

# EESTI KEELT TEISE KEELENA OMANDAVATE LASTE EESTI KEELE OSKUSE ARENG AASTA JOOKSUL

Piret Baird, Reili Argus, Merylyn Meristo

Tallinna Ülikool

**Annotatsioon.**<sup>1</sup> Eesti koolides on järjest enam erineva keeletasemega õpilasi. Samas on väga vähe empiirilisi andmeid selle kohta, kuidas eesti keele kui teise keele omandamine täpsemalt toimub. Siinse uuringu eesmärk oli teha kindlaks kahe erineva eesti keele oskusega grupi laste keeleoskus pärast üht aastat eesti keele õpet koolis. Ühte gruppi kuulusid lapsed, kes õppeaasta alguses eesti keelt üldse ei rääkinud, teise need, kelle keeleoskus oli vähene, kuid kes mingil määral eesti keelt siiski rääkisid (oskasid kasutada tervikuna omandatud eestikeelseid väljendeid ja sõnu, kuid ei olnud võimelised iseseisvalt eestikeelseid lauseid moodustama). Teine eesmärk oli katsetada autorite loodud hindamisvahendi efektiivsust. Hindamisvahendiga mõõdeti laste oskust mõista ja kasutada eesti keele grammatilisi kategooriaid ja konstruktsioone. Tulemustest selgus, et kahe erineva keeleoskuse tasemega grupi tulemused aasta lõpus ei erinenud, st et tugevama stardipositsiooniga laste tulemused ei olnud nõrgema stardipositsiooniga laste omadest üheski kategoorias paremad. Hinnatud 7–9-aastased õpilased mõistavad grammatilistest kategooriatest kõiki eesti keele eelA1-taseme kategooriaid ja vorme, kuid kasutada oskavad lapsed vaid ainsuse nimetava käände vormi ning kindla kõneviisi oleviku esimese ja kolmanda pöörde vorme. Fraasi- ja konstruktsioonitüüpide, ühendtepusõnade ning liitsõnade kasutamise oskuse kohta hindamisvahendiga kinnitust ei saanud, seega võib hindamisvahendit pidada ainult osaliselt efektiivseks.

---

<sup>1</sup> Uuringut on rahastatud HTM-i projektist „Professionaalne eestikeelne õpetaja mitmekeelses klassis“.

**Võtmesõnad:** eesti keele kui teise keele omandamine, keelelise arengu hindamisvahend, kakskeelsus, eelA1 keeletase, grammatiliste kategooriate omandamine

## I. Sissejuhatus

Eesti on praegu eestikeelsele õppele ülemineku protsessis, muude tegevuste hulgas on algatatud mitu pilootprojekti, mis peavad toetama eestikeelset õpet nii mitmekeelses lasteaias kui ka põhikoolis. Samas on ikka veel väga vähe empiirilisi andmeid selle kohta, kuidas eesti keele kui teise keele omandamine täpsemalt toimub: mis kategooriad mis järjekorras omandatakse, kas ja kuivõrd sõltub omandamine sellest, kas laps saab rohkem või vähem eestikeelset sisendit, mis vanusest ta eesti keelega üldse kokku on puutunud või missugune on tema stardipositsioon ehk keeleoskus koolis eesti keelt õppima asudes.

Eesti keele kontekstis leidub esialgseid andmeid küll õpetajate, laste ja vanemate hoiakute, Kohtla-Järve koolide venekeelsete laste eesti keele õppe kohta (Zabrodskaja 2004), eesti keele kui teise keele õppe üldise korralduse (Metslang *et al.* 2013) ning eesti-vene kakskeelsete väikelaste grammatiliste oskuste kohta (Hallap *et al.* 2014; Hallap, Padrik 2019), kuid puudu on uuringud, mis vaatleksid laste keelelist arengut dünaamiliselt, st kindla ajalõigu jooksul, ning keeleliste kategooriate ja vormide arenemise seisukohalt. Eesti Keele Instituudis on loodud laste eesti keele oskuse tasemekirjeldused (nt eelA1 keeletaseme kirjeldus), kuidas aga kirjelduses esitatud grammatilised kategooriad tegelikkuses lastel keele õppimise käigus arenevad, ei ole siiani vaadeldud. Samuti puudub laste grammatiliste oskuste uurimiseks ja hindamiseks väljatöötatud ja läbikatsetatud meetodika.

Teise keele omandamist käsitlevates uuringutes (Jia, Fuse 2007; Unsworth *et al.* 2014; De Wilde *et al.* 2021) on leitud, et keele omandamine on seda edukam, mida rohkem õppija keele sisendit saab (ka kumulatiivselt). Erineva keeletasemega ja erineval hulgal keelelist

sisendit saanud õppijad on mitmekeelse klassi igapäevane tegelikkus ka Eestis (vt nt Lauristin *et al.* 2011; Raud *et al.* 2011; Juurak 2020) ja paljude laste jaoks ongi traditsiooniline keeletund ainuke eesti keele sisendi saamise koht (Argus, Baird 2022). De Wilde jt (2021) uuring on kinnitanud, et tõhusa keeleomandamise jaoks vajavad algkooliealised õpilased traditsioonilisele keeletunnile lisaks kontekstuaalset kokkupuudet õpitava keelega, milleks sobib näiteks igapäevane vestlus sihtkeeles nii tunnis kui ka vahetunnis. Teadlik (*explicit*) ja juhuslik (*incidental*) keele omandamine toetavad teineteist (Muñoz 2006) ja laste puhul on leitud, et just juhuslik keele omandamine toimub kiiremini ja väiksema kognitiivse koormusega kui teadlik ehk õppetegevuse kaudu toimuv keeleõpe (Paradis 2004, 2009; Ellis 2005, 2009; Lichtman 2016). Juhuslik keeleomandamine on kontekstuaalset laadi, st et toimub siis, kui tehakse tegevusi, mis ei ole keeleõppega seotud, olgu selleks nt kehalise kasvatususe või tööõpetuse tunnid. Watts-Taffe ja Truscott (2000) on leidnud, et keeleõppe edukuse jaoks on oluline ka võimalus kuulda ja näha teisi lapsi kõnelemas, mis samuti toetab juhuslikku keeleomandamist. Nad toovad näiteks vestlusringid, kus nii keeleõppijatel kui ka emakeelsetel kõnelejalatel on võimalik kasutada keelt tähendusrikkalt ja eesmärgipäraselt. Seega toimub keeleõpe edukamalt siis, kui lapsel on peale keeleõppetunni veel võimalusi eesti keeles kõneleda.

Õpitava keelega kokkupuute maht ja sagedus on sõnavara omandamisel määrava tähtsusega, sest ainult keeletunnis õpitav ei ole piisav, eriti olukorras, kus sihtkeelega puudub kooliväline kokkupuude, näiteks sotsiaalmeedias suhtlemine, sõpradega mängimine või muusika kuulamine (Ellis 2002; Puimège, Peters 2019). Juhusliku keeleomandamise (Hulstijn 2003; Ellis 2009) toetavat rolli keeleõppes ei tohiks alahinnata. Juhusliku keeleomandamise olukorrad on võimalikud ka koolis, kus õpetaja räägib õpilasega igapäevateemadel, pööramata tähelepanu keelekasutusele ja vigade parandamisele, või situatsioonid, kus õpetajad räägivad omavahel õpilaste kuuldes sihtkeeles. Spontaansed õpetaja-õpilase vestlused toetavad ka juhuslikku grammatika omandamist (Ellis 2009; Shintani 2015).

Sihkkeele pidev kuulamine ja väljendite kordumine toetab lisaks sõnavarale grammatiliste vormide omandamist (van Zeeland, Schmitt 2013). Sõnavara omandamisel mängib kontekstuaalne keeleomandamine eriti suurt rolli verbide puhul, sest verbid vajavad rohkem situatiivset keskkonda (Puimège, Peters 2019). On oluline märkida, et varase ea sõnavara oskus korreleerub teiste keeleõppe aspektidega, näiteks grammatika oskusega (De Wilde *et al.* 2021).

Kuivõrd teise keele õppimist ja selle omandamise kiirust mõjutavad väga paljud faktorid (näiteks motivatsioon, hoiakud, võimekus, õpistrateegiad, kodune taust, suhtlemine teistega), peavad õpetajad lähtuma õpilaste erinevustest (vt Tomlinson 2001a; de Bot *et al.* 2006, 2007; Chamot 2012). Õppe diferentseerimine keeleõppes on õppijakeskne lähenemine, mis tähendab tegevuste raskuste valikut õpilaste vajadustest lähtuvalt, samas ei eeldata, et iga tegevus peab olema diferentseeritud, vaid lähtutakse põhimõttest, et see toetaks õpilast (Blaz 2006; Chamot 2012). Siinjuures on oluline, et diferentseerimine toimuks mõlemas suunas – keeleliselt edasijõudnum õpilane saaks areneda talle kohasel viisil, samal ajal kui madalamal keeletasemel olev õpilane õpib temale jõukohaste tegevuste kaudu (Tomlinson 2001b). Varasemad uuringud on näidanud, et ehkki diferentseerimise vajadust teadvustatakse ja seda ka tehakse, siis just edasijõudnumatele õpilastele napib neile kohaseid tegevusi (Gunnulfsen, Møller 2017; Brevik *et al.* 2018). Tihti nimetatakse neid õpilasi andekateks või võimekateks, tegelikkuses on see rühm palju heterogeensem ja hõlmab u 10–15% õpilastest (Gagné 2005; Renzulli 2005).

Eeltoodust tulenevalt on siinse uuringu eesmärgid:

1. lisada teadmisi selle kohta, mis järjekorras eesti keele kui teise keele grammatiliste vormide õppimine 7–9-aastastel lastel toimub;
- 1.1. vaadelda erineva keeleoskusega laste tulemusi võrdlevalt ehk teha kindlaks, kas ja kuidas erineb kahe erineva keeleoskusega laste grupi eesti keele oskus pärast üht aastat eesti keele õpet, kui õpetajate hinnangul eri keeleoskustasemega

õppijaid õpetati kõiki ühtviisi ehk õpet teadlikult diferentseerimata;

- 1.2. tuvastada juhusliku keeleõppe mõju keeleomandamisele ehk vaadelda seda, kuidas võib mõjutada laste keeleoskust see, kas nad viibivad eestikeelses keskkonnas ka väljaspool traditsioonilisi keeletunde;
2. katsetada projektis siiani kasutatud hindamisvahendi efektiivsust EKI loodud eelA1-taseme kategooriate loendis esitatud grammatiliste kategooriate mõistmise ja kasutamise oskuse mõõtmisel.

Et sõnavara hindamisvahendeid on teiste keelte eeskujul võimalik lihtsamini kohandada ja kasutada, on siinse uuringu materjali kogumiseks kasutatava hindamisvahendi keskmes just grammatiliste ja grammatilis-leksikaalsete (nt ühendverbid ja liitsõnad) kategooriate omandamiseks sobiva hindamisvahendi väljatöötamine. Eesti keele rikkast muutevormistikust ja grammatilisest iseloomust lähtuvalt ei ole võimalik teistes keeltes loodud hindamisvahendit üle võtta. Laste keeleoskuse hindamiseks kasutatakse teistes keeltes väga eri tüüpi hindamisvahendeid (nt MAIN-test, mis mõõdab jutustamisoskust, LITMUS-projekti loodud lausete järelekordamise test), grammatiliste oskuste mõõtmiseks kasutatavaid vahendeid ei ole aga kuigi palju. Kõige lähedasem siinses uuringus kasutatud hindamisvahendile on LITMUS-projekti loodud käändevormide kasutusoskust mõõtev test Case Contrasting<sup>2</sup>, kuid et eesti keele käändesüsteem on tunduvalt laiem kui saksa keele oma, ei sobi see eesti keele tarbeks ja sobiv hindamisvahend tuleb nii või teisiti eesti keele jaoks luua ja läbi katsetada.

Uuringu eesmärkide täitmiseks otsitakse vastuseid järgmistele uurimisküsimustele: 1. Millised erinevused ilmnevad õpetajate hinnangul kahe erineva keeleoskusega laste grupi eesti keele grammatiliste vormide, konstruktsioonide, ühendverbide ja liitsõnade mõistmise ja kasutamise oskuses esimese õppeaasta lõpuks? 2. Mis

---

<sup>2</sup> Vt <https://www.bi-sli.org/other-tasks-from-the-action> (06.10.2022).

iseloomustab vaatlusaluste laste eesti keele grammatiliste kategooriate mõistmise ja kasutamise oskust ja kuidas vastavad EKI loodud eelA1-taseme kategooriad õpilaste omandatud keelele? 3. Kas võib leida seoseid laste grammatiliste oskuste ja eesti keelega kokkupuutumise kestuse ja kanali (ehk juhusliku keeleõppekeskkonna olemasolu või puudumise) vahel? 4. Kuidas aitab seni kasutusel olnud hindamisvahend mõõta grammatiliste kategooriate mõistmise ja kasutamise oskust?

## 2. Meetod ja valim

Aastal 2020 alustati Eestis pilootprojekti „Professionaalne eestikeelne õpetaja mitmekeelses klassis“. Projektiga liitunud koolides toetatakse mitmekeelsesse klassi ühe eestikeelse lisaõpetaja palkamist ning õpetajate erialaste oskuste arendamist. Projektikoolides alustasid lisaõpetajad tööd klassides, kus oli muukeelseid lapsi, ja projektiklasse on põhiliselt kolme tüüpi: eestikeelne klass, kus õpib ühes klassis mitme eri emakeelega lapsi; eestikeelne klass, kus õpib rohkem kui 10 vene emakeelega last; ning vene õppekeelega kool, kus õpe toimub osa ainetes eesti keeles ning kus klassis on peamiselt vene emakeelega lapsed.<sup>3</sup> Õpilaste keeleoskust hinnatakse katva uuringuga kõigepealt projekti alguses (vt Argus, Baird 2022) ning seejärel iga kahe aasta tagant ning valikulise kvalitatiivse uuringuga kord aastas. Keeleoskuse uuringuks loodi hindamisvahend, mida iga järgneva uuringuga täiustatakse. Siinse artikli aluseks olev uurimismaterjal moodustab ühe osa projektiga liitunud koolide laste keeleoskuse hindamisest.

**Valim.** Programmi „Professionaalne eestikeelne õpetaja mitmekeelses klassis“ raames 2020. aastal eesti keelt õppima asunud 7–9-aastaste laste hulgast valis iga õpetaja hindamiseks kaks erineva nn stardipositsiooniga last. Laste valiku põhimõtteks oli leida kaks

---

<sup>3</sup> Projekti kohta vt lähemalt <https://www.hm.ee/et/tegevused/eesti-keel-ja-voorkeeled/eestikeelsed-opetajad-lasteaeda-ja-kooli> (06.10.2022).

sellist last, kellest üks ei rääkinud projekti alguses (2020. a sügisel) veel üldse eesti keelt ehk kelle puhul oli õpetaja 2020. a sügisel hindamisel teinud hindamislehele vastava märkuse, ja teine laps, kes samal ajal juba vähesel määral rääkis eesti keelt ehk kuulus nende laste hulka, kelle kohta oli õpetaja 2020. aasta sügisel märkinud hindamislehele, et õpilane räägib vähesel määral eesti keelt (ei oska iseseisvalt eestikeelseid lauseid moodustada). Õpetajatel paluti valida eelpool kirjeldatud tunnustega õppija prototüüpsed esindajad. Kahe eri nn stardipositsiooniga õppija keeleliste oskuste hindamine annab võimaluse saada vastus küsimusele, kas ja mille poolest erineb nende laste keeleoskus pärast üht õppeaastat teadlikult diferentseerimata keeleõpet.

Keelelise arengu hindamise vahend jagati õpetajaile välja aprillis 2021 ja saadi täidetuna tagasi juuni alguseks 2021. Kokku on analüüsitud 35 lapse keelelist arengut (18 õpetajalt). Lastest 46% olid tüdrukud ja 49% poisid, seega on sooline jaotus valimis üsna võrdne. Kahe lapse puhul ei olnud õpetaja sugu märkinud. „Oskas natuke“ gruppi kuulus 6 tüdrukut ja 10 poissi, „Ei osanud üldse“ gruppi 10 tüdrukut ja 7 poissi. Lapsed olid hindamise ajaks osalenud projektis 6–10 kuud (keskmiselt 8,3 kuud). Laste vanus jäi 7–9 eluaasta piiridesse (keskmine 7,7 aastat). Valimisse kuuluvad lapsed õppisid 1) eestikeelses koolis, kus klassis oli mitu muukeelset õpilast), 2) eestikeelses koolis, kus klassis oli mitu muukeelset õpilast, kellest suurem osa on vene kodukeelega, 3) venekeelse kooli keelekümblusklassis või venekeelses koolis, kus osa ainetest õpetatakse eesti keeles. Kõikidest vaatlusalustest oli kool ainukeseks eesti keelega kokkupuutumise kohaks 11 lapsel, suurem osa (7) neist lastest kuulus sellesse gruppi, kes eesti keelt projekti alguses veel ei rääkinud.

Enamik lapsi (77%) kuulub perre, kus mõlemad vanemad räägivad lapsega vene keelt. Ühe lapsega räägivad mõlemad vanemad ukraina keelt ning üks laps kasvab peres, kus mõlemad vanemad räägivad temaga poola keelt. Valimis oli ka simultaanseid kakskeelseid lapsi ehk lapsi, kes hakkasid kahe keelega kokku puutama alates sünnist (termini kohta vt Yip 2013). Neid oli neli: kolm, kes rääkisid

kodus nii eesti kui ka vene keelt, üks laps rääkis vene ja armeenia keelt. Ülejäänud valimis olnud lapsed olid suksessiivsed kakskeelised, mis tähendab, et nad hakkasid teist keelt kuulma hilisemas eas (termini kohta vt Yip 2013). Nendest lastest üks kõneles kodus poola, üks ukraina ja üks inglise keeles.

Ülejäänud lastest 27%-l algas kontakt eesti keelega siis, kui nad said 7-aastaseks ehk läksid kooli, 29% lastest algas see kontakt kolme aasta vanuselt (ilmselt seoses lasteaeda minekuga). Ülejäänud lapsed jaotusid kontakti algust silmas pidades juhuslikult (eesti keelega hakkasid need lapsed kokku puutuma teise ja kuuenda eluaasta vahel).

Peale selle, et kõikidel lastel oli eesti keelega kokkupuude lasteaias või on kokkupuude koolis, puutuvad uuringus osalejad kokku eesti keelega ka sõpradega mängides, õdede-vendade ja sugulaste kaudu (need lapsed on enamasti kakskeelsetest peredest pärit) ning TV, arvuti ja/või raamatute vahendusel. Vene emakeelega laste puhul on kõige tavalisem kokkupuude eesti keelega peale lasteaias või kooli kas arvuti, televisiooni või raamatute kaudu. Valimis oli 11 last, kelle jaoks oli õpetajate väitel lasteaed või kool ainuke koht, kus ta eesti keelega kokku puutub, kuivõrd elatakse piirkonnas, kus perel puudub eestikeelne suhtlusring. Täpsema ülevaate laste eesti keelega kokku puutumise võimalustest leiab tabelist 1.

**Tabel 1.** Kokkupuude eesti keelega (laste arv)

Lapse kodune keel	Koolis/ lasteaias	Sõpradega suheldes	Sugulastega suheldes	TV/arvuti/ raamatute vahendusel	Muul viisil
Vene (27)	27	3	2	15	1
Vene-eesti (3)	3	3	3	3	0
Muu keel(ekombinatsioon) (4)	4	3	2	4	0

**Instrument.** Laste keelelist arengut hindasid õpetajad selle projekti raames välja töötatud küsimustikuga. Ühtset laste keelelise arengu hindamise instrumenti ei ole Eestis veel ei eesti kui esimese ega ka



eesti kui teise keele omandamise jaoks olemas. Esimese kooliastme jaoks on olemas hindamisvahend lugemispädevuse (Toomela *et al.* 2020), kuid mitte keelelise arengu hindamiseks.

Kuigi võib oletada, et eri koolitüübid võivad eesti keele õppimist mõjutada, ei ole andmeid koolitüübiti siiski võimalik võrrelda, sest eri tüüpi koolid ei ole projektis võrdsel arvul esindatud ning üldistuste tegemiseks oleksid grupid liiga ebavõrdsed.

Lapse keelelise arengu hindamise vahend koosnes kõige üldisemal tasandil kolmest osast: metaandmetest, üldist suhtlusoskust puudutavatest küsimustest ja grammatiliste kategooriate kohta käivast osast. Metaandmete osa ehk koduse keelekeskkonna kohta käivad andmed võimaldavad võrrelda eri vanuses eesti keelega kokku puutuma hakanud laste keelelist arengut ning leida ka nn juhusliku sisendi mõju laste eesti keele kui teise keele arengule. Hindamisvahendi esimese osa aluseks on projekti esimesel, 2020. aasta sügisel kasutatud lapse suulist suhtlust puudutavad peamised küsimused, mille vastuste puhul kasutatud kolmepalline skaala asendati siinses uuringus analüüsi täpsuse huvides viiepalliseaga.

Sissejuhatavas metaandmete plokis küsiti laste koduse keelelise keskkonna kohta, nt vanemate kasutatavate keelte, lapse kokkupuutumise kohta eesti keelega jms (kokku kaheksa küsimust). Koduse keelekeskkonna andmed said õpetajad omakorda vanematelt, enamasti küsiti need andmed arenguveestluse ajal või kui see ei olnud võimalik, kirjaliku suhtluse käigus<sup>4</sup>. Üldised suhtlusoskuse küsimused (kokku 17 küsimust) puudutasid toimetulekut igapäevasisuolatsioonides, teksti ja lause tasandi oskusi, kirjeldusoskusi ning lisaks küsiti hääldusoskuse ja lapse kõnes sisalduva koodivahetuse määra kohta. Teise osa puhul oli tegemist täiesti uue grammatiliste oskuste hindamise vahendiga, mille aluseks oli EKI õpetaja tööriistadena loodud eelA1-taseme grammatiliste kategooriate loend<sup>5</sup>. Eel-A1

---

<sup>4</sup> Koduse keelekeskkonna andmed küsiti teadlikult vanematelt, mitte lastelt, sest lastelt saadavad andmed ei pruugi olla korrektsed, nt ei ole kindel, kas lapsed mäletavad seda, kas nad hakkasid eesti keelega kokku puutuma enne kolmandat eluaastat või mitte.

<sup>5</sup> Loend leitav aadressil <https://sonaveeb.ee/teacher-tools/#/home>.

keeletaset on kirjeldatud kui kõige olulisemat ja just lapse jaoks suhtlemiseks vajalikku keelevahendite kogumit. Eel-A1 taseme kirjelduse juures on toodud sõnavaraloend (u 1000 sõna) ning grammatiliste kategooriate ja konstruktsioonide loend, mida sel tasemel keeleõppija oskama peaks. Vormimoodustuse puhul on esitatud kõige varem omandatavad vormid, lausemoodustuse puhul kõige sagedasemad fraasi- ja konstruktsioonitüübid. Sõnamoodustuse juures on tegusõnade puhul öeldud, et eelA1-taseme keeleomandaja mõistab ja oskab kasutada kõige sagedasemaid ühendverbe ning nimisõnade puhul mõistab ja oskab ta kasutada tuttavatest osistest koosnevaid liitsõnu. Grammatiliste kategooriate puhul on taseme kirjelduses ka märgitud, mis kontekstis ja kui spontaanselt peaks keelekasutaja neid kategooriad kasutada oskama (nt „Oskab sagedasemaid eakohaseid tegusõnu kasutada käskiva kõneviisi ainsuse teise pöörde vormis (nt *tule*), et väljendada ühele kuulajale suunatud käsku või palvet“). Õpetajatel tuli hinnata laste grammatilisi oskusi (teigusõna ja nimisõna vormide, fraasi- ja konstruktsioonitüüpide ning mõne ühendverbi ja liitsõna mõistmise ja kasutamise oskust). Kokku esitati grammatiliste kategooriate kohta lapsele mõistmisoskuse kindlakstegemiseks 12 väidet ning samade kategooriate kasutusoskuse määramiseks samuti 12 küsimust. Tegusõnavomide kohta esitati 11 väite-küsimuse paarikut. Nimisõna vormistiku (10 eri vormi), fraasi- ja konstruktsioonitüüpide (9 tüüpi) ja sõnamoodustuse (2 küsimust) puhul oli õpetajail abiks pilt (näide 1), mille kohta sai esitada küsimusi, et vastava grammatilise kategooria mõistmist või kasutamisoskust esile kutsuda ja kontrollida (vt näide 2). Vastused hinnati skaalal „õige“ vs. „vale“. Valede vastuste hulgas kodeeriti eraldi need vastused, mis olid sisult õiged, kuid kus laps oli kasutanud mitte ootuspärast vormi).

Küsimustiku esimeses osas kasutas õpetaja lapse suhtlusoskuse hindamiseks viiepallist Likerti skaalat (1 – *ei oska üldse*, 5 – *oskab väga hästi/veatult*). Kvantitatiivsete andmete analüüsimiseks kasutati statistikaprogrammi IBM SPSS Statistics 27. Andmete analüüsimisel kasutati valimi iseloomustamiseks ning respondentide

**Näide 1.** Küsimuste esitamisel kasutatud pilt**Näide 2.** Katseküsimus

<b>Vorm</b>	<b>Mõistmisoskus</b> <i>Mina ütlen sulle midagi ja kui sinu meelest on see õige, siis ütle seda ja näita mulle seda ka pildi peal.</i>	<b>Kasutusoskus</b> Hindaja osutab isikule või objektile pildil ja küsib.
Osastav (keda/mida?)	<i>Vanaema joob kohvi.</i>	<i>Mida koer sööb? Oodatav vastus: (Koer sööb) kooki/torti.</i>

hinnangute võrdlemiseks (1. rühm, kes oskas enne projektiga liitumist mingil määral eesti keelt; 2. rühm lapsi, kes ei osanud eesti keelt projekti algul üldse) sagedustabeleid, keskmiste võrdluseid ja jaotust. Vastajate rühmade keskmiste tulemuste statistiliste erinevuste hindamiseks kasutati mitte-parameetrilist testi (Mann-Whitney). Et hinnata eesti keelega kokkupuute aja ja liigi seost eesti

keele oskusega, jagati õpilased gruppidesse vastavalt sellele, kas neil oli kontakt eesti keelega ainult koolis või said nad ka kooliväliselt sisendit. Seejärel loodi mõlema grupi jaoks neli eraldi koondskoori: üldine suhtlusoskus (9 hinnatavat komponenti), kirjeldamisoskus (6 hinnatavat komponenti), tegusõnade kasutamisoskus (11 hinnatavat komponenti) ning nimisõnade kasutamisoskus (11 hinnatavat komponenti). Üldise suhtlusoskuse ning kirjeldamisoskuse puhul kasutati õpetajate hinnangute keskmist ja grammatiliste oskuste puhul andsime õigete vastuste eest ühe punkti ning arvutasime selle põhjal välja kahe grupi keskmised tulemused. Seejärel kasutati kahe grupi statistiliste erinevuste hindamiseks Mann-Whitney U testi. Seos loeti statistiliselt oluliseks, kui  $p$  väärtus jäi alla 0.5. Küsimustiku kolmandas osas hindas õpetaja lapse keeleoskusi hinnangutega „õige“, „vale“ ja „sisult õige, kuid mitte ootuspärane“. Viimati mainitud hinnangu tingis vajadus aru saada, kas osalejad vastavad hindamisvahendi küsimustele nii, nagu koostajad eeldasid. Neid tulemusi analüüsiti  $\chi^2$ -testi abil, et selgitada välja kahe rühma vahelisi statistilisi erinevusi.

Meetodi sobivuse hindamiseks analüüsiti küsimustiku teise osa vastuseid kvalitatiivselt ehk nii, et vaadeldi ka nende vastuste hulka, mis ei sisaldanud ootuspärast vormi, kuid olid sisuliselt õiged. Samuti vaadati üle kõik valed vastused ning rühmitati need vastavalt ühistele tunnustele. Kindlate küsimuste puhul tekkinud sarnaste tunnustega vastused võimaldasid hinnata küsimuse eesmärgikohasust.

### 3. Laste keeleoskuse hindamise tulemused

Lähteülesanne oli õpetajal valida kaks last, kellest üks ei rääkinud projekti alguses eesti keelt ja teine, kes vähesel määral rääkis. Edasises keeleoskuse analüüsis ongi vaadeldud neid kaht gruppi eraldi: vastavalt grupid „Ei osanud üldse“ (18 last) ja „Oskas natuke“ (17 last). Nende laste hulka, kes eesti keelt veel ei rääkinud, arvati lapsed, kelle kohta oli õpetaja hindamislehele lapse

keelelise arengu kohta 2020. aasta sügisel ehk projekti alguses kirjutatud näiteks „ei rääkinud üldse eesti keelt“ või nt „on nn vaikivas perioodis“.

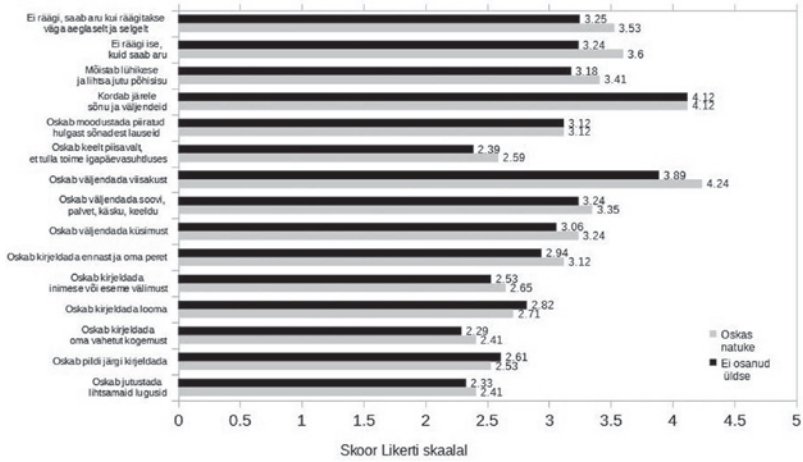
### 3.1. ÜLDINE SUHTLUSOSKUS JA SUULINE KÕNE

Suhtluseesmärkide täitmist vaadeldi kolmes osas. Esmalt pidi õpetaja hindama lapse üldist arusaamist eestikeelsest kõnест ning see osa oli jaotatud omakorda kolmeks ehk vaadeldi seda, kas räägitud mõistmisel laps: 1) ei räägi ise ja saab küsimusest või korraldusest aru ainult siis, kui see on öeldud väga aeglaselt ja selgelt; 2) ei räägi ise, kuid saab korraldustest ja küsimustest aru, nt suudab järgida lühikesi ja lihtsaid näpunäiteid tavapärasel viisil öelduna (nt *tule siia, pane riidesse*); 3) mõistab lühikese ja lihtsa jutu põhisisu.

Vahe kahe grupi keskmiste tulemuste vahel (vt joonis 1) on küll kõigi kolme küsitud oskuse puhul olemas, kuid mitteparameetrilise testi (Mann-Whitney) järgi ei ole erinevused statistiliselt olulised ( $p > 0.5$ ) ja mõlema grupi laste keeleoskust iseloomustab ühtmoodi skaala keskmine väärtus ehk kolm. Statistiliselt mitteoluline tulemus muutub aga oluliseks uuringu konteksti valguses: keeleoskuse stardipositsioon oli osalejate seas erinev, kuid lõpp-positsioonis enam keelelist vahet pole.

Laste produktiivse keelekasutuse ehk kõnelemisoskuse üldisest hindamisest nähtub, et sarnaselt mõistmisoskusega paistavad ka kõnelemisel kahe grupi tulemused väga sarnased ja statistiliselt olulist erinevust ei ilmnenud (vt joonis 1). Sõnade-väljendite järjekordamisega paistavad hakkama saavat mõlema grupi lapsed, see oskus on tasemel, kus tehakse üksikuid vigu. Raskem ehk paljude vigadega on lastel lausete loomise oskus ning igapäevasuhtlusega toimetulekuks on keeleoskus veel napp (keskmine punktisumma üle kahe osutab sellele, et tehakse väga palju vigu).

Et vaadelda lapse oskust väljendada eri tüüpi suhtluseesmärke, pidid õpetajad hindama, kas laps oskab väljendada viisakust (tervitused, tänu jms), direktiivsust (soovi, palvet, käsku, keeldu) ja



**Joonis 1.** Laste üldine suhtlusoskus õpetajate hinnangute põhjal

küsimusi. Kuigi keskmised tulemused on grupil, kes oskas projekti alguses juba pisut eesti keelt rääkida, veidi paremad (vt joonis 1), ei ole erinevus siiski statistiliselt oluline. Viisakuse väljendamise oskus on mõlema grupi lastel olemas (nad teevad vähesel määral vigu) ja käskude-keeldude väljendamisega saadakse pisut paremini hakkama kui küsimuste moodustamisega, mõlema puhul on tulemus selline, et tehakse sageli vigu (vt joonis 1).

Arusaadavalt on tunduvalt vähem arenenud laste oskus kirjeldata ja jutustada, need on oskused, mis nõuavad oluliselt rikkamat keelevahendite pagasit kui vaadeldavatel lastel sel perioodil olemas. Pääaegu kõikide siinses osas hinnatud oskuste puhul on laste tulemus hinnatav kirjeldusega „oskab väga vähe / teeb väga palju vigu“ (vt joonis 1), ennast ja oma peret oskavad lapsed veidi paremini kirjeldada ning pisut paremad tulemused on lastel, kes projektiperioodi alguses natuke eesti keelt oskasid. Kahe grupi tulemuste vahe ei ole aga statistiliselt oluline.

Häädust pidid õpetajad hindama viiepallisel skaalal, alates sellest kui „häädus on eesti keelele omane, ei ole midagi, mis tähelepanu ärataks“ kuni selleni, et „häädusvead takistavad lapse kõne

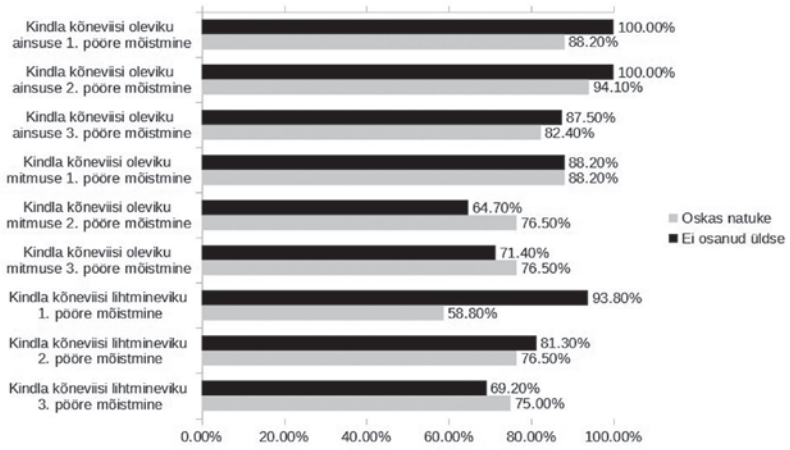
mõistmist“. Mõlema rühma laste hääldusoskus jäi aga väärtuse 3 („Häälduses on mitte eesti keelele omaseid tunnuseid palju, aga need ei takista eesti keeles suhtlemist“) ja 2 („Hääldusvigu on palju, kuid lapse kõne on siiski enamasti arusaadav“) vahele.

### 3.2. GRAMMATILISTE OSKUSTE OMANDAMINE

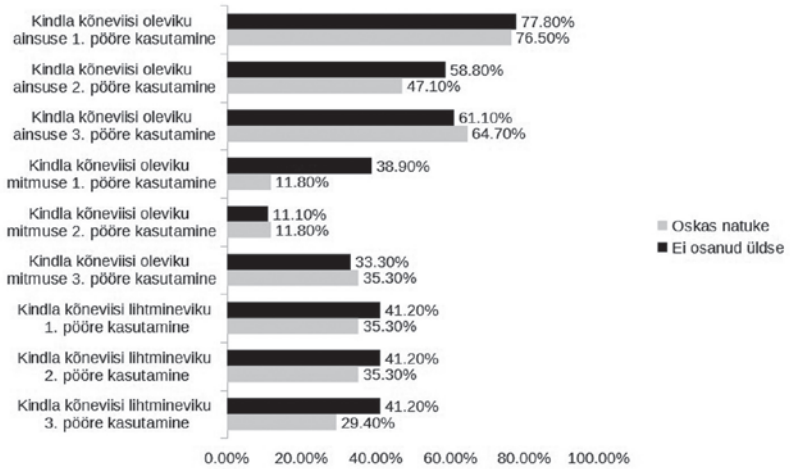
Laste grammatiliste oskuste hindamine oli jagatud nelja alaossa: eraldi vaadeldi tegu- ja nimisõna vorme, fraasitüüpe, öeldisega seotud konstruktsioone ja sõnamoodustust. Kõikide kategooriate puhul pidid õpetajad hindama nii keelendite mõistmise kui ka kasutuse oskust. Grammatiliste oskuste analüüs peaks andma vastuse, kas eelA1-taseme kategooriad on vaatlusalustel lastel omandatud või mitte. Kahe grupi statistiliste erinevuste hindamiseks kasutati Mann-Whitney U testi. Vastu ootusi tulemustes statistilist erinevust kahe rühma vahel ei esinenud.

**Tegusõna** vormistikust vaadeldi eelA1-taseme kirjelduses loetletud vormide, st kindla kõneviisi oleviku ja lihtmineviku vormide ning eitava kõne esimese ja kolmanda isiku vormide omandatust. Tegusõnavormide omandamise kohta on andmed esitatud joonistel 2 ja 3. Vastanute arv on tabelis küsimuse vii variatsioon (mõni õpetaja oli jätnud mõne küsimuse hindamata).

Olevikuvormidest mõistavad mõlema grupi lapsed kõiki küsitud ainsuse ja mitmuse verbivorme sisaldavaid lauseid. Ise kasutada oskavad (st ootuspäraste vastuste osakaal on üle 60%) aga ainult oleviku esimese ja kolmanda pöörde vorme (nt *mina teen, tema teeb*). Ootamatu tulemusena torkab silma, et teise pöörde vormide puhul on selle rühma, kes perioodi alguses eesti keelt veel ei rääkinud (vt joonis 2), tulemus parem kui tugevama stardipositsiooniga rühma oma, samas ei ole erinevus väikese valimi tõttu kuigi suur. Lihtmineviku verbivormide mõistmist kontrollivate küsimuste puhul võib öelda, et mõlemad rühmad mõistavad ainsuse 1., 2. ja 3. pöörde minevikuvorme (vt joonis 2). Kasutada ei oska aga neid vorme kumbki rühm (alla 42% õigeid vastuseid, vt joonis 3).

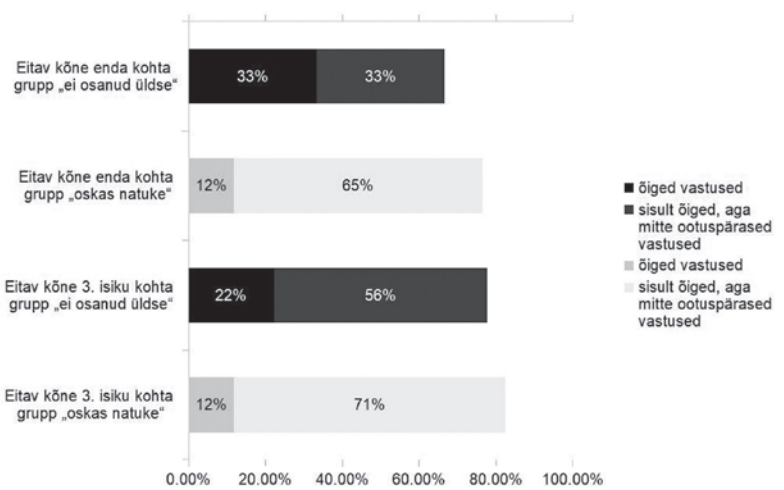


**Joonis 2.** Tegusõnavormide mõistmise oskus.  
Ootuspäraste vastuste osakaal protsentides



**Joonis 3.** Tegusõnavormide kasutamise oskus.  
Ootuspäraste vastuste osakaal protsentides



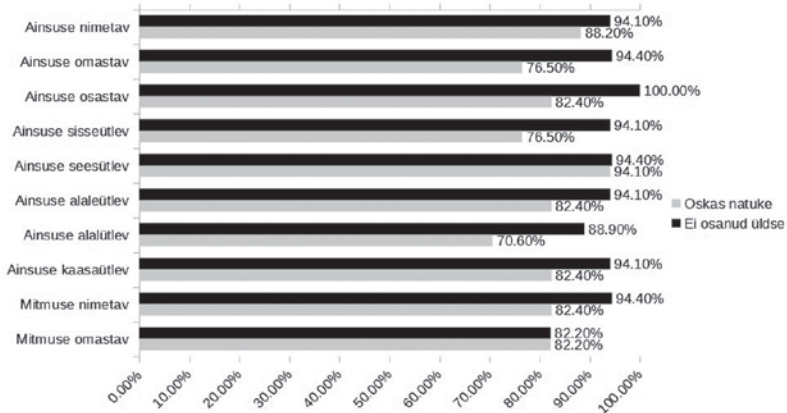


**Joonis 4.** Eitava kõne õigete vastuste ning sisult õigete, kuid vormilt mitte ootuspäraste vastuste osakaal protsentides

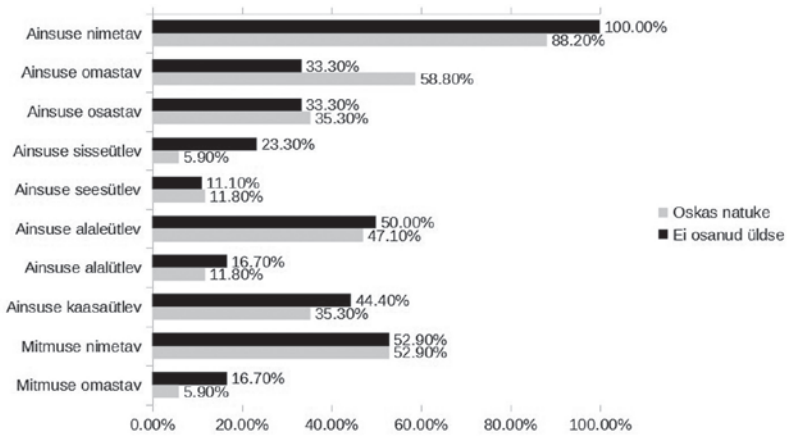
Eitava kõne 1. ja 3. pöörde vorme mõistavad mõlemad rühmad, kasutusoskuse kohta aga küsimustikust vastust ei saanud, sest ülekaalukalt (vt joonis 4) kasutasid lapsed sisult õiged, aga vormilt mitte ootuspäraseid vastuseid ehk vastasid enamasti ilma konkreetse verbivormita, ainult eituspartiklit kasutades (nt oodatud vastuse *ei oska* asemel *ei*).

**Nimisõna** vormistikust pidid õpetajad hindama eelA1-taseme kirjelduses toodud vorme (sagedasemad ja varem omandatavad käändevormid). Jooniselt 5 on näha, et ainsuse käändevormidest mõistsid mõlema rühma lapsed kõiki küsitud käändevorme. Torkab aga silma, et kahe grupi võrdluses mõistavad need lapsed, kes projekti alguses eesti keelt ise veel ei rääkinud, kõiki vorme mõnevõrra paremini kui see grupp, kes projekti alguses juba oskas eesti keeles rääkida.

Nimisõnavormide kasutusoskus oli aga märkimisväärselt nõrgem kui mõistmine ja üle 60% ootuspäraseid vastuseid anti ainult ainsuse nimetava vormide kohta (vt joonis 6). Ainsuse omastava



**Joonis 5.** Nimisõnavormide mõistmise oskus.  
Ootuspäraste vastuste osakaal protsentides



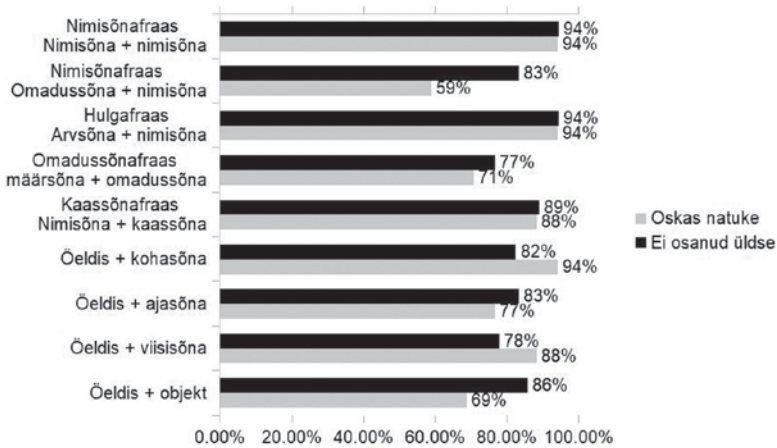
**Joonis 6.** Nimisõnavormide kasutamise oskus.  
Ootuspäraste vastuste osakaal protsentides

ja osastava vormi puhul kasutati sageli näiteks nimetava käände vormi, sisseütleva puhul leidus valede vastuste hulgas nimetava käände vormi kõrval paljudel juhtudel ka vastamata jätmist, seesütleva, alaleütleva, alaltütleva käände vormi asemel kasutati samuti nimetava käände vormi, mitmuse nimetava puhul kõige sagedamini ainsuse nimetavat käänet, aga ka näiteks kvantorifraasi „kaks lind“, kus nimisõna on osastava asemel nimetavas. Torkab silma, et ainsuse omastava käände vormide kasutusoskus on tugevamal grupil mõnevõrra parem kui nõrgemal, kuid vahe ei ole statistiliselt oluline. Ainsuse omastava käände puhul (nt *poisi*) vastati tihti ainsuse nimetavat kasutades (nt *poiss*).

Mitmuse vormidest mõistavad mõlema rühma lapsed nimetava ja omastava vorme, kasutada ühtki mitmuse vormi ei osata (vt joonis 6). Mitmuse nimetava vormide kasutamise oskus on siiski parem kui omastava käände vormidel, seal oli õigeid vastuseid isegi alla 10% (rühmas, kes perioodi alguses eesti keelt juba natuke rääkis). Kokku kaheksal juhul (võrdselt õpilasi mõlemast rühmast) jättis laps küsimusele vastamata ja/või ei saanud küsimusest aru, ülejäänud juhtudel kasutati kas ainsuse või mitmuse nimetava vormi (oodatava vastuse *lindude* asemel *linnu* või lihtsalt *linnud*).

**Fraasi- ja konstruktsioonitüüpide**st vaadeldi nimisõna-, hulga-, kaassõnafaaside ning öeldist ja tema laiendeid sisaldavate konstruktsioonide mõistmise ja kasutamise oskust (vt joonis 7, 8 ja 9). Kõikides konstruktsioonides, mille mõistmist või kasutamist hinnati, oli kasutatud eelA1-taseme sõnavara.

Mõlema rühma lapsed mõistavad kaht tüüpi ehitusega nimisõnafaasi: nimisõna (omastavas) + nimisõna, nt *ema juuksed*; omadussõna (nimetavas) + nimisõna, nt *täpiline kann*. Tõendeid aga selle kohta, et lapsed neid fraase ka kasutada oskaksid, küsimustikuga kuigivõrd ei saanud. Nimisõnast ja omadussõnast koosneva fraasi puhul anti hulk sisult õigeid, aga vormilt mitte ootuspäraseid vastuseid, nt vastati ainult ühe komponendiga fraasist (*Kelle pilt on seinal? Lapse*). Hulga fraasi puhul on kasutusoskuse kohta andmed samuti probleemsed (oodatava vastuse *kolm lille* asemel ütlesid

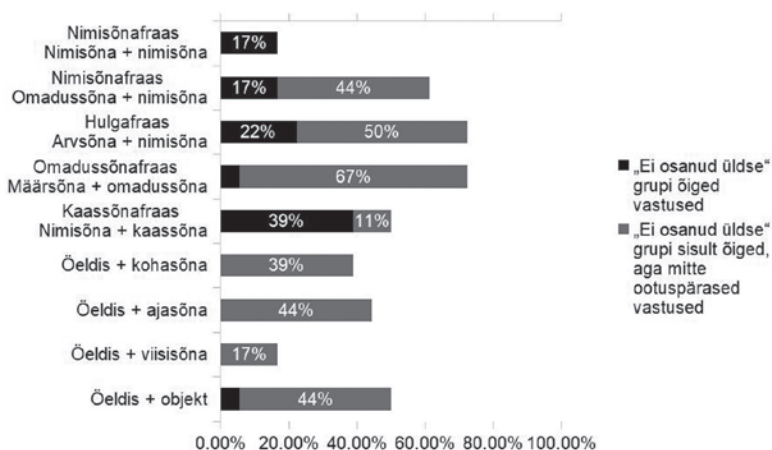


**Joonis 7.** Fraasi- ja konstruktsioonitüüpide mõistmise oskus. Ootuspäraste vastuste osakaal protsentides

lapsed lihtsalt *kolm*), selline vastus on suhtluse seisukohast õige, kuid ei anna infot selle kohta, kas keelekasutaja oskab vastavat fraasi kasutada.

Omadussõnafraasi (nt *väga ilus*) mõistmisel andsid lapsed üle 70% õigeid vastuseid (vt joonis 7) ja seega võib öelda, et nad mõistavad määrsõnast ja omadussõnast koosnevat fraasi. Samasuguse fraasi kasutusoskuse kohta küsimustikust tõendust ei olnud võimalik saada, sest lapsed vastasid oodatud vastuse *väga rõõmus* asemel nii, et nimetasid ainult isiku, kes on väga rõõmus, nt *ema*).

Ka kaassõnafraasi (nimisõna + kaassõna, nt *tooli peal*) puhul on mõistmisel mõlema rühma tulemused üle 88%, kasutusoskuse tulemused jäävad aga alla 42%. Õeldisega seotud konstruktsioonidest (õeldis + kohasõna, nt *läheb õue*; õeldis + ajasõna, nt *tuleb kohe*; õeldis + viisisõna, nt *jookseb kiiresti*; õeldis + objekt, nt *tahab kooki*) on mõlemal rühmal omandatud nende mõistmine (vt joonis 7). Joonistel 8 ja 9 on esitatud mõlema grupi fraasitüüpide kasutusoskus protsentides ja vastavalt nende gruppide antud sisult õigete, vormilt mitte ootuspäraste vastuste hulk. Joonistelt on näha, et mõlemad

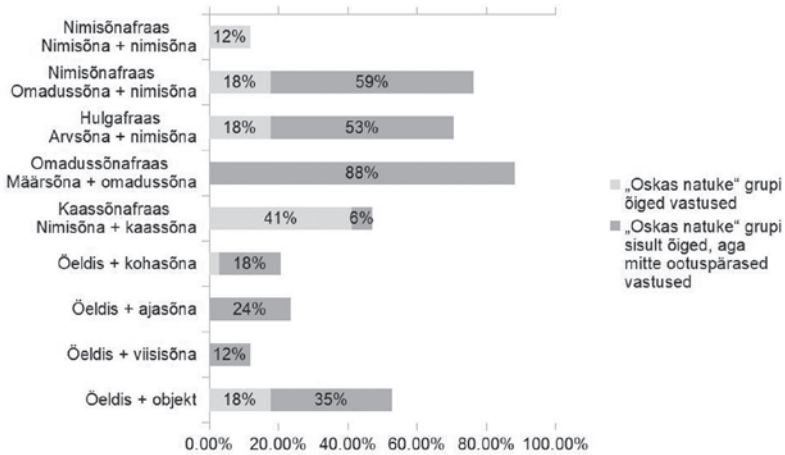


**Joonis 8.** Fraasi- ja konstruktsioonitüüpide kasutusoskus protsentides „Ei osanud üldse“ grupp

grupid andsid sisult õiged, vormilt mitte ootuspärased vastuseid samade fraasitüüpide ja konstruktsioonide kohta.

Eri fraasitüüpide ja konstruktsioonide kasutusoskuse kohta (joonis 8, 9) ei ole võimalik kasutatud õpetajate hinnangute põhjal vastust anda, sest sisult õigete ja vormilt mitte ootuspäraste vastuste hulk oli selleks liiga suur. Näiteks öeldise ja objekti ühendite puhul vastasid lapsed nii, et kasutasid ainult objekti (ehk oodatava vastuse *vaatab koera asemel koera*), mis on suhtluse seisukohast täiesti loomulik. Kui võrrelda kahe grupi puhul mitte ootuspäraste vastuste hulka, ei ilmne selget suundumust, nagu kasutaksid parema stardipositsiooniga lapsed rohkem selliseid keelendeid, mida hindamisvahendis ootuspäraseks ei loetud, kuid mis on suhtluse seisukohalt loomulikud (vrd joonis 7 ja 8). Eri konstruktsioonitüüpides on kord ühel, kord teisel rühmal rohkem mitte ootuspärased vastused.

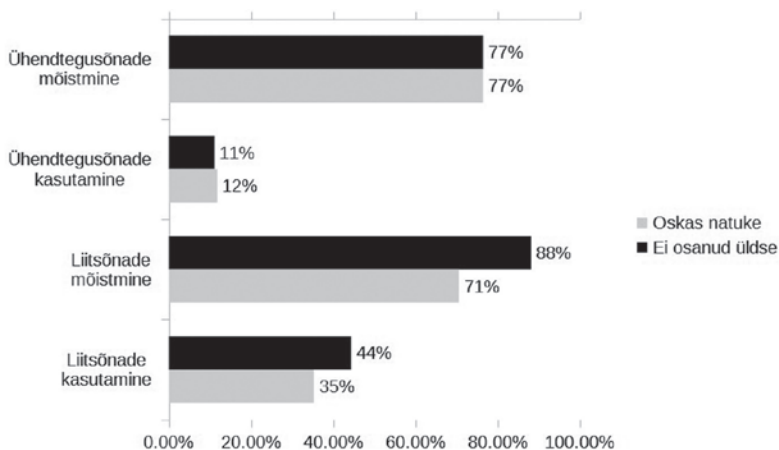
**Sõnamoodustuse** puhul vaadeldi ainult ühendtegasõnade ja liitsõnade omandamist. EelA1-taseme kirjelduse järgi peaksid lapsed mõistma ja oskama kasutada lihtsamaid ja tuttavaid ühendtegasõnu ja sagedastest sõnadest koosnevaid liitsõnu.



**Joonis 9.** Fraasi- ja konstruktsioonitüüpide kasutusoskus protsentides „Oskas natuke“ grupp

Hindamisküsimustikus kasutati liitsõnu, mille osised on esitatud eelA1-taseme sõnavaraloendis.

Nii lihtsamad ühendtegesõnad (nt *läheb katki*) kui ka liitsõnad (*lillevaas, raamaturiiul*) on mõlemale rühmale mõistetavad (vt joonis 10). Kasutamise puhul ei olnud õigeid vastuseid piisavalt, et saaks öelda, et lapsed neid sõnu kasutada oskavad (vt joonis 10). Sageli vastasid lapsed ühendverbi asemel kas ainult partikliga (nt *läheb katki* asemel *katki*) või oli selge, et vastavat oodatud tegesõna lapse leksikonis ei ole (nt vastus *õhupall buh-buh*). Liitsõnade kasutuse küsimuses vastati sageli liitsõna asemel lihtsõnaga, nt *raamaturiiul* asemel *riiul* või *lillevaas* asemel *vaas*). Selliseid vastuseid võib jällegi suhtluse seisukohalt õigeaks pidada, kuid need ei võimalda hinnata oskust vastavaid sõnu kasutada. Huvitava tähelepanekuna võib mainida, et nende laste tulemused, kes perioodi alguses eesti keelt üldse ei osanud, on isegi paremad kui parema stardipositsiooniga laste omad (kuigi vahe ei ole statistiliselt oluline).

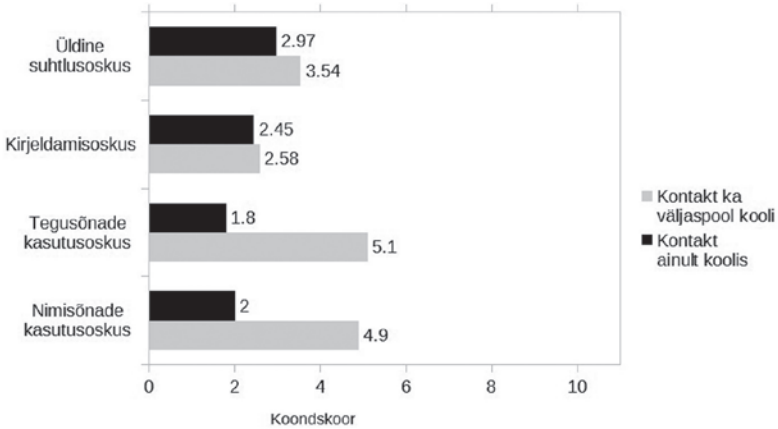


**Joonis 10.** Ühendverbide ja liitsõnade kasutuse ja mõistmise oskus. Ootuspäraste vastuste osakaal protsentides

### 3.3. EESTI KEELEGA KOKKUPUUTE AJA JA LIIGI SEOS EESTI KEELE OSKUSEGA

Valimis oli 11 last (7 last kuulus gruppi „ei osanud üldse“ ja 4 last „oskas natuke“), kelle puhul oli kool ainsaks eesti keelega kokku puutumise kohaks. Seetõttu on võimalus vaadelda, kas ja kui palju erineb nende laste eesti keele oskus, kes puutusid keelega ainult koolis, võrreldes nende lastega, kellel oli eesti keelega kokkupuude ka väljaspool kooli (sõpradega mängides, õdede-vendade/vanavanemate/sugulastega koos olles või TV/arvuti/raamatute kaudu).

Tulemustest ilmnes, et eesti keelega ainult koolis kokku puutuvate laste eesti keele oskus oli mõnevõrra nõrgem kui neil, kes saavad eesti keele sisendit ka väljastpoolt kooli. Üldiste suhtlusoskuste puhul olid nende laste tulemused keskmiselt 2,97 ja neil, kes ka väljastpoolt kooli eesti keele sisendit said, keskmiselt 3,54 ( $p = 0.08$ , Mann-Whitney U väärtus 88.5), kirjeldamisoskusele antud hinnangute keskmiste vahe ei olnud nii suur: 2,45 vs. 2,58 ( $p = 0.29$ , Mann-Whitney U väärtus 111.0), kuid kirjeldamisoskuse



**Joonis 11.** Eesti keelega kokkupuute seos eesti keele oskusega

tulemused olid kõikidel lastel madalamad kui üldise suhtlusoskuse omad (vt joonis 11). Tulemustest ilmnes, et grammatiliste oskuste puhul oli kahe grupi vaheline vahe suurem kui suhtlusoskuste puhul. Tegusõnade kasutusoskuse keskmine oli ainult koolis eesti keelega kokku puutuval rühmal 1,8 ja ka mujal kokkupuudet oma- val grupil 5,1 ( $p = 0.002$ , Mann-Whitney U väärtus 49.5). Nimi- sõnade kasutusoskuse keskmiste vahe oli sarnane: 2 vs. 4,9 ( $p = 0.004$ , Mann-Whitney U väärtus 36.0) ning mõlemad vahed olid statistiliselt olulised (vt joonis 11).

#### 4. Meetodialüüs ehk hindamisvahendi sobivus

Tulemuste põhjal võime öelda, et hindamisvahend sobis mõistmis- oskuse hindamiseks väga hästi. Esiteks said lapsed hindamisva- hendi puhul aru, mida nad tegema pidid; teiseks näitas küsimustele antud vastuste erinev hulk seda, et vahendi abil on võimalik parema keeleoskusega lapsi mitte nii hea oskusega lastest eristada. Ka ühe teemaploki sees (nt fraasitüübid ja konstruktsioonid) anti eri fraasi- või konstruktsioonitüüpidele eri hulgal ootuspäraseid vastuseid, mis tähendab, et vastused sõltusid küsitud keelendi keerukusest ja



omandatusest, mitte sellest, et sellist liiki küsimusele oleks üldiselt raske vastust anda.

Küll aga ilmnesid mõned hindamisvahendi kitsaskohad ja seda just grammatiliste kategooriate kasutusoskuse hindamisel. Selgus, et õpilased andsid osa küsimuste puhul palju sisuliselt ehk suhtlussituatsiooni arvestades loomulikke ja õigeid, kuid vormilt mitte ootuspäraseid vastuseid ning osa küsimuste puhul vastasid väga vähesed õpilased nii, nagu hindamisvahendi koostajad eeldasid. Fraasitüüpide ja konstruktsioonide kasutusoskuse puhul oli kaks küsimust, millele mitte ükski laps ootuspärast vastust ei andnud (tegemist oli aja- ja viisisõna sisaldavate konstruktsioonidega). Praegustele andmetele tuginedes jääb aga mõnel juhul selgusetuks, kas tegu oli meetodist tuleneva probleemiga või puuduski õpilastel hinnatav oskus. Kuna laste antud ootuspäraste vastuste hulk küsimusteti varieerus ja seda ka üht tüüpi küsimuste puhul (nt fraaside kasutusoskuse küsimuste hulgas tõusis esile kaassõnafraas, millele anti teistest oluliselt rohkem ootuspäraseid vastuseid), ei saa väita, et nõrgad tulemused olid põhjustatud alati just hindamismeetodist ja mitte õpilaste oskamatusest vastavat vormi kasutada.

Hindamisvahendi probleemsed kohad jagunesid vastuste järgi kolmeks: 1) kasutati ainult üht osa konstruktsioonist või fraasist (eriti verbivormide osas), 2) kasutati oodatava käändevormi asemel postpositsiooni, 3) muud, nt kasutatud pildiga seotud kitsaskohad.

#### 4.1. VERBIVORMIDE, FRAASI- JA KONSTRUKTSIOONITÜÜPIDE KASUTUSOSKUSEGA SEOTUD PROBLEEMID

Eitava kõne ning pea kõikide uuritud fraasi- ja konstruktsioonitüüpide (v.a nimisõnafraas ehitusega nimisõna + nimisõna) puhul osutus probleemiks ainult ühe osa või ainult eituspartikli kasutamine. Eitava kõne puhul pidid lapsed esimese ja kolmanda pöörde vormide kasutamiseks vastama küsimustele *Kas sina näed pildil laeva?* ja *Kas sinu ema oskab lennata?* Vastusteks oodati eitussõna ja põhiverbi, nt *ei näe*, *ei oska*. Kokku 35 lapsest vastas vastavalt

16 (ehk 44%) ja 21 last (ehk 58%) küsimustele lihtsalt eitussõnaga *ei*. Suhtluse seisukohast on selline vastus igati loomulik, kuid see ei võimaldanud hinnata laste oskust kasutada eitava kõne vorme. Lahenduseks võiks katsetada, kas tulemus oleks parem siis, kui anda lapsele üks lauseosa ette ja paluda tal lauset jätkata, nt (pilt kahe lapsega, üks sõidab jalgrattaga, teine ei sõida) *Mina ütlen sulle lause alguse ette ja sina lõpeta*: „Tüdruk sõidab jalgrattaga, aga poiss ei ... (sõida)“. Sellisel juhul võib aga muidugi tekkida ka olukord, kus laps vastab ikka jaatavas kõnes (mõne teise) verbivormiga.

Omadussõnast ja nimisõnast koosneva fraasi kasutamise oskuse hindamiseks küsiti õpilastelt pildi põhjal küsimus *Missugune tass on vanaema käes?* ning oodati vastuseks fraasi *täpiline/pruun/väike tass*. Pooled lapsed vastasid mõne värvi nimetamisega, kuid ilma nimisõna kasutamata (nt *punane, pruun*). Tegemist on jällegi suhtluse seisukohalt täiesti loomuliku vastusega, mis ometi ei võimalda hinnata seda, kuidas laps vastavat fraasi kasutada oskab. Omadussõnafraasi (ehitusega määrsõna + omadussõna, nt *väga ilus*) puhul andis sisuliselt õige, kuid vormilt mitte ootuspärase vastuse suisa 77% vastanud lastest. Näiteks vastasid lapsed *lapsed ja ema, vanaema, tüdruk ja koer*.

Kõikide tegusõnakonstruktsioonide puhul esines sama probleem: lapsed vastasid nii, et tegusõnavormi ei kasutanud ja sisult õigete, kuid vormilt mitte ootuspärase vastuste hulk ulatus 14 kuni 40 protsendini (vt tabel 2). Kõige sagedamini kasutasid lapsed ainult üht osa fraasist määrsõna ja omadussõna ühendites ning tegusõna ja objekti ühendites, nt küsimusele *Mitu lille on vaasis?* vastati enamasti vaid sõnaga *kolm*. Mõne konstruktsiooni puhul oli sisult õigete, aga mitte ootuspärase vormis vastuste hulk suurem kui vigaste vastuste hulk, nt omadussõnalise täiendiga nimisõnafrasas, kuid on ka neid konstruktsioone, kus vigaste vastuste hulk on suurem, nt öeldist sisaldavad konstruktsioonid (vt tabel 2). Vigaste vastuste tüüpiliseks näiteks küsimuse *Millal ema koogiga tupp tuleb?* puhul oli erineva käändelõpuga nimisõna, nt *tordi, tordile, koogiga* või küsimuse *Keda vanaema vaatab?* puhul nimetavas käändes *koer* või *vanaema vaatab koer*.

**Tabel 2.** Eri fraasitüüpide sisult õigete, kuid vormilt mitte ootuspäraste vastuste ning valede vastuste osakaal protsentides

Konstruktsioon	Sisult õigete, vormilt mitte ootuspäraste vastuste osakaal protsentides	Valede vastuste osakaal protsentides
Nimisõnafraas: omadussõna + nimisõna, nt <i>ilus pilt</i>	51,4	31,4
Hulgafraas: arvsõna + nimisõna, nt <i>kaks last</i>	51,4	28,6
Omadussõnafraas: määrsõna + omadussõna, nt <i>väga ilus</i>	77,1	20,0
Kaassõnafraas: nimisõna + kaassõna, nt <i>tooli peal</i>	8,6	51,4
Õeldise konstruktsioon: tegusõna + kohasõna, nt <i>läheb õue</i>	28,6	68,6
Õeldise konstruktsioon: tegusõna + ajasõna, nt <i>tuleb kohe</i>	38,2	61,8
Tegusõnafraas: tegusõna + viisisõna, nt <i>istub ilusti</i>	14,7	85,2
Tegusõnafraas: tegusõna + objekt, nt <i>tahab pliiatsit</i>	40,0	48,6

#### 4.2. POSTPOSITSIONI KASUTAMINE KÄÄNDEVORMI ASEMI

Ainsuse alalütleva käände puhul esitati lastele kaks küsimust, millega hinnata käändevormi kasutust kahes eri funktsioonis, koha ja omaja väljendajana: *Kus istub kass?* ja *Kellel on müts peas?*. Nendest kahest küsimusest osutus problemaatiliseks esimene. Kontekstis, kus alalütleva käände vorm oli kasutusel koha väljendamiseks, vastas 30% õpilastest postpositiooni kasutades (*akna peal* või *akna juures*), mis on sellises situatsioonis ka täiesti loomulik keeleline käitumine. Kuigi suurem osa lastest (28) mõistis koha väljendamiseks kasutatud

alalütleva käände vormi, vastas sellele küsimusele ootuspäraselt ehk käändevormiga ainult viis last. Sisult õigeid, kuid vormilt mitte ootuspäraseid vastuseid anti 13 korral. Seega võib järeldada, et peale hindamisvahendist tuleneva probleemi võib olla tegemist ka sellega, et paljud lapsed lihtsalt ei osanud alalütleva käände vormi kohta väljendamiseks kasutada. Siiski saaks hindamisvahendit nii muuta, et kaaluda läbi kõik eelA1-taseme sõnaloendis esitatud nimisõnad ja leida need, mille puhul on üldkeeles loomulikum kasutada alalütleva käände vormi ja mitte postpositsiooniga konstruktsiooni, ning kasutada siis pildil vastavat nimisõna.

Omajat väljendava alaleütleva käände vormiga küsimuse puhul oskasid pooled konstruktsiooni mõistnud lapsed seda ka kasutada (31-st 16). Tuleb aga mainida, et kaassõnafraasi (nimisõna + kaassõna, nt *tooli peal*) puhul ilmnes, kuigi väiksemas ulatuses, vastu-pidine probleem, kus kolm last vastas küsimusele *Kus vanaema istub?* ainult nimisõnaga (nt *toolil*) ja ilma kaassõna kasutamata. Hindamisvahendi parandamiseks tasuks ehk arvestada vastavate fraaside ja käändevormide puhul kasutusoskus positiivseks ka siis, kui laps on kasutanud kas käändevormi või fraasi sobivas funktsioonis mõnele teisele küsimusele vastamiseks. Samuti tasub proovida kasutada mõnd teist küsimust, kus tuleks kohasuhe selgemalt esile.

#### 4.3. MUUD PROBLEEMID

Probleemseks osutus ka ainsuse seesütleva käände vormide kasutusoskuse hindamine. Selle küsimuse (*Kus on linnud?*) puhul tuleb kitsaskohaks pidada kasutatud pilti. Paljud lapsed (20%), ka need, kes valesti vastasid, ei pööranud tähelepanu pildil olnud eristusele „toas või õues“, vaid keskendusid sellele, et linnud olid puu okstel (küsimus oli *Kus on linnud?* ja ootuspäraseks vastuseks oleks olnud *õues*). Tundub, et laste jaoks oli pildi pealt raske hoomata, et osa tegevusest toimus aknast paistvas õues või et oodati just nimelt seda eristust. Kuigi vorm „õues“ valiti küsimusse teadlikult, sest tegemist

on sagedase ja varakult omandatava sõna(vormi)ga, tuleb kaaluda mõnd sellist seesütleva käände küsimust ja muuta pilti nii, et konkreetne kohasuhe ehk seesolu oleks selgemini nähtav.

Kaasaütleva käände vormi kohta käiva küsimuse vastuse puhul tuleb tõdeda, et lapsed olid pildi suhtes väga tähelepanelikud, sest küsimusele *Kellega vanaema kohvi joob?* vastas mitu last (20%), et *vanaema joob kohvi üksi*. Pildil on küll laual ka teine kohvitass ema jaoks, aga ema ei istunud veel laua ääres, vaid sammus laua poole, tort käes. Seega võib pilti tõesti tõlgendada ka nii, et vanaema joob kohvi üksi.

Valimi väiksus seadis uurimistulemuste tõlgendamisele samuti piirangud. Kuna õpetajad pidid valima kaks eri stardipositsiooniga n-ö prototüüpsemat last nende laste hulgast, kes kas ei rääkinud projekti alguses veel üldse eesti keelt, või kes rääkisid vähesel määral, võivad uurimistulemused peegeldada ainult nõrgema keeleoskusega laste omi ega pruugi kirjeldada kõikide keeleõppijate taset katvalt. Samas võis ka olla, et õpetajad valisid tahtmatult mõlema rühma seest siiski tugevama keeleoskusega või üldse akadeemiliselt edasijõudnumad lapsed. Seetõttu on oluline edaspidi laiendada hinnatavate õpilaste hulka just nimelt parema keeleoskusega õpilaste arvelt. Suurem valim annab võimaluse tulemusi ka mitmekülgsemalt analüüsida. Lisaks annavad siinsed tulemused võimaluse vaadelda edaspidi täpselt samade laste eesti keele oskuse arengut ehk kui siinne uuring fikseerib nende laste oskused mingil hetkel, saab edasise võrdluse toetada juba kindlamatele andmetele.

## 5. Arutlus ja kokkuvõte

Uuringus vaadeldud 35 lapsest vanuses 7–9 eluaastat oli suur enamik neid, kes kõnelesid vene keelt (77%), 11% lastest olid kakskeelsed (eesti-vene, vene-armeenia) ning ülejäänud laste koduseks keeleks oli mõni muu keel peale eesti või vene keele (nt poola või ukraina). Vaatlusalused lapsed moodustasid kaks gruppi: n-ö parema stardipositsiooniga lapsed (17 last), kes projekti alguses eesti

keelt mõnevõrra rääkisid, ja nõrgema stardipositsiooniga lapsed (18 last), kes 2020. a sügisel eesti keelt veel ei rääkinud. Selline jaotus andis võimaluse vaadelda, kuidas omandavad aasta jooksul eri tasemel keeleoskusega õpilased eesti keelt tingimustes, kus õpetajad õppetegevust (vähemalt teadlikult) ei diferentseerunud.

Vaadeldes õpetajate hinnanguid õpilaste üldistele suhtlusoskustele, paistab, et laste oskus väljendeid-sõnu järele korrata on tasemel, kus nad teevad üksikuid vigu. Samuti oskavad lapsed kasutada tavapäraseid viisakusväljendeid (nad teevad vähesel määral vigu). Käskude-keeldude väljendamisega saadakse pisut paremini hakkama kui küsimuste moodustamisega, mõlema puhul peegeldab tulemus aga oskust, mida iseloomustab skaala näitaja „tehakse sageli vigu“. Lausete loomise ja kirjeldus- ja jutustamisoskus on tasemel, kus nad teevad veel väga palju vigu ning õpetajad hindavad laste keeleoskust igapäevasuhtluses toime tulla napiks. Ühegi oskuse puhul kahe grupi tulemuste vahel olulist erinevust ei olnud.

Seega, õppeaasta jooksul on märkimisväärselt arenenud nende laste keeleoskus, kes aasta alguses eesti keelt üldse ei rääkinud, sama ei saa aga öelda nende laste kohta, kes juba rääkisid eesti keelt. Nende keelelised oskused ei erinenud üheski vaadeldud kategoorias oluliselt nõrgema stardipositsiooniga laste omadest. Seda näitab ilmekalt ka tulemustes kahe rühma vahel statistiliselt olulise erinevuse puudumine paljudes uuringu lõikudes. Kommentaarina olgu lisatud, et ka mitteootuspäraste vastuste hulk ei olnud parema keeleoskusega alustanud laste puhul suurem, seega ei saa öelda, et tegemist oleks metoodilise probleemiga. Samuti kinnitas selline tulemus varasemates uuringutes mainitud nii alla- kui ülessuunalise diferentseerimise olulisust ehk seda, et õpetajal tuleb tähelepanu pöörata ka neile, kes üldisest tasemest vähem või rohkem keelt oskavad. Lisaks kinnitavad tulemused, et õppe vähene diferentseeritus võib mõjutada eelkõige n-ö paremal stardipositsioonil olevaid õppijaid (vt Subban 2006; Tomlinson 2001b). Saadud tulemused ehk kahe grupi tulemuste sarnasus osutab selgelt sellele, et õpetajad peavad pidevalt teadvustama eri keeletasemega õppijate erinevaid vajadusi,

kujundama sellele vastavalt tunni tegevused nii, et ka tugevama stardipositsiooniga laste keeleoskus areneks.

Grammatiliste kategooriate omandamise hindamisel selgus peamise tulemusena, et vaadeldud lapsed mõistavad kõiki eelA1-taseme kirjelduses esitatud grammatilisi kategooriaid ja vorme, fraasitüüpe, konstruktsioone ning sagedasemaid ühendverbe ja liitsõnu. Kuigi mõistmisoskus ongi keelelise arengu puhul kõnelemisoskusest tavaliselt ees ning kasutamise-/loomiskatsete tulemused võivadki olla kasutusoskuse katsete tulemustest paremad (vt Argus 2008: 39; Argus, Parm 2010: 37), on siinsetes tulemustes hindamisvahendi kahe poole tulemuste vahel erinevus väga suur. Lapsed mõistavad kõiki eelA1-kategooria grammatilisi struktuure (st et õigete vastuste hulk on üle 60%), kasutada oskavad nad aga ainult üksikuid vorme. Nimisõna kategooriatest oskavad õpilased selgelt kasutada ainult ainsuse nimetava käände vormi, tegusõnavormidest kindla kõneviisi oleviku esimese ja kolmanda pöörde vorme. Fraasitüüpide, ühendteigusõnade ning liitsõnade kasutamise oskuse kohta hindamisvahendiga kinnitust ei saanud. Samas tuleb silmas pidada ka seda, et katsemetodi puhul ongi üldjuhul keeruline tagada just ootuspäraste vormide kasutamist ja madalam tulemus võib tuleneda osalt ka hindamisvahendist. Eriti ilmekalt näitasid seda fraasitüüpide ja konstruktsioonide osa vastused, kus sisult õiged ja vormilt valeid ehk ebatäielikud vastused tõstsid õigete vastuste osakaalu näiteks 17%-lt 40%-le.

Senised uurimistulemused on kinnitanud, et sõnavara oskus korreleerub teiste keeleõppe aspektidega, näiteks grammatika oskusega (De Wilde *et al.* 2021). Selle põhjal saame ka siinsete tulemuste juures oletada, et näiteks kui laps mõne tegevuse tähistamiseks (nii verbivormide ülesandes kui ka ühendverbide küsimuses) sobivat verbi ei olnud omandanud, ei saanud ka eeldada, et ta oskaks kasutada küsitud vormi. Seega näitab kasutatud küsimustik mitte ainult grammatika, vaid ka sõnavara omandatust. Eriti ilmekalt tuli see esile just ühendverbi „katki minema“ puhul, kus näiteks üks laps vastas oodatava verbi asemel grammatiliste tunnusteta imitatiiviga

„buh-buh“. Just sõnavara puhul on keeleõppes oluline kontekstuaalne ehk selline omandamine, kus sõnu õpitakse pigem suhtlussituatsioonis kui keeletunnis, ning see mängib eriti suurt rolli verbide omandamisel, mis vajavad situatiivset keskkonda (Puimège, Peters 2019). Seega on oluline, et lapsel oleks traditsioonilise keeletunni kõrval veel kohti, kus sihtkeelega kokku puutuda ja sõnavara omandada. Sõnavara aga toetab omakorda grammatika omandamist.

Analüüsidest eesti keelega koolivälisest kontakti omavate laste tulemusi ainult koolis eesti keele sisendit saavate laste tulemustega, ilmnes, et ainult koolis eesti keelega kokku puutuvate laste eesti keele oskus oli mõnevõrra nõrgem kui neil, kes saavad sisendit ka väljaspool kooli (näiteks sõpradega mängides, trennis, sugulaste kaudu). Kui üldise suhtlusoskuse ja kirjeldamisoskuse puhul oli vahe väike ning polnud ka statistiliselt oluline, siis grammatiliste oskuste erinevuste vahe kahe grupi vahel oli märkimisväärses: väljaspool kooli eesti keele sisendit saavate laste eesti keele grammatilised oskused olid paremad kui ainult koolis sisendit saavate laste oskused. Kooliväliline kontakt eesti keelega tähendab ühtlasi ka suuremal hulgal sisendit, mis varasemate uuringute põhjal on olnud seotud edukama keeleomandamisega (Jia, Fuse 2007; Unsworth *et al.* 2014; De Wilde *et al.* 2021). Samuti on leitud, et juhuslik keele omandamine (tunniväliline) toimub kiiremini kui teadlik ehk õppetegevuse kaudu toimuv keeleõpe (Paradis 2004, 2009; Ellis 2005, 2009; Lichtman 2016). Seda koolivälise kontakti olulisust ja juhusliku keeleõppe edukust näitavad ka siinse uuringu tulemused: väljaspool kooli keelega kokku puutunud laste keskmised tulemused, nii suhtlemiskui ka kirjeldamisoskus, tegusõnade ja nimisõnade kasutusoskus, olid paremad kui eesti keelega ainult koolis kokku puutunud lastel. Seega, eesti keelt teise keelena omandavate laste keeleõppe seisukohast on oluline leida viise, kuidas tagada neile eestikeelne sisend ka väljaspool koolikeskkonda.

**Piirangud ja edasised ettepanekud.** Võttes kokku kasutatud hindamisvahendi sobivusega seotu, võib öelda, et väga raske on otsustada, kas laste madalad tulemused tulenesid ainult hindamis-



vahendi probleemidest või oli tegemist ka sellega, et lapsed ei olnud vastavat vormi või konstruktsiooni omandanud. Kui nimi- ja tegusõnavormide puhul võib oletada, et lapsed ei olnud ootuspäraste vastuste andmiseks sobivaid vorme veel omandanud (andsid vales vormis vastuseid, nt ootuspärase sisseütleva või alalütleva asemel nimetavas käändes nimisõna), siis fraasi- ja konstruktsioonitüüpide puhul võib olla tegemist eelkõige hindamisvahendi probleemiga, sest vastati pigem ühe osaga fraasist ja mitte terve fraasiga. Samuti vastati eitava kõne verbivormide juures ainult eituspartikliga. Võimaliku lahendusena tuleks kaaluda lausete jätkamise ülesannet nii, et hindaja ütleb eituspartikli või lausest osa juba lapsele ette ja palub tal siis lauset jätkata.

Keerukam on pakkuda lahendust probleemile, mis ilmnes ainsuse alalütleva käände puhul. Seal vastati postpositsiooniga küsimusele, kus oodati käändevormi. Kuigi postpositsiooniga vastus oli sisult õige (nt on ühtviisi sisult õiged *laua peal* kui ka *laual*), ei andnud see infot vormi kasutusoskuse kohta. Huvitav on see, et teises funktsioonis ehk omajat väljendavas konstruktsioonis oli alalütleva vormi puhul oli õigeid vastuseid rohkem. Ilmselt mängib rolli see, et omajat ei saa postpositsiooni sisaldava konstruktsiooniga väljendada.

Ühe võimaliku lahendusena tuleks leida mõni selline nimisõna, mille puhul on käändevormi kasutus postpositsiooniga konstruktsiooniga võrreldes tavapärasem, silmas tuleb muidugi pidada seda, et sõna oleks lapse jaoks tuttav ehk sage ja olemas eelA1-taseme sõnaloendis. Teiste hindamisvahendi probleemide puhul (seesütlev ja kaasütlev kääne) puhul on võimalik pildi muutmise suunata lapsi vastavaid vorme kasutama. Vorme või kategooriaid, mida eelA1-taseme kirjeldustes ei ole, laste vastustes ei leidunud ning seetõttu tuleb hindamisvahendit täiustada meetoodiliselt, mitte uusi grammatilisi struktuure lisades. Hindamisvahendi kasutamine parema keeleoskusega lastega, kes praegusest uuringust välja jäid, peaks samuti andma selgust, milliste kategooriate puhul on tegemist lihtsalt sellega, et laps seda omandanud ei ole.

Seega võib hindamisvahendi sobivuse kohta öelda kokkuvõtlikult, et grammatiliste struktuuride mõistmisoskuse hindamiseks väljatöötatud vahend sobib, kasutusoskuse hindamiseks tuleb aga seda oluliselt täiustada. Kindlasti tuleb kasuks ka see, kui katsealuste hulk on suurem, nii ei mõjutaks mõne üksiku lapse juhuslik vastus hindamistulemusi juhuslikus suunas. Samuti võimaldaks õpetajate tunnitegevuste kaardistus ja andmed selle kohta, kuivõrd õpetaja eri keeletasemega lastele erinevat tegevust pakub ehk õpet diferentseerib, vaadelda eri stardipositsiooniga laste edasijõudmise seotust talle tunnis pakutavate tegevustega.

Artiklis esitatud eesti keelt teise keelena omandavate laste keeleoskuse tulemused on Eesti kontekstis esimesed omalaadsed ja annavad alles esmase vaate laste keeleoskusele ja selle hindamise võimalustele. Edasine süsteemne laste keeleoskuse hindamine, täiustatud hindamisvahendi kasutamine praegusest suurema valimiga võimaldaks saada terviklikuma ülevaate grammatiliste struktuuride omandamise järjekorra ja nende struktuuride ja üldse eesti keele oskust mõjutavate tegurite kohta, pakkudes toetuspunkte eesti keelt teise keelena õpetavatele õpetajatele.

#### KIRJANDUS

- Argus, Reili 2008. Psühholingvistiline katse eesti keele objekti käändevahelduse omandamise uurimise meetodina. – Emakeele Seltsi aastaraamat 54, 22–43.
- Argus, Reili; Parm, Sirli 2010. Eesti keele ajakategooria omandamisest – ajavormid ja ajasõnad. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 6, 25–41.
- Argus, Reili; Baird, Piret 2022. Eesti keelt teise keelena omandavate 7–8-aastaste laste kodusest keelekeskkonnast ja eesti keele oskusest. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 18, 75–95.
- Blaz, Deborah 2006. Differentiated instruction: A guide for foreign language teachers. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Bot, Kees de; Lowie, Wander; Verspoor, Marjolijn 2006. Second language acquisition: An advanced resource book. New York, NY: Routledge.

- Bot, Kees de; Lowie, Wander; Verspoor, Marjolijn 2007. A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. – *Bilingualism: Language and Cognition* 10 (1), 7–21.
- Brevik, Lisbeth M.; Gunnulfsen, Ann Elisabeth; Renzulli, Joseph S. 2018. Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. – *Teaching and Teacher Education* 71, 34–45.
- Chamot, Anna Uhl 2012. Differentiated instruction for language and learning strategies: Classroom applications. – *Perspectives on individual characteristics and foreign language education*. New York, NY: De Gruyter Mouton, 115–130.
- Ellis, Nick C. 2002. Frequency Effects in Language Processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. – *Studies in Second Language Acquisition* 24 (2), 143–188. <https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>.
- Ellis, Rod 2005. Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: a psychometric study. – *Studies in Second Language Acquisition* 27 (2), 141–172. <https://doi.org/10.1017/S0272263105050096>.
- Ellis, Rod 2009. Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching. (= *Second Language Acquisition* 42.) Clevedon: Multilingual Matters.
- Gagné, Francoys 2005. From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. – *Conceptions of giftedness*. Eds. Robert J. Sternberg, Janet E. Davidson. Cambridge: Cambridge University Press, 98–120.
- Gunnulfsen, Ann Elisabeth; Møller, Jorunn 2017. National testing: Gains or strains? School leaders' responses to policy demands. – *Leadership and Policy in Schools* 16 (3), 455–474.
- Hallap, Merit; Padrik, Marika; Raudik, Signe 2014. Käändevormide kasutamise oskus eakohase arenguga vene-eesti kakskeelsetel ning spetsiifilise kõnearengu puudega ükskeelsetel lastel. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 10, 73–90.
- Hallap, Merit; Padrik, Marika 2019. Simultaanse kakskeelsusega 3- ja 4-aastaste laste grammatilised oskused eesti keeles. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 15, 35–52.
- Hulstijn, Jan H. 2003. Incidental and Intentional Learning. – *The handbook of second language acquisition* 19, 349–381.

- Jia, Gisela; Fuse, Akiko 2007. Acquisition of English grammatical morphology by native Mandarin-speaking children and adolescents: Age-related differences. – *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 50, 1280–1299.
- Juurak, Raivo 2020. Kui vene laps õpib eesti koolis. – *Õpetajate Leht*, 23. oktoober. <https://opleht.ee/2020/10/kui-vene-laps-opib-eesti-koolis/> (06.10.2022).
- Lauristin, Marju; Kaal, Esta; Kirss, Laura; Kriger, Tanja; Masso, Anu; Nurmela, Kristi; Seppel, Külliki; Tammaru, Tiit; Uus, Maiu; Vihalemm, Peeter; Vihalemm, Triin 2011. Estonian Integration Monitoring 2011 (Summary). <http://pdc.ceu.hu/archive/00006517/> (06.10.2022).
- Lichtman, Karen 2016. Age and learning environment: Are children implicit second language learners? – *Journal of Child Language*, 43 (3), 707–730. <https://doi.org/10.1017/S0305000915000598>.
- Metslang, Helena; Kibar, Triin; Kitsnik, Mare; Koržel, Jevgenia; Krall, Ingrid; Zabrodskaia, Anastassia 2013. Kakskeelne õpe vene õppekeele koolis. Uuringu lõpparuanne. Tallinn: Tallinna Ülikool. [https://www.hm.ee/sites/default/files/uuring\\_kakskeelne\\_ope\\_vene\\_oppekeele\\_koolis.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/uuring_kakskeelne_ope_vene_oppekeele_koolis.pdf) (06.10.2022).
- Muñoz, Carmen 2006. Age and the rate of foreign language learning (= *Second Language Acquisition* 19.) Clevedon: Multilingual Matters.
- Paradis, Michel 2004. A neurolinguistic theory of bilingualism. (= *Studies in Bilingualism* 18.) Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Paradis, Michel 2009. Declarative and procedural determinants of second languages. (= *Studies in Bilingualism* 40.) Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Puimège, Eva; Peters, Elke 2019. Learners' English vocabulary knowledge prior to formal instruction: The role of learner-related and word-related variables. – *Language Learning* 69 (4), 943–977.
- Raud, Nina; Džalalova, Anna; Raik, Katri 2011. Plurilingualism In Teacher Education For Multicultural Schools And Kindergartens In Estonia. – *Problems of Education in the 21st Century* 32, 113.
- Renzulli, Joseph S. 2005. Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. – *Theory into Practice* 44 (2), 80–89.

- Shintani, Natsuko 2015. The incidental grammar acquisition in focus on form and focus on forms instruction for young beginner learners. – *TESOL Quarterly* 49 (1), 115–140.
- Subban, Pearl 2006. Differentiated instruction: A research basis. – *International Education Journal* 7 (7), 935–947.
- Tomlinson, Carol Ann 2001a. What is differentiated instruction. – *Education Leadership* 58 (1).
- Tomlinson, Carol Ann 2001b. Standards and the art of teaching: Crafting high-quality classrooms. – *NASSP Bulletin* 85 (622), 38–47.
- Toomela, Aaro; Mädamürk, Kaja; Soodla, Piret; Härma, Eliis (toim.) 2020. Arvutipõhised hindamisvahendid lugemis- ja matemaatikapädevuse hindamiseks põhikooli I ja II kooliastmes. Juhendid testide läbiviimiseks ja tulemuste interpreteerimiseks. [https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/05/Juhend\\_o%CC%83petajatele\\_kujundatud.pdf](https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/05/Juhend_o%CC%83petajatele_kujundatud.pdf) (06.10.2022).
- Unsworth, Sharon; Argyri, Froso; Cornips, Leonie; Hulk, Aafke; Sorace, Antonella; Tsimpli, Ianthi 2014. On the role of age of onset and input in early child bilingualism in Greek and Dutch. – *Applied Psycholinguistics* 35 (4), 765–805.
- Watts-Taffe, Susan; Truscott, Diane M. 2000. Focus on research. Using what we know about language and literacy development for ESL students in the mainstream classroom. – *Language Arts* 77 (3), 258–265.
- Wilde, Vanessa De; Brysbaert, Marc; Eyckmans, June 2021. Formal versus informal L2 learning: how do individual differences and word-related variables influence French and English L2 vocabulary learning in Dutch-speaking children? – *Studies in Second Language Acquisition* 44 (1), 1–25.
- Yip, Virginia 2013. *Simultaneous language acquisition. – The psycholinguistics of bilingualism*. Malden: Wiley-Blackwell, 119–136.
- Zabrodskaja, Anastassia 2004. Eesti keelt õppiv Kohtla-Järve vene koolide muukeelne laps. – *Keel ja Kirjandus* 4, 841–853.
- Zeeland, Hilde van; Schmitt, Norbert 2013. Incidental vocabulary acquisition through L2 listening: A dimensions approach. – *System* 41 (3), 609–624.

## SUMMARY

# CHILDREN'S ESTONIAN AS A SECOND LANGUAGE DEVELOPMENT DURING A YEAR

Piret Baird, Reili Argus, Merilyn Meristo

Tallinn University

Estonia is currently in the process of transitioning the education system to Estonian as the sole medium of instruction. Several pilot projects with the aim to support Estonian language learning in day nurseries and upper secondary schools have been started. However, there is not much empirical data on how Estonian as a second language acquisition takes place: which categories are acquired in which order, what kind of role input and age of onset play in the acquisition process. There is no research that would cover learning Estonian as a second language during a certain time period in a child's development from the point of view of language categories and forms. Also, no methodology has been tested for studying and assessing the grammar skills of children.

In SLA studies (De Wilde *et al.* 2021; Jia, Fuse, 2007; Unsworth *et al.* 2014) it has been found that the more a student receives input (also cumulatively) the more successful he/she will be. De Wilde *et al.* (2021) have found that in addition to traditional language classes primary school children also need contextual contact with the language. Language learning is more successful if the child has other opportunities besides the language class to speak the target language. The amount and frequency of contact with the language are important in vocabulary learning (N. Ellis 2002; Puimège, Peters 2019). Hearing the L2 often also supports the acquisition of grammar forms (van Zeeland, Schmitt 2013). Contextual language learning is of great importance, especially in the acquisition of verbs because they need a situative environment (Puimège, Peters 2019).

Differentiating the instruction means choosing the activities based on the needs of the students (Blaz 2006; Chamot 2012). Earlier studies have shown that although the need to differentiate is acknowledged and it is

implemented, the more advanced students do not always get appropriate activities (Brevik *et al.* 2018; Gunnulfsen, Møller 2017).

The purpose of the current study is to see how the skills in Estonian differ between two groups of learners after one year of learning when students at different language levels were all taught the same without differentiating instructions. The second goal was to test the effectiveness of the assessment tool.

Each teacher participating in the programme “Professional Estonian language teacher in a multilingual classroom” chose two 7–9-year-old students who were at different levels: one student who spoke no Estonian at the beginning of the school year and one who spoke a little Estonian. The teachers evaluated the language development of 35 children using a questionnaire which was created specifically for that purpose.

The questionnaire was composed of three parts: metadata, questions on general communication skills and a part about grammatical categories. The metadata included questions about the home language environment and contact with Estonian. The general communication skills part consisted of questions about managing in everyday language situations, sentence and text level skills, as well as the ability to describe things. These were evaluated on a 5-point Likert scale. The Estonian Language Institute's grammatical category list for the pre-A1 level was utilized for evaluating the grammatical skills. In this part the teachers had to evaluate children's abilities to understand and use certain grammatical forms (verb and noun forms, phrase types and word formation). A picture was used to ask questions to check for understanding and for the ability to use grammatical categories. When analysing data, the children were divided into two groups: those who spoke no Estonian at the beginning of the school year (18 children) and those who spoke some Estonian at the beginning of the school year (17 children).

Most of the children in the study spoke Russian at home (27 out of 35). There were also 4 bilingual children (3 Estonian-Russian, 1 Russian-Armenian) and a Polish-speaking child, a Ukrainian-speaking child and an English-speaking child. 27% of the children started having contact with Estonian upon entering primary school at age 7. And except for the bilingual children, the rest had initial contact during the daycare years

(between ages two and six). For 11 children school was the only place where they had contact with the Estonian language.

When analyzing students' general communication skills, the data showed that they were able to repeat words and expressions with only a few mistakes. The children were also able to use polite expressions without making many mistakes. They were also able to express commands somewhat better than they were able to ask questions, but both groups made mistakes often. The sentence formation, description and storytelling abilities of both groups were at a level where many mistakes were made and the teachers evaluated their abilities to handle everyday communications situations as meager. The differences in all the skills between the groups were not statistically significant.

As we can see from the results, the skills of the children who did not speak Estonian at the beginning of the school year had improved, while the same cannot be said about the group who was more advanced at the beginning of the school year. Their language skills were not much better in any of the categories than the skills of the children with a weaker starting position. This result confirmed the importance of differentiating instruction, as mentioned in earlier studies, and supported the view that this influences mostly the students who are at a better starting position (see Subban 2006; Tomlinson 2001b).

In the acquisition of the grammatical categories studied, the results showed that the children understood all the grammatical categories and forms, phrasal types and most common phrasal verbs and compound words at the pre-A1 level. However, they were only able to use a few of the forms. From the noun categories, the students can only use the singular nominative form. In regard to the verb forms, children know how to use first person and third person present indicative forms. We could not determine the usage skills for phrasal types, phrasal verbs and compound words. In some cases, it was difficult to determine if the results were low in some categories because the children had not acquired a certain form or construction or because there were problems with the assessment tool.

The assessment tool was suitable for evaluating the understanding of grammatical categories, but in some cases problems were detected in evaluating the usage of certain grammatical categories. Often the children



gave answers which were appropriate responses, but did not contain the form that was being evaluated. For example, many answers contained only one part of the phrase being evaluated. Hence, while the assessment tool worked for evaluating understanding of grammatical structures, it needs to be improved for evaluating their usage.

**Keywords:** Estonian as a second language acquisition, an evaluation tool for language development, bilingualism, pre-A1 language level

**Reili Argus** on Tallinna ülikooli eesti keele professor, on tegelenud peamiselt eesti keele kui esimese keele omandamise uurimisega, aga vaadelnud ka eesti keele kui teise keele omandamist.  
reili.argus@tlu.ee

**Piret Baird** on Tallinna Ülikoolis doktorant ja uurib peamiselt varajast kakskeelsust.  
pbaird@tlu.ee

**Merilyn Meristo** on Tallinna Ülikooli prantsuse keele dotsent ja uurib nii võõrkeelte õpetamist kui ka keeleõppe motivatsiooni, samuti eesti keele kui teise keele omandamist.  
merilyn.meristo@tlu.ee