeles (vt Hint 2012). Nii jääb eesti kirjakeele õpetamine Eesti koolide vastutusele veel kauaks, sest eesti keele on meie põhiseadus seadnud nii riigikeeleks kui ka riigina eksisteerimise eesmärgiks – iseasi on, et selle keelekuju vastu eksimine vajab tolerant-sust seal, kus mängus ei ole kellegi õigused, tervis või turvalisus.

Palju on vaieldud selle üle, kuivõrd keelt omandatakse ja kui-võrd õpitakse. Huvitavalt raamistavad sedalaadi arutlusega oma laste-täiskasvanute keeleõppe võrdlust Sandra Andrade de Bastos Figueiredo ja Carlos Fernandes da Silva (2009), kes mitme autori toel

ühtlasi osutavad (samas: 164), et mitmekeelsus küll ei kasvata (*increase*) aju neuronaalseid struktuure, kuid ükskeelsus nõrgestab neid. Kirju mitmekeelse tekstimaailma mitmekülgse valdamise eest lasub vastutus koolil, sest kirjalik keel eeldab igal juhul õppimise komponenti. Ent kirjaoskus omandatakse kohustusliku haridusastme kõigis tundides, mis paneb Ellen Krogh (2012) arutlema, kuidas seejuures jaotub vastutus emakeeleõpetuse ja muude ainete õpetuse vahel.

Usutavasti ei ole kohaliku enamuskeele omandamise-õppimise keerukat kooslust keegi paremini sõnastanud kui Dorit Ravid ja Liliana Tolchinsky (2002). Samas on nende teema keele- ja tekstiteadmiste kui tunnetuse metatasandi tähtsus ja sisu teadliku õppimise juures (vt pikemalt Kerge jt 2014b). Kõrvale jätavad nad tekstiliikide ja osaoskuste jaotumise eri ainete vahel ega erista olukordi, kus enamuskeel ei ole õppija emakeel. Kirjutusoskuse aspektist on muude aineõpetajate vastutusega palju tegelnud näiteks Jonathan Monroe (nt 2003, 2007). Tema tööde kõrval on huvitav jagada Randi Grey Kristenseni ja Ryan M. Claucombi suisa vastupidist kogemust: neil on tulnud õpetada kirjutamise üleülikoolilist eelkursust, valmistades noori samas ette erialase kirjutamisoskuse kursusteks. Nii on tulnud leida oma „antidistsiplinaarne“ vaatenurk, mis hõlmab kirjutusoskuse kui kultuuripädevuse. (Vt toimetajate avapeatükki jm artikleid Kristensen, Claucomb 2010.)

Eri keelte koosluseta inimene moodsal ajal toime ei tule. Ühiskonna avalikus, haridus- ja töösfääris toimetulek seab emakeele ja teiste keelte omandamisele ühesugused eesmärgid. Keelte omandamist, õpetamist ja keeleoskuse hindamist sellisel eesmärgil käsitleb Euroopa keeleõppe raamdokument (CEFR 2007). Teist, kolmandat jm (võõr)keeli on loomulik osata isiklikest huvidest lähtuval määral ja kujul ning oma huviväljaga piiratud ulatuses, aga riigikeele vm enamuskeele õppimise ideaaleesmärgid ei saa pragmaatilistel põhjustel erineda – edasiõppimisel ja tööturukonkurentsis vajame ühtviisi

ja samal määral teatud teadmisi ja oskusi, mille rakendusväljund on muu hulgas võimete ja hariduskohased tekstid. N-ö maksimaaleesmäärke väljendab eesti keele puhul C1-taseme kirjeldus, kuid seegi ei ole lagi, vaid haritud inimese toimetulekupiiride pilt (vt Kerge 2008).

Ilmselt tuleks Eestis enam teadvustada, et keeleõppe eesmärgid on kogu kooli vastutusalas ega erine emakeele ja võõra enamuskeele omandamise-õppimise puhul. Euroopa Nõukogu on selle valdkonna probleeme adresseerinud nimetuse all „Languages of schooling”<sup>2</sup>, andes enamuskeele kui hariduskeele teemale konteksti, esitades sellekohased raportid 2006–2009, dokumendid ja allikad, mille olemasolustki Eestis pole kuulda. Samas viidatakse platvormidele, mis käsitlevad inimese mitmekeelsuse ja interkultuurilise hariduse probleeme.

Olenemata tekstiõpetuse lülitamisest eesti keele ainekavadesse (vt RÕK 1996, RÕK 2002, GRÕK 2011, PRÕK 2011), ei kujune õppijate tase edasiõppimise ja tööga toimetuleku aspektist isegi eestikeelses koolis sugugi piisavaks (vt Ehala jt 2010, Kerge, Meier 2010). Toimetuleku-keeleõppe loogika on küll argumenteeritud, kuid see on ühtaegu ka kitsas. Kes tahab elada-töötada Eestis, see peab eesti keelega toime tulema just niisugusel määral, nagu tema haridus nõuab, kuid ühest keelest praegu ei piisa. Kes tahab erialast tööd Saksamaal, see peab oma hariduskohased sihid seadma saksa keeles, kes Irimaal, see inglise keeles. Alternatiiv on siduda oma vaimne identiteet hobide ja vaba ajaga (näiteks lõpetada eestikeelne ajaloomagistri eriala, nautida vabal ajal arhiivitööd või veeta suvepuhkus väljakaevamistel) ja leppida selle kõrval millise tahes ametiga (näiteks teenida leiba bussijuhina, olgu kodus või võõrsil). Kus tahes elaksime, aheldab toimetuleku-keeleoskus meid kohaliku

---

<sup>2</sup> Vt Education and Languages, Language Policy > Languages of schooling. Council of Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang\\_EN.asp#P80\\_6005](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp#P80_6005) (10.09.2014).

elu asise poole külge. See jätab ilma kirjandusest ja teatrist vm kõrgkultuurist, kohalike lähisuhete ringist jpm, kuid vaimne maailm ongi muutunud ja kasvanud üle keelepiiride. Inglise keel on muutunud eri rahvaste loomulikuks *lingua franca*'ks. (Vt Kerge 2012a.) 16–18aastaste eestlaste hoiakud on muutunud avatumaks, inglise keele kasutamist pragmaatilisel eesmärgil peavad noored loomulikuks ka siis, kui tunnetavad eesti keelt oma identiteedi olulise osana (Tammemägi, Ehala 2012). Inglise keeleta lihtsalt toime ei tule, ja kui me eesti keele tunnis ei õpeta märkama selle keele pidevat kitsendavat ja moondavat mõju mõtte vahendusele, jääme kiiresti ajast maha.

Niisuguse keeruka ja üha hajusama keelte ja all- või osakeelte maailmaga tegelemisest koolis ja erialatöona olen ka ise hiljuti kirjutanud nii õpetajate kui ka rakenduslingvistika vaatenurgast (Kerge 2011, 2012a). Samas kirjutavad kolleegid Iris Pires Pereira ja Brenton Doecke (2012) maailma ainsa ja väga mitmekülgse emakeeleõppeajakirja erinumbrit avades murega sellest, kuidas kirjaoskuse mõiste kitsendatakse kultuurispetsiifikat eiravaks individuaalseks kognitiivseks võimekuseks. Nende arvates soosivad seda ülemaailmsed mõõtmised, nagu uuringutes PISA ja PIRLS, mis mõjutavad globaalselt ka õppekavade sisu ja õpetajate ettevalmistust, jättes tagaplaanile kultuuri ja kultuurispetsiifika. Õppekavade teemat arendab just eri ideoloogiaid analüüsides ja kõrvutades väga põnevalt ja huvitava uurimismetoodika abil Staffan Hellberg (2012). Teema ulatub ka Katrin Aava (2010) doktoritöösse Eesti haridusdiskursuse muutustest – siin on mõtteainet, mida kolleeg allpool ka edasi arendab.

Milline tahes oleks õppekava üldine ideoloogiline suundumus või riigikeeleõpetuse ideoloogia selles, ikka on mõeldamatu, et kool inimesele keelekasutuse funktsionaalseid oskusi ei taga. Nende oskuste kultuuritraditsiooniga tugevamini sidumise juurde viib kaks teed. Esimene tee on kirjanduse kui kunstiaine eraldamine emakeele (enamuskeele) funktsionaalse suunitlusega ainest

ja selle selgem sidumine muude kunstidega. Seda teed on läinud Eesti õppekavad (vt PRÕK 2011, GRÕK 2011).<sup>3</sup> Teine tee on kõigi ainete vahel ühtlaselt jagatud vastutus nii hariduspüüdliku ja terve inimese kasvatamise kui ka keelekasutuse funktsionaalsete oskuste eest, mis on Euroopa ja maailma esirinda püsivalt viinud Soome – meie õpetajaharidus on selle vastutuse jagamiseks puudulik, ehkki tegevõpetajad veel mitte<sup>4</sup>. Näiteks 2012. aasta PISA uuringu puhul (vt Lepmann jt 2013) rõhutati Eesti niigi heade tulemuste suhteliselt suurt kasvu võrreldes Soomega, kuid tegelikult on meie noorte Eestis toimetuleku üldised tugevad eeldused näilised. Venekeelsed noored näitavad nimelt PISA raames toimetulekut venekeelse tekstiga, Soome muukeelsed aga toimetulekut soome tekstiga (v.a rootsi ajalooliselt riigikeelne kogukond), kusjuures riigi keskmist viivad seal alla just muu emakeele taustaga noorte tulemused. Õpivõimalused, avalik ja tööelu käivad aga igal pool riigikeeles, meil siis eesti keeles. Seega petame toimetulekuoskuste PISA hinnangu kaudu nii maailma kui eriti iseennast. Ühiskond, kes ei taga noortele riigikeelset toimetulekut, toodab osa inimeste jaoks poolikut elu, teisalt aga iseendale sotsiaalseid probleeme. Ühiskonnal, kus ei peeta võrdtähtsaks oma ja teiste keeli, pole aga homset.

Kõige selle taustal on teie käes olev TLÜ EKKI toimetiste number igati aktuaalne, ehkki ei mahuta kaugelt olulisimat osa nende probleemide uurimisest.

---

<sup>3</sup> Tõsi, kunstiainete alla me kirjandust veel paigutanud ei ole, kuid eraldi aine staatus ja moodne integreeriv suunitlus on talle nüüd (taas) tagatud ka põhikoolis, kus see oli emakeeleainesse lõimitud 1996–2010.

<sup>4</sup> Viitan siin nii õpioskuste olümpiaadidele kui ka funktsionaalsete oskuste rahvusvaheliselt kiiduväärsele tasemele. Kuid peale on kasvamas mugavuspõlvkond, ja see mõjutab ka õpetajate vabatahtliku töö määra. Kasvatus-teaduste magistri diplom peab tagama lähiajal selle, mis praegu on Eestis tagatud kultuuri- ja haridustavaga, k.a lugevad kodud jms (vt pikemalt artiklist „Kas peab armastama Dostojevskit?” [http://www.opleht.ee/admin/pages/preview/?archive\\_mode=article&articleid=6613](http://www.opleht.ee/admin/pages/preview/?archive_mode=article&articleid=6613)).

Raamatu avaosa on pühendatud keele omandamisele: Airi Kapanen räägib keeruka keelesüsteemi üksuste ja seoste omandamisest ja selle valdkonna uurimise meetodilistest võimalustest ning Helen Kõrgesaare uurimus loob arusaamise eesti eri soost vanemate kõnepanusest selles protsessis; Reili Argus, Kadri Suurmäe, Andra Kütt ja Anne Tamm tutvustavad nüüdistekstides harvaks jäänud evidentsiaalsusmarkeri omandamist ning Krista Kerge, Hille Pajupu, Pilvi Alp, Halliki Põlda ja Anne Uusen võrdlevad oma ingliskeelses artiklis haritud täiskasvanule omasele leksikapädevuse tasemele jõudmise trepi astmeid eesti emakeele ja eesti keele kui teise keele omandamisel.

Raamatu teine osa räägib õpetamisest ja õpikutest. Poola kolleegid Elżbieta Awramiuk, Grażyna Krasowicz-Kupis, Katarzyna Wiejak ja Katarzyna Bogdanowicz tutvustavad ingliskeelses artiklis kirjatähtede ja lugemaõpetamise mooduse mõju laste varasele kirjutusviisile inglise ja poola keeles. Katrin Aava tutvustab oma meediaõpiku diskursuseanalüüsi aluseid ja näiteid õppekavade ideoloogia ja eesti keele õppekava olemuslikus kontekstis ning jõuab oma arutlustes kiiresti muutuva maailma tuleviku ainekavadeni. Mare Kitsnik analüüsib oma eesti keele kui teise keele õpikut kõrgemate oskustasemete õpimotivatsiooni tekitajana.

Raamatu kolmas osa liigub keelekorpuste juurde. Kadri Sõrmus ja Kersti Lepajõe argumenteerivad eesti keele kui hariduskeele (peamiselt esimese ehk emakeele) õppijatekstide korpuse kujundamist ja täiendamist Tartu Ülikoolis. Halliki Põlda süveneb andekuse fenomeni tähistajate avaldumise dünaamikasse 20.-21. sajandi eesti kirjakeele korpustes, otsides eri tüvede seostuvust andekuse teadusliku mõistmisega siin ja praegu ning määrates diskursusi, kuhu sellekohased tekstilised avaldused eri aegadel paigutuvad.

Alliksaar ütleb: ei ole paremaid, halvemaid aegu. Aga muutuvad ajad küll. Eesti keele ja kirjanduse instituudi toimetiste 16. number



on teie käes, kuid sarja saatus on ebamäärane. Tallinna Ülikoolis on (nagu Tartuski) käsil instituutide liitmine suuremateks interdistsiplinaarseteks üksusteks – positiivne innovatsioon panustab ühtaegu tarka ühiskonda, ressursside säästu ja õppejõudude palgatõusu. Kelle lapsukesena siinne sari saab jätkuda ja mis saab tema nimeks, on lahtine. Kirjandusklassikas on arvatud, et eit pani oma osa juurde ja taigen läks rikki, ent geneetika on keerukam. Nii et *Elame veel!*<sup>5</sup>

## Kirjandus

- Aava, Katrin 2010. Eesti haridusdiskursuse analüüs / The Analysis of Estonian Educational Discourse. (= Tallinna Ülikooli sotsiaalteaduste dissertatsioonid / Tallinn University Dissertations on Social Sciences 40.) Tallinn: TLÜ kirjastus.
- Argus, Reili; Johanna Ijäs, Klaus Laalo 2014. Liitsõnade omandamine eesti, soome ja saami keeles: ühist ja erinevat / Acquisition of compound nouns in Estonian, Finnish and Sami: similarities and differences. – Keel ja Kirjandus, 8-9, 648–669.
- Argus, Reili; Helen Kõrgesaar 2014. Sõnaliigid eesti lapse kõnes ja lapsele suunatud kõnes / Word classes in the child's speech and in the child directed speech. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat / Estonian Papers in Applied Linguistics, 10, 37–53.
- Baker, Philip; John Eversley 2000. Multilingual Capital: The Languages of London's Schoolchildren and Their Relevance to Economic, Social, and Educational Policies. City of London: Battlebridge Publications.
- Barlow, Michael; Suzanne Kemmer (eds.) 2000. Usage-Based Models of Language. Stanford, California: CSLI Publications, Centre for the Study of Language and Information.
- Blommaert, Jan 2013a. Language and the study of diversity. Paper 113. – Working Papers in Urban Language & Literacies. Universiteit Gent, University at Albany, Tilburg University, Kings College London. (The draft of a chapter to appear in S. Vertovec (ed.), Handbook of

---

<sup>5</sup> Romain Roland, Colas Breugnon. *Elame veel*. Prantsuse keelest tõlkinud Marta Sillaots. Tallinn: Ilukirjandus ja Kunst, 1946.

- Diversity Studies. London: Routledge.) <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/lhc/publications/workingpapers/search.aspx> (10.09.2014).
- Blommaert, Jan 2013b. Writing as a sociolinguistic object. Paper 97. In Working Papers in Urban Language & Literacies. Universiteit Gent, University at Albany, Tilburg University, Kings College London. <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/lhc/publications/workingpapers/index.aspx> (10.09.2014).
- CEFR 2007 = Euroopa keeieõppe raamdokument. Õppimine, õpetamine, hindamine. Tartu: HTM.
- Croft, William 2001. Radical Construction Grammar. Oxford, New York: OUP.
- De Bastos Figueiredo, Sandra Andrade; Carlos Fernandes da Silva 2009. Cognitive differences in second language learners and the critical period effects. – L1–Educational Studies in Language and Literature, 9 (4), 157–178.
- Dijk, Teun van 2005 (1998). Ideoloogia. Multidistsiplinaarne käsitlus. Tartu: TÜK.
- Ehala, Martin; Krista Kerge, Kersti Lepajõe, Kadri Sõrmus 2010. Kõrgkoolide õliõpilaste eesti keele oskuse tase. Uuringukokkuvõte. Tartu: Tartu Ülikool.
- GRÕK 2011 = Gümnaasiumi riiklik õppekava. Vastu võetud 06.01.2011. – Elektrooniline Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021> (20.09.2014).
- Halliday, Michael A. K. 2005. On Matter and Meaning: the two realms of human experience. – Linguistics and the Human Sciences, 1 (1), 59–82.
- Hellberg, Staffan 2012. First language paradigms in conflict: Hidden dialogue in Swedish curricula 1962–2011. – Journal of Curriculum Studies, 44 (3), 381–402.
- Hint, Mati 2012. Keel ja demokraatia aastal 2012 ehk 25 aastat hiljem. – Sirp, 14. juuni.
- Kerge, Krista 2008. Vilunud keeekasutaja. C1-taseme eesti keele oskus. Tallinn: EKSA.

- Kerge, Krista 2011. Eesti keel. Üldalused. Link 12: Tekst gümnaasiumi emakeeleõpetuse keskmes. Link 14: Tekstitoimingute valdamine. Link 15: Keeleõppe sotsiokognitiivsest paradigmat. Link 19: Soovituslik kirjandus ainekava juurde. – Mari Kadakas (toim.), Gümnaasiumi valdkonnaraamat „Eesti keel ja kirjandus“. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. Vt [www.oppekava.ee](http://www.oppekava.ee). Gümnaasium. Gümnaasiumi valdkonnaraamatud ja valikainete ainearaamatud. Otselink [http://www.oppekava.ee/index.php/G%C3%BCmnaasiumi\\_valdkonnaraamat\\_EESTI\\_KEEL\\_JA\\_KIRJANDUS\\_Eesti\\_keel.\\_%C3%9Cldalused](http://www.oppekava.ee/index.php/G%C3%BCmnaasiumi_valdkonnaraamat_EESTI_KEEL_JA_KIRJANDUS_Eesti_keel._%C3%9Cldalused) (20.08.2014).
- Kerge, Krista 2012a. Let's talk linguistics / Räägiks lingvistikast. – Keel ja Kirjandus, 8-9, 581–597.
- Kerge, Krista 2012b. Keelekorraldus: kas ka täna? – Maire Raadik, Tiina Leemets (toim.), Sõnaga mõeldud mõte. Pühendusteos Tiinu Ereltile. (= EKI toimetised 14.) Tallinn: EKSA, 67–75.
- Kerge, Krista; Heidi Meier 2010. Eesti õpilaste kirjaoskus. 2008/2009. õa emakeeleolümpiaadi tulemuste analüüs. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Kerge, Krista; Anne Uusen 2010. Toimingu- ja tekstikeskne keelemaailm. – Krista Kerge (toim.), Tekstid ja taustad VI. Tekstiuurimus ja kool. (= Emakeeleõpetuse Infokeskuse toimetised 5.) Tallinn: Tallinna Ülikool, 95–111.
- Kerge, Krista; Anne Uusen, Halliki Põlda 2014a. Teismee loovkirjutiste sõnavara ja selle hindamine / Teenage vocabulary and its assessment in creative writing. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat / Estonian Papers in Applied Linguistics, 10, 157–175.
- Kerge, Krista; Anne Uusen, Halliki Põlda, Helin Puksand 2014b. Loovkirjutiste süntaksimuutujate areng teismeeas / Development of syntactic parameters of teenage creative writing. – Emakeele Seltsi aastaraamat, 59 (2013), 46–76.
- Krogh, Ellen 2012. Writing in the literacy era: Scandinavian teachers' notions of writing in mother tongue education. – L1–Educational Studies in Language and Literature, 12 (special issue). A contribution to the inescapability of language. Ed. by Iris Pires Pereira, Brenton Doecke, 1–28.
- Lepmann, Tiit; Hannes Jukk, Helin Puksand, Imbi Henno, Kristina Lindemann, Maie Kitsing, Karin Täht, Birgy Lorenz 2013. PISA 2012 Eesti

- tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused matemaatikas, funktsionaalses lugemises ja loodusteadustes. Toimetanud Gunda Tire. Tallinn: Innove, Tartu: HTM.
- Monroe, Jonathan 2003. Writing and the disciplines. – *Peer Review*, 6 (1), 4–7.
- Monroe, Jonathan 2007. Writing, assessment, and the authority of the disciplines. – *L1–Educational Studies in Language and Literature*, 8 (2), 59–88.
- Kristensen, Randi Grey; Ryan M. Claycomb (eds.) 2010. *Writing against Curriculum: Anti-Disciplinarity in the Writing and Cultural Studies Classroom*. Lanham: Lexington Books.
- Pires Pereira, Iris Susana; Brenton Doecke 2012. The inescapability of language: Theory and practice for L1 educators. – *L1–Educational Studies in Language and Literature*, 12 (special issue). A contribution to the inescapability of language. Ed. by Iris Pires Pereira and Brenton Doecke, 1–8.
- PRÕK 2011 = Põhikooli riiklik õppekava. Vastu võetud 28.01.2010. – *Elektroniline Riigi Teataja*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13273133><sup>6</sup>.
- Ravid, Dorit; Liliana Tolchinsky 2002. Developing linguistic literacy. – *Journal of Child Language*, 29 (2), 417–447.
- RÕK 1996 = Eesti põhi- ja keskkooli riiklik õppekava. Kinnitatud 09.06.1996. <https://www.riigiteataja.ee/akt/29725> (20.09.2014).
- Sahkai, Heete 2011. *Teine grammatika: eesti teonimede süntaks sünkronilises perspektiivis / The Syntax of Estonian Action Nominalizations from the Constructional Perspective*. (= Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste dissertatsioonid / Tallinn University Dissertations on Humanities 25.) Tallinn: TLÜ kirjastus.
- Tammemägi, Anni; Martin Ehala 2012. Eesti õpilaste keelehoiakud 2011. aastal / Language attitudes of (the) Estonian school students in 2011. – *Keel ja Kirjandus*, 4, 241–260.
- Zabrodsckaja, Anastassia 2007. Keel meie ümber ehk mida võib Eesti keelemaastik pakkuda sotsiolingvistile? – *Oma Keel*, 2, 5–15.

---

<sup>6</sup> 20.09.2014 ei anna eRT otsing ühtki kehtivat õppekava varianti.