

# EMA HARIDUS JA PERE ELUKOHT EESTI KEELT EMAKEELENA OMANDAVA LAPSE KASVUKESKKONNA MÕJUTAJANA

Andra Kütt

Tallinna ülikool

**Ülevaade.** Eesti keele kontekstis on vähe uurimusi, mis kirjeldaks eelkooliealise lapse keelelist kasvukeskkonda. Selle artikli eesmärk on anda ülevaade, millises keelelises kasvukeskkonnas kasvab eesti keelt emakeeleina omandav eelkooliealine (vanuses 5–7 eluaastat) laps. Täpsemalt on 152 emaga tehtud poolstruktureeritud intervjuu abil kirjeldatud kodust keelekeskkonda iseloomustavate tegurite olulisust ja/või mainimise sagedusjärjestust, võrreldes seejuures ema hariduse järgi kahte rühma – kesk(eri)hariduse ja kõrgharidusega emadega peresid. Mõlema rühma sees on vaadeldud maa- ja linnakeskkonna erinevusi. Uurimuse fookusesse on valitud ema haridus ja elukoht, mida on nähtud mitmetes kasvukeskkonda avavates mahukates uurimustes (Hart, Risley 2003; Piccolo jt 2016; Gatt jt 2020) parima indikaatorina, eristamaks erinevaid sotsiaal-majanduslikke rühmi. Seega on üks uurimuse eesmärk anda ka ülevaade, kas ema haridus või elukeskkond tingib kasvukeskkonna erisusi ning kui jah, siis millised tegurid on mõjutatud haridustasemest ja/või elukohast ning on kõige esilduvad. Artiklis on lähtutud seisukohast, et erinev kasvukeskkond tingib ka erineva keelekeskkonna ning keelelise kasvukeskkonna kujundamise ehk valikud, mida tehakse, ning uskumused selle kohta, mis on lapse keele arenemisel oluline, on mõjutatud laiemalt pere sotsiaal-majanduslikust staatusest. Uuringust selgus, et maa- piirkonna emad rääkisid lastega prelingvistilisel perioodil rohkem, samuti olid nende suhtlusvõrgustikus olulisemal kohal vanavanemad, loeti rohkem raamatuid ning jutustati lugusid. Koduvälistel üritustel käijad olid sagedamini linnapiirkonna vanemad, kelle lapsed puutusid rohkem kokku ka teiste keeltega ning viibisid rohkem lasteaias. Emade haridus tingis erinevad uskumused lapse keeleliste võimete kohta. Kõrgharidusega

vanemate lapsed tegutsesid enam üksi ning võrreldes kesk(eri)haridusega emade lastega viibisid vähem aega ekraani taga ning puutusid rohkem kokku võõrkeeltega. Kesk(eri)haridusega emade laste suhtlusvõrgustikus olid olulisemal kohal vanavanemad, viibiti kauem lasteaias ning mängiti enam eakaaslaste ja/või sõpradega kui üksi. Emade haridus tingis ka erinevad uskumused lapse keeleliste võimete kohta.

**Võtmesõnad:** esimese keele omandamine, sotsiolingvistika, keeleline kasvukeskkond, eesti keel

## I. Sissejuhatuseks: keele- ja kasvukeskkond vs. sotsiaalmajanduslik staatus

Keeleline kasvukeskkond on lai mõiste, hõlmates ühelt poolt nii keelesituatsiooni (milline on lapsele suunatud kõne, mitut keelt laps keelekeskkonnas kuuleb, kas ema keel on enamus- või vähemuskeel jms), sotsiaalseid suhteid (pere, sugulased, tuttavad ja mängukaaslased), kultuuri (milliseid väärtusi järgivad kodused tegevused, valitud raamatud, meediasisu), tõekspidamisi ja harjumusi jm. Kõik need tegurid tingivad keelelise sisendi rohkuse ja laadi.

Mõiste *sotsiaalmajanduslik staatus* (ingl k SES – *socioeconomic status*) avab keelelise kasvukeskkonna kitsamalt (Hart, Risley 2003; Hoff jt 2012), rõhutades lapsele suunatud kõne, aga ka koduste ja koduväliste tavade ja tegevuste (nt raamatute lugemine, koduvälistel üritustel käimine jms) olulist rolli ning toob välja seejuures (peredes) esinevad erisused. Kasutuspõhist keeleomandamismudelit rakendanud Michael Tomasello on keeleomandamist kirjeldanud eelkõige lähtuvalt suhtluskeskkonnast, mis pakub keeleliseks arenguks vajaliku. Tomasello toob oma lähenemistesse sisse kultuurilise ja bioloogilise pärandi mõisted, mis on keeleomandamise protsessi aluseks ning mille järgi saavad lapsed teadmisi nii füüsilisest kui ka sotsiaalsest keskkonnast, kuid toetuvad seejuures mingitele ühiskonna ja kultuuri kindlakskujunenud normidele, väärtustele, teadmistele, kommetele ning saavad teavet alati enda vaatekohast. Aja

jooksul on lapse jaoks justkui osa tööd juba tehtud, mingi osa teadmistest on juba välja kujunenud ning lapse areng on mõjutatud alati laiemalt ühiskonnas ja kitsamalt kasvukeskkonnas olemasolevatest teadmistest (Tomasello 2001: 11–15).

Verbaalselt stimuleeriv kasvukeskkond on selline, kus lapsega pidevalt suheldakse. Keelelise kasvukeskkonna ja sisendkeele mõju on tugev juba varase keeleomandamise, täpsemalt premorfoloogilisel perioodil, mil laps omandab varem sisendkõnes<sup>1</sup> sagedased lekseemid ja vormid ning seega just nii rikka või vaese kõne, nagu on lapsele suunatud. Seetõttu on oluline nii lapsele suunatud keele kvantiteet kui ka kvaliteet. Mitmete uurimuste järgi (Hoff 2010; Hirsh-Pasek jt 2015) on sisendkeele kvaliteet olulisem kui lapsele suunatud kõne hulk ehk keelt arendab eelkõige lapsele suunatud rikas sõnavara. Arvestades sotsiaalmajanduslikku staatust, on samad uurimused välja toonud ka erisused gruppide vahel ehk lapsele suunatud kõne kvaliteet (sh nt eri lekseemide kasutus) on rikkam just kõrgema sotsiaalmajandusliku staatusega peredes. Lastele suunatud kõne ehk see, kui palju, millal ja kuidas vanemad lapsega suhtlevad, on tähtis varakult, sest erinevused laste keelelistes võimetes ilmnevad juba esimesel eluaastal (Howe 1999: 5–7; Veisson 2000). Seega on juba imikueas väga oluline, et lapsega suheldakse tihedasti.

Keelelise arengu ja sotsiaalmajanduslikke seoseid avavad tööd juhivad mõttest, et areng on kujundatud erinevate kogemuste kaudu ning kõrgema sotsiaalmajandusliku staatusega peredel on paremad ressursid (nt teadmised, aeg, materiaalsed võimalused jms), et tagada lapsele keelelist arengut toetav keskkond (vt nt Pace jt 2017; Tammemäe 2008; Kütt 2015). Pere sotsiaalmajandusliku staatuse ja lapse keelearengu seost on nähtud seejuures tugeva ning püsivana erinevate keelte ja etniliste gruppide võrdluses, aga ka nende gruppide sees ehk erinevused sotsiaalmajanduslikes näitajates (nt vanema

---

<sup>1</sup> Sisendkõne all tuleb käsitleda igasugust, ka lapse arengule vastavaks kohandamata, aga sellegipoolest lapsele suunatud kõnet (vt Argus 2008).

haridustase, palk, elukoht) tingivad erinevused ka lapse keelelises võimekuses (Brito 2017). See on tegur, mis mõjutab ema ja lapse suhtlust, lapsele suunatud kõne hulka ja rikkust (Rowe 2017). Sotsiaalmajandusliku staatuse mõistet on erinevates käsitlustes avatud perekonna sissetuleku, vanema haridustaseme, elukoha, töökoha prestiiži jm järgi (Hoff jt 2012: 590–591), vaadates neid tegureid nii koos ühendmuutujana kui ka eraldi. Paljud tööd on sotsiaalmajanduslikku staatust hinnanud aga ka ühe komponendi kaudu, milleks on kõige sagedamini ema haridus (vt nt Hart, Risley 2003; Schwab, Lew-Williams 2016). Sissetulek ja ametialane prestiiž võivad aja jooksul muutuda, kuid haridustase on märksa stabiilsem ning ka vanemate käitumine ning uskumused keelelist arengut mõjutavate tegurite suhtes on palju enam mõjutatud haridustasemest kui sissetulekust või tööalasest prestiižist (Hoff jt 2012: 593). Meredith L. Rowe arutleb kasvukeskkonna mõju üle ning tõdeb, et vanemate teadmised laste arengust on seotud sotsiaalmajandusliku staatusega ning erineva sotsiaalmajandusliku staatusega lapsevanematel on ka erinevad uskumused lapse arengu kohta. Uskumused mõjutavad aga seda, kuidas vanemad oma lastega suhtlevad või mida nendega koos teevad. (Rowe 2008)

Mitme uurimuse järgi määrab vanemate haridus ka nende ootused, mis koduste harivate tegevuste ja mängude kaudu ennustavad laste akadeemilist edukust (Kean 2005; Weisleder, Fernald 2013). Vanemate haridustaset on seostatud kõige enam ka kõne eripära, loomuse ja stiiliga, mis omakorda mõjutab oluliselt lapse sõnavara arengut (Tulviste 2007; Rowe 2017; Bergelson jt 2019).

Ka eesti keele kohta tehtud uurimused mainivad hariduse mõju lapse kõne arengule. Tiiu Tammemäe on uurinud laste kasvukeskkonda väikelapseas (2–3-aastaselt) ning leidnud, et kasvukeskkonna tingimustest mõjutab kõne arengut positiivselt ema kõrge haridustase, aga ka ema rohke võõrkeeleskus. Kõrgema haridustasemega vanemad kõnelesid üldjuhul ka enam võõrkeeli ning tuli välja tendents, et enam võõrkeeli valdavate emade lastel on sõnavaratestis paremad tulemused. (Tammemäe 2008: 4; 84) Eesti eelkoolialiste

laste kohta on leitud, et lapse sõnavara suuruse ja rikkuse juures oli kõige olulisem mõjutegur ema haridus, mis mõjutas vanema enda keelekasutust ning seeläbi laste sõnavara – nii maa- kui ka linnakeskkonnas elavatel lastel oli kõige suurem ja rikkam sõnavara neil, kelle emal oli kõrgharidus (Kütt 2015: 63).

Bornsteini ja Cote'i (2005) väitel mõjutab laste sõnavara elukoht ning nad on leidnud, et linnalaste sõnavara on suurem kui maalastel. Eesti keele kohta saadud andmed lastele suunatud spontaanse kõne analüüsi põhjal näitavad vastupidist – maal elavate laste emadel on rikkam sõnavara ja lapsele suunatud rikas sõnavara on positiivselt seotud lapse keelega (Kütt 2015). Elukoha järgi on võrreldud ka emade ootusi laste verbaalsele võimekusele ning Schwab ja Williams väidavad (2016), et linnas elavate laste emadel<sup>2</sup> on laste keelelisele võimekusele suuremad ootused kui maapiirkondades elavate laste emadel. Samuti usuvad linnalaste emad, et saavad oma laste arengut rohkem mõjutada, ning võrreldes maalaste emadega hakkavad nad laste kasvatamisel varem kasutama erinevaid keelega seotud tegevusi, nagu lapsega rääkimine ja koos raamatu lugemine. Helen Kõrgesaar (2016: 33) toob eri uurimusi (Tomasello 2003; Lieven 1994; Barton, Tomasello 1994) refereerides välja maapiirkonna iseärasused, mis keelearengut soodustavad – näiteks suhtlevad lapsed juba varajasest vanusest rohkem nii vendade-õdede ja eakaaslaste kui ka vanematega ning paratamatult on keeleline sisend, mis tuleb omavanustelt, teistsugune kui see, mida pakuvad täiskasvanud. Eri vanuses mehed ja naised on rohkem laste läheduses, vaatavad väljas mängivate laste järele ja toetavad noorte emade lapsevanemaks olemist. Selline eluviis erineb aga suurel määral linnaelust, kus ruumilised ja inimestevahelised piirid ning ajapiirangud on teised. Väikesed korterid, mis asuvad kõrgetes korrusmajades, ei soosi laiendatud

---

<sup>2</sup> Siinses uurimuses on kaks põhjust, miks on vaadeldud just emade keelt – ema haridustase ja keeleline areng on lastekeelealastes uurimustes leitud olevat seoses lapse keelelise arenguga, samuti on suuremas osas peredest just ema see, kes kõige rohkem lapsega tegeleb.

perekondi (st elatakse ilma vanavanemateta, laste suhtlusring võib olla väiksem) ning kõrghooned võtavad sageli (väike)lastelt ära ka võimaluse vabalt õues mängida.

Sotsiaalne võrgustik ja selle liikmetega suhtlemine soosib lapse keelarengut (Becker, Steinbach 2012). Suhtlusvõrgustikku kuuluvad pereliikmed, aga ka kõik sugulased-tuttavad, lapse eakaaslased lasteaias, huviringides ja mujal, kellega kokku puututakse. Seejuures on leitud, et lasteaias käiv laps kuuleb mõnevõrra teistsugust kõnet kui kodune laps, mistõttu võib oodata ka erinevusi koduste ja lasteaias käivate laste kõne arengus. (Bornstein, Putnick 2012; Sylva jt 2004). Eesti keele kontekstis tehtud keeleuurimus näitab, et lasteaias käimine (või mittekäimine) ei avaldanud laste sõnavara suurusele ega rikkusele otsest mõju, erinevused sõltusid ema haridusest – suurem ja rikkam oli keskmiselt nende laste sõnavara, kelle emal oli kõrgharidus (Kütt 2015). Arengupsühholoogide Ada Urmi ja Tiia Tulviste uurimus tõi aga välja, et lapsed, kes veedavad nädalas lasteaias rohkem kui 40 tundi, oskavad oluliselt vähem sõnu kui need, kes lasteaias või päevahoius ei käi või viibivad seal vähem kui 40 tundi nädalas (Urm, Tulviste 2016). Kahe teguri seost (ema haridus ja lasteaias käimine/mittekäimine) Urmi ja Tulviste uurimuses ei vaadeldud. Lisaks lasteaias viibitud ajale väärib eraldi käsitlemist lapsehoolduse kvaliteet (näiteks töötajate haridustase ja arv, rühmade suurus), aga ka see, kas vanemad on lasteaiategevuskavaga kursis ning tunnevad selle vastu huvi.

Viimase OECD rahvusvahelise alushariduse ja laste heaolu uuringu IELS (ingl k *International Early Learning and Child Well-being Study*) järgi on 5-aastastel lastel Eestis üsna võrdsed võimalused ning pere madalam sotsiaalmajanduslik taust oluliselt laste erinevaid osaoskuste tulemusi ei mõjuta. Seejuures tõdeti, et laste oskustega on seotud muuhulgas lapsele raamatu lugemine, lapsega vestlemine, lapse viimine mõnel korral nädalas huviringidesse ning vanema osalemine lapse lasteaiategevustes. Eestis said kirjaoskuses paremaid tulemusi just need lapsed, kellele loeti kodus sagedamini raamatuid ette. (IELS 2020)

Laste ettelugemise positiivset mõju on käsitletud mitmed mahukad uurimused, kus rõhutatakse, et juba imikutele ja väikelastele on oluline ette lugeda (vt nt Farrant, Zubrick 2011). Montag jt toovad eraldi esile pildiraamatud, mille koos vaatamine ja ettelugemine rikastab lapsele suunatud keelelist sisendit ning on tugevalt seotud lapse sõnavara kasvuga. Uurimusest selgus, et ettelugemisel kasutatud sõnavara oli rikkam kui lapsele suunatud kõne spontaanses vestlusolukorras. (Montag jt 2015). Ka mitmed hilisemad uurimused osutavad, et koos lugemine arendab lapse keelt ning lapsele suunatud keeleline sisend on rikkam ning süntaktiliselt keerukam kui lihtsalt mängulistest tegevustes kasutatud keel (Cameron-Faulkner, Noble 2013; Noble jt 2018). Ettelugemine loob vestlusi, kus saab kasutada enam avatud küsimusi, (ümber)jutustamist jm tehnikaid, mis toetavad keelelist arengut (Huttenlocher jt 2010, Tomasello 2003) ning varane kokkupuude raamatutega on seotud rikka sõnavara, parema lugemisoskuse ning hilisema akadeemilise edukusega (Quellette 2006; Merga 2017). Lisaks on ühine lugemine väärtuslik lapsega koos veedetud aeg ning arendab laiemalt kognitiivseid oskuseid, mis on hiljem õppimisprotsessi aluseks.

Laste kasvukeskkonna paratamatuks osaks on kujunemas puuetundlikud ekraanid ning nutiseadmed. Varasematest uuringutest on selgunud, et väikelaste kontakt ekraanmeediaga<sup>3</sup> algab juba kolmekuuselt ning esimese eluaasta jooksul tarbitakse meediasisu juba regulaarselt (Holloway jt 2013; Suoninen 2013). Elyna Nevski ja Kristi Vinteri (2015) uurimusest selgus, et Eesti lapsevanemad soosivad eelkooliealiste laste hulgas digitaaltehnoogiliste vahendite kasutamist, mainides eelkõige selle arendavat mõju<sup>4</sup>. Laste

---

<sup>3</sup> Mõiste ekraanmeedia hulka arvatakse lisaks televiisorile ka teised ekraanid, sh nutitelefoni ja tahvelarvuti (vt Manovich 2012).

<sup>4</sup> Ekraani kasutamise positiivse või negatiivse mõju üle on vastakaid uurimistulemusi (Walsh jt 2018). Ekraanilt õppimise võimet pärsib videodefitsiit ehk väikelastel on keeruline tõlgendada infot, mis jõuab nendeni ekraani kaudu (Nevski, Vinter 2015: 57). Sümbolitel põhinevat pildilist meediumit ei suuda alla 3-aastane laps aga tõlgendada vähe arenenud tajuprotsessi tõttu (Krcmar 2011). Simsi ja Colunga (2013) järgi

tehnoloogiakasutus on mõjutatud lapsevanema uskumustest ning puuetundliku ekraani kasutamise sagedus<sup>5</sup> suureneb lapse vanuse kasvades. Seadmete kasutamine ega ka juhendamisstrateegiad ei ole aga mõjutatud vanema haridustasemest ning on seotud osaliselt ka sellega, kui palju vanem ise ekraani taga aega veedab. Üle poole vastanutest (56,6%) piiras aga lapse nutiseadme kasutust nii ajaliselt kui ka sisuliselt. Nutiseadmetest vaadatakse pigem multifilme, videoklippe ja pilte, samas audioraamatuid ja muusikat kuulatakse vähe. Seejuures usub vanem, et laps on ise piisavalt nutikas, et valida endale meeldiv sisu (Nevski, Vinter 2015: 67).

Lapsele pildil toimuva seletamine on oluline sisu mõistmisel. On leitud, et eesti eelkoolialiste laste sõnavara rikkus, aga ka jutustamisoskus on seotud sellega, kas ekraanil toimuvat lapsele seletatakse või kommenteeritakse. Lapsed, kellele sisu seletati, kasutasid spontaanses kõnes enam eri lekseeme ning löid sidusamaid jutustusi (Kütt 2015: 64). Nevski ja Vinteri uurimuse järgi sageneb lapse vanuse kasvades tema juhendamine ekraanimeedia kasutamisel, mis on üllatav, sest nooremad lapsed vajaksid vähem arenenud tunnetuslike tajuprotsesside tõttu enam sisu tõlgendamist kui vanemad lapsed. (Nevski, Vinter 2015: 63–65) Nii Nevski ja Vinteri kui ka soomlaste Nikkeni ja Janszi uurimus (2014) viitavad seejuures uut tüüpi juhendamisstrateegiale – jälgivale juhendamisele (*supervision*), mille korral on vanemad ühitanud majapidamistööd uue meedia kasutamisega, jättes lapsele vabaduse toimetada nutiseadmega iseseisvalt, kuid vaadates samas piisavast kaugusest lapse tegevust.

Kõik eelmainitud tegurid ilmnevad eri kirjutistes, aga eesti laste kohta sellist uurimust, mis neist tervikpilti prooviks luua, ei ole. Selle tervikpildi loomiseks ongi siinses artiklis vaadeldud, millised tegurid iseloomustavad eesti eelkoolialise lapse kasvukeskkonda, millised on vanemate teadmised ja uskumused lapse keelelise arengu

---

suudavad väikelapsed ekraani vahendusel õppida juhul, kui vanem juhendab ning pöörab lapse tegevusele verbaalset tähelepanu.

<sup>5</sup> 83% 5-aastastest lastest kasutab vähemalt korra nädalas digiseadmeid ning veidi alla poole (43%) teeb seda iga päev. (IELS 2020)



kohta, kodused ja koduvälised tegevused ning suhtluskeskkond laiemalt. Erineva haridustaseme ja elukohaga emadega perede analüüs annab võimaluse vaadelda, kas nimetatud sotsiaalmajanduslikud erinevused tingivad erinevusi ka keelelise kasvukeskkonna loomisel. Vastus leitakse järgmistele uurimisküsimustele:

1. Kas ja milliseid erinevusi tingib ema haridus ja/või elukoht suhtlemises lapsega, st lapsele suunatud kõnes ja keelelises kasvukeskkonnas?
2. Millised on emade ootused ja uskumused lapse keeleliste võimete suhtes ning kas ja kuidas on need seotud ema hariduse ja/või elukohaga?
3. Millised on Eesti eelkooliealise lapse sotsiaalsed võrgustikud, kes sinna kuuluvad, milline on laste kokkupuude teiste keeltega ning kas ja kuidas on need seotud ema hariduse ja/või elukohaga?
4. Millised on pere ühised tegevused ning kas ja kuidas on need seotud ema hariduse ja/või elukohaga?
5. Kuidas veedab Eesti eelkooliealine laps oma aega kodus ja väljaspool kodu, milline on harivate materjalide kättesaadavus kodus, kas ning kuidas on need seotud ema hariduse ja/või elukohaga?
6. Millised on Eesti eelkooliealise lapse ekraanmeedia tarbimise mustrid, vanemate juhendamistrateegiad ning kas nutiseadmes veedetud aega/sisu kontrollitakse ja sisu selektatakse ning kas ja kuidas on see seotud ema hariduse ja/või elukohaga?

Kuna kasvukeskkond on midagi komplekssemat kui kindlate kriteeriumite alusel seotud sotsiaalse staatuse või klassi mõiste, on ka siinses uurimuses kasutatud mõistet *erinev kasvukeskkond* (mõiste üle vt arutlust ka Kütt 2015).

## 2. Keeleandmete ülevaade. Meetod

Uurimuses osales 152 eesti keelt emakeelena kõneleva lapse ema ning uurimismaterjal on kogutud poolstruktureeritud intervjuude abil.<sup>6</sup> Tabelis 1 on esitatud uurimuse valimi emahariduse ja elukoha lõikes.

**Tabel 1.** Valimi ülevaade

Emaharidus	Linnakeskkond	Maakeskkond	Kokku
Kõrgharidus	47	36	83
Kesk(eri)haridus	36	33	69
Kokku	83	69	152

Intervjuudele vastas 83 kõrgharidusega ema, neist 47 elas linna- ja 36 maakeskkonnas, ning 69 kesk(eri)haridusega ema, kellest 36 on linna- ja 33 maakeskkonnast. Maa- ja linnakeskkonna arvestamisel on lähtutud põhimõttest, et oluline pole mitte niivõrd valitud linnas või maakonnakeskuses elavate inimeste arv, vaid elukeskkond oma olemuslike erinevustega. Kuigi ka elanike arv mängib piirkondade eristamisel rolli, ei ole siinses analüüsis seda vaadeldud.

Intervjuu küsimustik on koostatud, toetudes osaliselt Tiiu Tammemäe doktoriväitekirjas kasutatud küsimustikule<sup>7</sup> (Tammemäe 2008: 103–107) ning MAIN-jutustamistesti<sup>8</sup> (The Multilingual Assessment Instrument for Narratives) juures olevale küsimustikule (Gagarina jt 2012; Gagarina jt 2019). Mõlemad on suunatud keelise sisendi ja kasvukeskkonna kirjeldamisele. Uurimisküsimusi on

<sup>6</sup> Kõik uurimuses osalenud vanemad on täitnud uurimuses osalemise kohta nõusoleku lehe. Lindistused on tehtud 2018. ja 2020. aastal. Lindistatud on Viljandi linna ja maakonna, Rapla ja Rapla maakonna ning Tallinna ja Harju maakonnas elavaid peresid.

<sup>7</sup> Tiiu Tammemäe on uurinud kahe- ja kolmeaastaste eesti laste kõne arengu taset Reynelli ja HYKS testi põhjal ning selle seoseid koduse kasvukeskkonna teguritega.

<sup>8</sup> MAIN-jutustamistesti, sh küsimustiku kohta vt lähemalt Kütt 2018. Küsimustik võimaldab kirjeldada ka mitmekeelse lapse kasvukeskkonda, st mitme keele sisendit.

muudetud ja kitsendatud ning täiendatud mitmete uuemate uurimuste põhjal (nt raamatute lugemise, nutivahendite kasutamise jm kohta). Arvestatud on seejuures sotsiaalmajanduslikule staatusele aluseks olnud teoreetiliste lähtekohtadega ehk lisatud on küsimusi, mis avavad tegureid, mida on mõiste defineerimisel kasutatud (vanemate töökoht, hariduse suund jms).

Intervjuus oli ühtekokku 33 küsimust. Intervjuu küsimused jagunesid viide rühma, mis käsitlesid: lapsele suunatud kõnet, vanemate uskumusi ja ootusi lapse keelelise võimekuse suhtes (nt *kas ja kui palju suheldi lapsega prelingvistilisel perioodil; kuidas hinnatakse lapse keelelist arengut ning edasist akadeemilist edukust võrreldes eakaaslastega*); koduseid ja koduväliseid sotsiaalseid suhtlusvõrgustikke ning kokkupuuteid teiste keeltega (*kes oli lapsega enne lasteaeda kodus; kas perega elab veel kedagi; kui tihti suhtleb laps vanavanematega; kui pika päeva veedab lasteaias* jne); pere ühiseid tegevusi (*kui tihti käiakse koduvälistel üritustel; koos einestamise sagedus*); lapse vaba aega kodus ja harivate materjalide kättesaadavust (*kuidas ja kellega laps mängib, milliseid mänguasju ostetakse*); ekraanmeedia tarbimise mustreid, vanemate juhendamist, ekraanikasutamise ajalist/sisulist piiramist (*nt kas lapsel on oma isiklik nutiseade; kui kaua veedab laps aega nutiseadmes/ekraani taga; kas seletatakse pildil toimuvat* jne).

Vanema täidetud küsimustike ning intervjuude puhul on välja toodud (Goldfield, Reznick 1990), et madalama sissetulekuga vanemad ülehindavad oma laste keelearengut ning nende täidetud testid lapse kõneoskuse kohta ei kajasta tegelikku taset sedavõrd adekvaatselt kui kõrgema haridustasemega vanemate täidetud testid. Ei tohi unustada, et väitmaks midagi intervjuu abil saadud kasvukeskkonna kirjelduse ja selle seose kohta lapse keelelise arenguga, tuleks vastuseid kõrvutada kõnetestide ja spontaanse kõne lindistustega. Küll annab siinse uurimuse kirjeldav ülevaade pildi sellest, milliseid tegureid peetakse keelelise kasvukeskkonna loomisel oluliseks ning kas erinevusi tingivad ka sotsiaalmajanduslikud tegurid, nagu ema haridus ja elukoht.

### 3. Eesti keelt emakeelena omandava eelkoolialise lapse keeleline kasvukeskkond

Järgnevalt on analüüsitud vastuseid eespool toodud küsimuste ja teemafookuste kaupa. Tulemusi on võrreldud emade haridustaseme<sup>9</sup> ning elukoha järgi.

#### 3.1. LAPSELE SUUNATUD KÕNE NING VANEMATE OOTUSED JA USKUMUSED LAPSE KEELELISTE VÕIMETE SUHTES

Lapse varajane kõneareng ja keeleomandamine üldiselt on tugevalt mõjutatud lapsele suunatud kõnest. Mõlemas haridusrühmas pidas suur osa lapsevanemaid oluliseks lapsega suhtlemist ajal, mil laps veel ei rääkinud (91% KeH emadest ja 97% KõH emadest). Samas esines mõlemas haridusrühmas peresid (KõH emade puhul 2 peret linnapiirkonnast, KeH emadest 6 peret – 4 linnapiirkonnast, 2 maapiirkonnast), kus ema lapsega rääkis, kuid pigem vähe. Enim nimetati asjade ja tegevuste kommenteerimist, aga mõlemas haridusrühmas ja elukeskkonnas kirjeldati ka lapsega seotud pikki vestluseid: rääkimist peeti tähtsaks ning kõnearengu jaoks oluliseks. KõH maapiirkonna ema 35<sup>10</sup>: *Rääkisin kogu aeg. Nagu teiste inimestegagi võiks suhelda. Laulsime samuti palju. Rääkisime nii tavalise sõnavaraga (meil ongi peres üleüldse lai sõnavara kasutus), kui ka lapsepärases keeles (kätu-mätu, kinnu-minnu, rohkem huumoriprismas). Ilmselt on ta algusest saati kuulnud ka palju inglise keelt, slängi ja samas tõesti keerulisi eestikeelseid sõnu, laensõnu, võõrsõnu. Kõike.*

Valimis oli ka üks KeH ema, kes enda sõnul rääkis prelingvis-tilisel perioodil lapsega vähe. KeH linnapiirkonna ema 2: *Jutustasin ikka, aga pigem vähe. Kui laps juba suurem oli ja ise vastu rääkis, rääkisin temaga kindlasti rohkem.* Samuti hindas vanem televiisorist

<sup>9</sup> Siin ja edaspidi on tähistatud kõrgharidusega emad akronüümiga KõH; kesk(eri)haridusega emad KeH.

<sup>10</sup> Siin ja edaspidi on tähistatud vastused koodidega (ema 1, 2, 3, ... jne).

tulevat kõnet võrdväärseks lapsele suunatud kõnega. Kuigi ka ekraanilt on võimalik õppida (vt lähemalt ptk 4.6) on see paraku siiski vaikiv kaaslane, kes vestlust ise ei algata ega vasta lapsele. Seetõttu on lapse kõnearengu seisukohast väga oluline, kui palju ja kui rikast või vaest sõnavara talle suunatakse. Michael Tomasello toonitab kasutamispõhise keeleomandamise juures just psühholingvistilist vaatenurka – grammatika omandamine toimub ainult koondatud tähelepanu situatsioonis, kus laps tajub ja täidab suhtluseesmärke, ning toimub imiteerimise teel omandamine ehk laps kasutab keelelist sümbolit nii, nagu teeb seda täiskasvanu samal suhtluseesmärgil lapsele suunatud kõnes (Tomasello 2003: 21–23). Seega on kõnearengu seisukohast lapsele suunatud kõne ikkagi see, mida jagatakse ühises (vestlus)situatsioonis.

Lapse keel ja sõnavara on väga tugev sisendkeele peegeldus. Paljud mahukad lapsekeeleuurimused on sisendkeele mõju avanud eelkõige ema lapsele suunatud kõne järgi (Hart, Risley 2003). Keele kujunemise juures on oluline roll aga kogu sisendkeelel. Enne lasteaeda olid lastega kodus peamiselt emad: KõH vanematest 50 perel (85% emadest), seejuures enam maapiirkonnas elavad emad. Veel nimetati lapse hoidjana pärast emapuhkuse lõppemist vanavanemaid (6)<sup>11</sup>, isa (3), hoidjat (2), tädi (1). KeH vanematest olid emad samamoodi enim kodus: 51 perel (74%) ja üsna võrdselt nii maa- kui ka linnakeskkonnas, teiste hoidjatena nimetati kõige enam vanavanemaid (14), neljal juhul isa. Seega on mõlema haridusrühma ja elupiirkonna sees oluline ema kõne, aga ka vanavanemate kõne.

Uskumused lapse kõnearengu kohta mõjutavad Rowe'i sõnul (2008) seda, kuidas vanemad lastega räägivad ning lastega seotud tegevusi reguleerivad ning on laiemalt seotud ka sotsiaalmajandusliku staatusega – kõrgema sotsiaalmajandusliku positsiooniga vanemad usuvad, et lastel on eakaaslastega võrreldes paremad tulemused, ning näevad lapsi pigem klassi parimate hulgas. Siinse uurimuse järgi on vanemate uskumuste seas erinevusi nii haridusrühmiti kui

<sup>11</sup> Sulgudes olevad numbrid viitavad perede hulgale vastava rühma sees.

ka elukoha järgi. KõH emadest 73% arvas, et nende laps on eakaaslastest kõne arengu poolest ees ning nägi last tulevikus koolis kas klassi keskmisel tasemel või tugevamate hulgas. KeH vanematest arvas sama 49%. KõH vanemate rühmas hinnati oma lapse kõne kõrgemalt linnapiirkonnas, keskkharidusega vanemate puhul aga maapiirkonnas.

### 3.2. EESTI EELKOOLIEALISE LAPSE SOTSIAALNE VÕRGUSTIK JA KOKKUPUUDE TEISTE KEELTEGA

Sotsiaalsed võrgustikud<sup>12</sup> kirjeldavad kõige üldisemalt inimestevahelisi suhteid – sõprust, tööd, naabrust, sugulust. Lesley Milroy ja Li Wei järgi on sotsiaalse võrgustiku liige alati mõjutatud ka seal olevatest käitumisnormidest ning inimese keeletarvitus sõltub suurel määral sellest, kui tihedad kontaktid on tal teiste võrgustiku liikmetega ning nii võrgustiku tuumikusse kuulumine kui ka võrgustikuväliste suhete olemasolu peegeldub inimese keeletarvitusel. (Milroy, Wei 1995: 150) Siinses uurimuses analüüsiti lähemalt vanavanematega suhtlemist, lasteaias käimist, huviringides osalemist ning kokkupuuteid teiste keeltega.

Nii KõH kui ka KeH emadega peredest olid lapsega enne lasteaeda kodus peamiselt emad, kuid mõlemas haridusrühmas nimetati sageduselt teise hoidjana vanavanemaid (KõH emad kuuel korral, KeH vanemad 14 korral). Vanavanematega suhtlemise sageduse kohta (st külaskäigud, telefoni jm nutivahendite kaudu helistamine, ühised väljasõidud) tõi 72% KõH emadest ning 77% KeH emadest

---

<sup>12</sup> Suhtlusvõrgustike olemust ning võrgustiku analüüsi variatsiooniuurimuses rakendamist on käsitlenud Tiit Hennoste, kasutades terminit *sotsiaalsed suhtlusvõrgustikud* ning defineerides võrgustikud L. Milroye tuginedes järgmiselt: „Sotsiaalne võrgustik viitab keerukale suhete võrgule, mis seob inimest teistega otseselt või kaudselt sõpruse, suguluse, naabruse, ühise töökoha ja sealt tekkinud sotsiaalsete suhete kaudu.“ Suhtlusvõrgustike olemust on Rodrigue Landry jt etnolingvistilise vitaalsuse mudeli kirjeldamisel põgusalt käsitlenud ka Martin Ehala, kasutades terminit individuaalsete keelekontaktide võrgustik (viidatud Mets, Praakli 2007: 4 kaudu). Mari Mets ja Kristiina Praakli (2007) on uurinud suhtlusvõrgustike ja võrukeste keelelise käitumise seoseid.

välja, et suheldakse palju. Elukoha järgi eristus maapiirkond, kus mõlemas haridusrühmas oli suhtlemist vanavanematega enam. Nii haridus- kui ka elukoharühmades nimetasid enamasti KõH emad, et vanavanematega suheldakse minimaalselt (KõH emad 13 korral = 56%; KeH emad 7 korral = 44%). Vanavanem(ad) elas(id) samas leibkonnas 5 KeH peres, KõH peredes oli selliseid leibkondi kaks. Vanavanematega suhtlemise sagedus oli seega tihedam KeH peredes.

Bornstein ja Putnick on tõdenud, et lasteasutuses viibimine avaldab kognitiivsele arengule üldiselt positiivset mõju, kuid samas sõltuvalt lapsehoolduse kvaliteedist (näiteks töötajate haridustase, arv, rühmade suurus, lasteaias viibitud aeg jm) võib mõju olla ka negatiivne. Võib öelda, et Eesti laste sotsiaalses võrgustikus on väga oluline koht lasteaial<sup>13</sup> ning lasteaias ollakse palju rohkem tunde kui enamikus riikides (Eesti Sotsiaaluuring 2019<sup>14</sup>) ning seega viibitakse ka suur osa ärkvelolu ajast just lasteaias. Siinse uurimuse järgi on nii KõH kui ka KeH emade lapsed lasteaias kõige sagedamini tööpäeva jagu – ehk keskmiselt 7–8 tundi (KõH vanemate lastest 85%, KeH vanemate lastest 91%). Kui KõH emade laste puhul oli see ajavahemik nii linna- kui ka maapiirkonnas võrdne, siis KeH emade puhul olid lasteaias rohkem just linnapiirkonnas elavad lapsed. KõH emade lastele tehti enam ka n-ö puhkepäevi, mis tähendab, et kindlal päeval laps lasteaeda ei lähe, ning ühes kõrgharidusega ema peres ei käinud laps lasteaias<sup>15</sup>. Siinkirjutaja varasema uurimuse järgi (Kütt 2015) suurt statistilist erinevust spontaanse kõne andmetes ning jutustamistesti tulemuses lasteaias käivate ja lasteaias mittekäivate laste vahel polnud, küll olid kõrgemad tulemused jutustamiskatses ja ka rikkam sõnavara KeH emade lastel, kes käisid lasteaias. Seega avaldus lasteaias positiivne mõju eelkõige KeH lastel. Tulviste ja Urm (2016) on esitanud aga seose pikema lasteaias

---

<sup>13</sup> Statistikaameti järgi veedavad kõige suurema osa oma päevast lasteasutustes 3–6-aastased lapsed. Selles vanuses Eesti lastest 93,7% käib kas lasteaias või -hoius ning suurem osa neist veedab seal ühe koolinädala jooksul vähemalt tundi.

<sup>14</sup> <https://blog.stat.ee/tag/lapsed/> (15.05.2020).

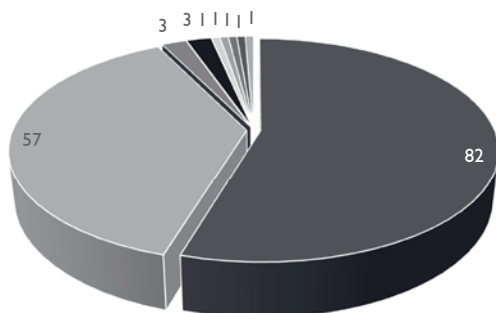
<sup>15</sup> 6,3% Eesti 3–6-aastastest lastest käi lasteaias ega -hoius.

viibimise ning vaesema sõnavara vahel. Siinne uurimus näitab, et eelkoolialise lapse suhtlusvõrgustikus on ajaliselt väga suur roll lasteaial.

Lasteaia mõju hindamisel on oluline roll päevahoiu tegevuskaval, töötajate haridustasemel, rühma suurusel jms teguritel, mida oleks väärtuslik analüüsida, kui väita midagi lasteaias viibimise ja keelearengu seoste kohta. Lasteaia tegevuskava vastu tundis huvi 82% KõH emadest ning 88% KeH emadest. Mõlemas haridusrühmas tundsid tegevuse vastu pisut enam huvi maapiirkonnas elavad pered. Samas leidis mõlemas haridusrühmas ning elukeskkonnas peresid, kes tegevuskava kohta lähemalt ei uurinud. KõH ema 81: *Küsin õhtul lapse käest, mis seal tehti, ise eraldi ei uuri, milline on täpne tegevuskava.* KeH ema 56: *Laps on lasteaias saanud selgeks nii lugemise kui ka kirjutamise, ei näe põhjust kontrollimiseks ega muretsemiseks.*

Suhtlusvõrgustike keel võib olla nii lapse esimesena omandatud keel kui ka teised (võõr)keeled. Teiste keeltega kokkupuude oli suurem KõH emade lastel. 97% KõH emadest nimetas, et laps puutub teiste keeltega kokku, KeH emade lastest tegi seda 86%. Elukoha järgi oli sagedasem kokkupuude teiste keeltega linnapiirkonnas ning mõlemas haridusrühmas ja elukeskkonnas nimetati sagedusjärjekorras kohtadena enim lasteaeda ning ekraanmeediat (eraldi toodi esile Youtube, Facebooki vestlusrakendus Messenger, erinevad mobiilirakendused, multifilmid, reklaamid). Osa nimetatud keskkondadest pakub ka võimaluse suhtluseks vestluskaaslaste vahel (nt Facebooki Messenger), mis võib olla siinse valimi vanust arvestades küll pigem vähene, kuid esitab eelkoolialise lapse sotsiaalse võrgustiku üsna uue osana ekraanmeedia. KeH ema 51: *Lapsel on hea sõber, kellega ta proovib rääkida inglise keeles. Eks rohkem räägib sõber ja ma ei tea, kui palju nad teineteisest aru saavad.* KõH ema 9: *Ta vaatab multikaid ja kuulab videoid kindlasti rohkem inglise keeles kui eesti keeles.* Keeltest nimetatigi enim inglise ja vene keelt, 3 korral soome ja saksa keelt ning üksikute keeltena veel ukraina, hollandi, leedu, hispaania ja rootsi keelt.



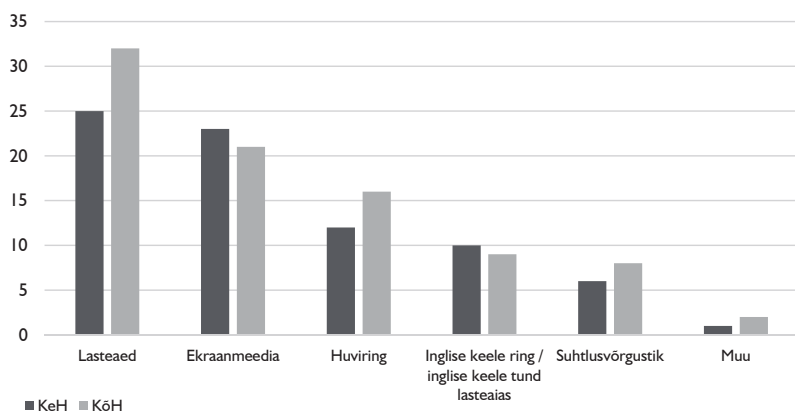


■ vene ■ inglise ■ soome ■ saksa ■ hispaania ■ rootsi ■ ukraina ■ hollandi ■ leedu

**Joonis 1.** Eri keeled eesti eelkoolialise lapse kasvukeskkonnas

Kui vaadata, kus lapsed võõrkeelt kuulevad või kasutavad, ilmnes kahe haridusrühma vahel kohtade nimetamisel sama sagedusjärjestus (vt joonis 2). Mõlemas haridusrühmas nimetati teis(t)e keel(t)ega kõige sagedasemaks kokkupuute kohaks lasteaeda (KõH 32, KeH 25); järgnesid ekraanmeedia (KõH 21, KeH 23); huviring (KõH 16, KeH 12); inglise keele ring / inglise keele tund lasteaias (KõH 9, KeH 10); suhtlusvõrgustik (KõH 8, KeH 6) ja muud keskkonnad (KõH 2, KeH 1). Kõrgharidusega vanemate lapsed puutuvad natuke sagedamini kokku teiste keeltega lasteaias ja suhtlusvõrgustikus laiemalt. Keskhariidusega vanemate lapsed puutuvad teiste keeltega kokku seevastu enam ekraanmeedia kaudu. Üks KõH ema tõi välja, et räägib teadlikult mõnikord lapsega inglise keeles. KõH ema 6: *Kasutan ise inglise keelt töö tõttu palju ja muidugi on lapsel tekkinud teise keele vastu huvi. See on minu meelest ainult positiivne ja olen seda huvi suunanud teadlikuks õppimiseks.* Mõlemas haridusrühmas oli teiste keeltega sagedasem kokkupuude linnapiirkonnas kasvavatel lastel. Maapiirkonnas kasvavad lapsed puutuvad veidi sagedamini kokku just inglise, mitte vene keelega (ilmselt on maal lasteaedades vähem vene keelt rääkivaid lapsi). Teiste keeltega kokkupuutumise kohti nimetati võrdse sagedusega nii linna- kui ka maapiirkonnas, st et tähtsusjärjekord oli sama. Erinevus joonistus välja hariduse, aga

mitte elukoha põhiselt (KõH emad nimetasid sagedamini suhtlusvõrgustikke). Kokkupuude teiste keeltega on üsna ootuspärane, sest Eesti keelekeskkond on mitmekeelne ning mitmekeelsust on näha ja kuulda igapäevaelus<sup>16</sup>, kuid siinse uurimuse järgi on keelte valik siiski väike ning peamiselt kuulevad lapsed inglise ja vene keelt.



**Joonis 2.** Perede hulk ja keelekeskkonnad, kus lapsed puutuvad kokku võõrkeeltega

Keskkondade nimetamisel tuli esile, et inglise keel on eelkõige ekraanmeedia keel ning vene keel suhtlusvõrgustikus laiemalt kasutatud keel.

Küsimus, mis täpsustas emade võõrkeelte oskust, tõi välja erinevuse haridusrühmiti, kuid mitte elukoha järgi – KõH emad kõnelesid minimaalselt kolme ja maksimaalselt kuut keelt, KeH emad minimaalselt üht ja maksimaalselt nelja keelt. Keeli nimetati järgmise sagedusega: inglise (138), vene (89), soome (32), saksa (21), prantsuse (16), itaalia (7), rootsi (2). Ema võõrkeeleoskus võib samuti mõjutada valitud tekste või (keele)keskkonda ning vanema keelelist teadlikkust üldisemalt.

<sup>16</sup> Viimase rahvaloenduse (2011) järgi räägitakse Eestis 157 keelt ([https://www.stat.ee/64628?parent\\_id=32784](https://www.stat.ee/64628?parent_id=32784)) ja umbes 30% lastest on mitmekeelsed.

### 3.3. PERE ÜHISED TEGEVUSED

Pere ühised tegevused pakuvad võimaluse koos aega veeta, pakkudes variatiivsetes suhtlusolukordades lapsele suunatud keelelist sisendit, mis on keelelise arengu seisukohast väga tähtis. Intervjuu abil uuriti ühiselt einestamise ja koduväliste ürituste küllastamise sagedust. Samuti küsiti, milliseid järgnevaid tegevusi on tehtud viimase kuu jooksul: *lugude jutustamine; raamatute lugemine; laulude kuulamine/ laulmine; televiisori vaatamine; arvutimängude mängimine/ arvutis tegutsemine ning unejutu lugemine.*

Mõlema haridusrühma pered einestavad koos kõige sagedamini kord päevas (68% KõH emadest; KeH 63%), üsna võrdselt nimetavad vanemad ka mitu korda päevas koos söömist (73% KõH emadest; KeH emadest 68%). Erinevus tuleb sisse aga nende KeH emade puhul (8 peret), kes ei söö üldse koos või teevad seda haruharva. KõH emade vastuste põhjal süüakse nädalas vähemalt kord koos. Arvestades elukoha kriteeriumit tuleb esile, et koos süüakse (*üks kord, mitu korda päevas, kord nädalas, kord kuus*) mõlema haridusrühma sees just maapiirkondades (KõH emadest maakeskonnas 81% ja linnakeskkonnas 71%, KeH emadest maakeskonnas 83% ja linnakeskkonnas 70%). Ühised söömisel pakuvad võimaluse kui mitte rikkamaks, siis suuremaks lapsele suunatud kõne hulgaks ning keeleomandamise seisukohast on olulised just need situatsioonid, mil vanema ja lapse vahel on jagatud tähelepanu ning laps ei ole mitte pelgalt kõne pealtkuulaja, vaid vestluses osaleja.

Koduväliste ürituste küllastamine on mõlema haridusrühma puhul sage, kuid erinevused tulevad esile maa- ja linnapiirkonnas. Pisut enam KõH emasid (68%) nimetab sagedamini mitu korda nädalas ürituste küllastamist (KeH emad vastavalt 59%). Mõlema haridusrühma sees on sagedamini (kord nädalas, mitu korda nädalas) koduvälistel üritustel käijad just linnapiirkonna emad (linnakeskkonnas 78% KõH emadest, 71% KeH emadest). Linnapiirkonnas võib olla rohkem kultuurile ja meelelahutusele suunatud üritusi, kui seda on maal, kuid arvestades koduväliste tegevuste hulka ka

ühised matkad, tegevused looduses jms, on tulemus siiski pisut üllatav. KõH linnapiirkonna emad nimetavad sagedamini koduvälisteks üritusteks sõprade-tuttavate külastamist (24), kinoskäike (7), looduses viibimist (7), teatriskäike (6), muid tegevusi (6); kõrgharidusega maapiirkonna vanemad aga sõprade-tuttavate külastamist (18), matku looduses (9), ühiseid väljasõite (5), teatrikülastust (1), muid tegevusi (3). KeH linnapiirkonna emad toovad samuti kõige enam esile sõprade-tuttavate külastamise (23), järgnevad kinoskäik (5), matkad (4), mängutubade külastused (4), ning maapiirkonna emad looduses matkamise (15), sõprade-tuttavate külastamise (13), kinoskäigud (3), teatriskäigud (1) ja perega koos reisimise (2). Koduvälised üritused pakuvad ka eriilmelise suhtlusvõrgustiku. Siinse uurimuse järgi ei tingi mitte niivõrd ema haridus, vaid elukoht väikese erinevuse koduväliste ürituste sageduses. See, mida külastatakse, on aga mõlema haridusrühma ja elukoha piirkonna seas sarnane.

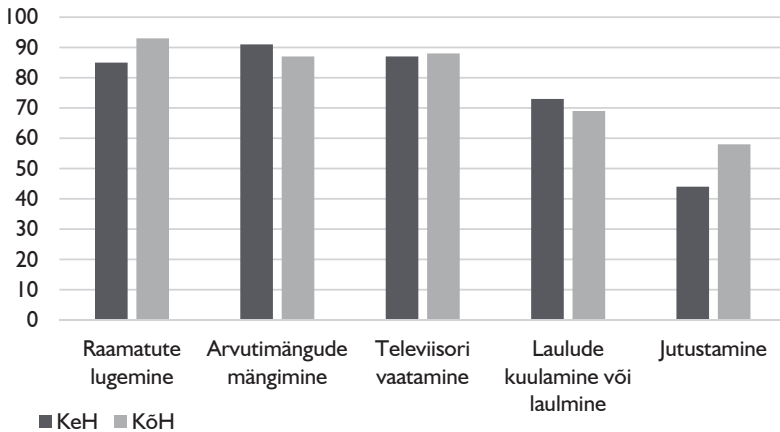
Koduseid tegevusi avas lisaks küsimus, mis uuris järgmisi ühis-tegevusi viimase kuu jooksul: *lugude jutustamine; raamatute lugemine; laulude kuulamine või laulmine; televiisori vaatamine; arvutimängude mängimine / arvutis tegutsemine*. Esimesed kolm tegevust rikastavad kindlasti suurema tõenäosusega lapsele suunatud kõnet tekstilise maailmaga. On leitud, et mida varasem on lapse kokkupuude erinevate tekstidega, seda paremaks kujuneb ka lapse enda lugemisoskus (Lerikkanen 2007). Televiisori vaatamine ning arvutimängude mängimine iseloomustavad eelkõige ekraanmeedia tarbimist, mida on täpsemalt analüüsitud alapeatükis 4.5. Mõlema haridusrühma sees nimetati peaaegu kõikides intervjuudes televiisori vaatamist, arvutimängude mängimist. Raamatute lugemist nimetas KõH emadest 93% ja KeH emadest 85%. Seega oli lugemine peredes levinud tegevus, kuid siiski mitte kõigis peredes. Mõlema haridusrühma sees lugesid lastele raamatuid ette enam maakeskkonnas elavad emad. Need vanemad, kes ei nimetanud raamatute lugemist viimase kuu jooksul, töid unejuttu täpsustava küsimuse puhul kõik välja, et loevad seda lapsele harva või haruharva. Maa- ja linnakeskkond unejuttu lugemise sageduse poolest ei erinenud. Laulude kuulamist või

laulmist ei nimetanud kõrgharidusega emade puhul 26 peret (31%) ja kesk(eri)haridusega vanemate puhul 18 peret (26%). Maa- ja linnapiirkonna vahel olulist statistilist erinevust kahe grupi sees ja nende vahel ei esinenud. Lugude jutustamist jäeti kõige sagedamini mõlemas haridusrühmas nimetamata ning esines väike erinevus maa- ja linnapiirkonna vahel. KõH peredest ei nimetanud jutustamist 35 peret (42%) – 21 peret linnast ja 14 peret maalt. KeH vanemate puhul ei nimetanud jutustamist 38 peret (55%), kuid siin eristus selgelt linnakeskkond, kus jutustamine oli tunduvalt kasinam – peaaegu kõik pered, kes lugusid ei jutustanud, elasid linnapiirkonnas (20 peret).

Arvutimängude mängimist nimetati samuti peaaegu kõikides intervjuudes ning olulist erinevust (KõH emadest ei nimetanud seda tegevust 11 peret (13%), KeH peredest 6 peret (9%) ei tulnud esile ei ema hariduse ega elukoha järgi. Mõlema haridusrühma sees täpsustati mitmes intervjuus, et pigem veedab laps ekraani taga aega üksi ning tihti olid arvutimängud asendunud erinevate mobiilmängude ja -rakendustega.

Televiisorit vaadati sageli ja haridusrühmade vahel suuri erinevusi ei esinenud. KõH emadest 10 ja KeH emadest 9 peret vastas, et peres vaadatakse televiisorit harva või üldse mitte. Televiisori vaatamises esinesid erinevused eelkõige elukoha järgi. Mõlema haridusrühma sees olid sagedasemad televiisorivaatajad just linnapiirkonna lapsed, seda olenemata ema haridustasemest – nii nimetati kõigis linnapiirkonnast pärit emade intervjuudes, et kuu jooksul on televiisorit vaadatud. KõH maapiirkonna ema 59: *Meil ei ole kodus televiisorit praegu, uudiseid vaatame arvutist. Kui tütar vanavanemate juurde läheb, siis seal ta vaatab küll multifilme, aga piirame alati seda aega.* Seega on ekraan olenemata ema haridustasemest pigem sage laste vaba aja sisustaja ja seda enam linnakeskkonnas.

Seega loetakse lastele raamatuid, mängitakse arvutimänge ja vaadatakse televiisorit, kuid tunduvalt harvem kuulatakse või laulatakse laule ning jutustatakse lugusid. Arvutimängud täidavad veidike olulisemat rolli KeH emade lastel, kuid televiisori vaatamine on sage mõlemas haridusrühmas (vt joonis 3).



**Joonis 3.** Pere ühised tegevused viimase kuu jooksul (perede osakaal vastavas haridusrühmas)

### 3.4. LAPSE VABA AEG KODUS JA HARIVATE MATERJALIDE KÄTTESAADAVUS

Vaba aja veetmise võimalused on seotud suhtlusvõrgustikega ning seetõttu võib sealne keelekasutus mõjutada ka lapsele suunatud kõne hulka ning rikastada lapse keelekasutust. Laste vaba aja analüüs tõi välja, et eelkooliealine laps käib huviringis, mängib tihti üksi või koos õe-venna ja sõpradega, tegutseb arvutis, vähem mängitakse koos vanematega. KõH emade laste tegevuste sagedusjärjestuse järgi veedab kõige suurem osa lapsi oma vaba aega huviringis<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Ligi 60% Eesti lastest on endale meelepärase huviringi leidnud ning käib koolinädala jooksul kas mõnes trennis, spordiklubis, kunsti- või näiteringis, muusikakoolis ning keskmiselt pühendab iga laps huviringile 4,1 tundi. Huviringis mitteosalemise ühe peamise põhjusena toovad lapsevanemad välja põhjuse, et laps on huviringis käimiseks liiga väike (71,7%). Lastest 11,7% ei käi üheski huviringis seetõttu, et laps ise ei soovi kusagil käia; 5,9% leibkondadest puuduvad võimalused elukoha lähedal. Huviringides osalemist võivad mõjutada ka piirkonnad, kus lapsed elavad. Kesisemad võimalused huviringides osaleda on lastel, kelle elukoht on linnast või muust keskusest väljas, kus pole alati ka piisavalt õpetajaid, kes huviringe korraldaksid. Vanematest 2,4% ei pea ise lapse huviringis käimist oluliseks, 2,2% pole selleks raha ning 2,9%

(82% emadest seadsid huviringi esimesele kohale). KõH ema 16: *Mõnel päeval lõppevad lapse huviringid nii hilja, et koju jõudes on juba magamamineku aeg, aga peame huviringe väga oluliseks. Üsna võrdsetl mängitakse pere lastega või üksi, järgnevad sõpradega mängimine, vanematega tegutsemine ning arvutis mängimine. Maa- ja linnapiirkonna vahel oli siiski suur erinevus – enam linnalapsi mängis sagedamini üksi, seevastu maalapsed tegutsesid koos õe-venna ning vanematega. Seega iseloomustab KõH emade laste vaba aega kodus ja väljaspool kodu eelkõige osalemine huviringis või üksi mängimine. KeH emade laste tegevused ei erinenud suuresti ning enim veetsid lapsed oma vaba aega samuti huviringis (76% emadest seadis huviringi esimesele kohale). Järgnes koos õe-venna või sõpradega mängimine ning võrreldes KõH emade lastega mängiti üksi pisut vähem. Seevastu veedeti enam aega arvutis ning vanematega koos tegutsedes. IELTS-i uuringu (2020) järgi said erinevaid osaoskusi hindavates testides paremaid tulemusi just need lapsed, kes osalesid väljaspool kodu huviringides. Eesti vanem on selle uurimuse järgi huviringide usku, kuid seejuures lastakse lastel tihti ka üksi tegutseda. Tegevused, kuhu on kaasatud teised lapsed või täiskasvanud, annavad võimaluse mängu käigus ka arutleda ja omavahel suhelda. Samas ei saa ilma spontaanse kõne lindistuseta väita midagi keelelise sisendi rohkuse või rikkuse kohta, sest koos tegutsemine võib toimuda ka vähese jutuga. KeH maapiirkonna ema 12: *Tegutseme kodus tihti lastega koos, aga ei saaks öelda, et me alati sel ajal räägime, pigem on see aktiivne aeg koos või räägime rohkem abikaasaga ja lapsed omavahel.**

Mängu peetakse erinevate valdkondade, mh kõne, taju, motoorika ja sotsiaalsuse ühendavaks lülits (Walburg 1998: 34). Seejuures on leitud, et tegevusele suunatud mängude juures teevad vanemad rohkem keelelisi parandusi kui suhtlemisele suunatud mängude juures, mille puhul on verbaalsed sekkumised pigem kommentaarid

ja küsimused. Eriksson jt tõdevad seejuures, et sümboolset tegutsemist ja mõtlemist eeldavad mängud on sõnavara enam arendavad. (Eriksson jt 2012: 328). Siinsest uurimusest selgus, et vanemad ostavad lapsele nii hariva sisuga mänguasju (pusled, lauamängud, tegelusvihikud, mälumängud jms) kui ka neid, mis lapsele lihtsalt rõõmu teevad. Mõlemas haridusrühmas nimetati seejuures peaaegu võrdselt olulisena mänguasja õpetavat või harivat funktsiooni. Pisut enam mänguasju ostavad lastele KeH emad (96%) ning veidi vähem (91%) KõH emad. Mõlemas haridusrühmas teevad rohkem oste linnapiirkonna emad. KõH maapiirkonna ema 35: *Ostame seda, mida ta soovib ja neid, mille puhul ise tunneme, et see oleks vahva. Üldiselt on tal palju legosid. Oluline on meie jaoks ka mänguasja mõte, materjal, ökoloogiline jalajälg, kasutusaeg. Niisama plastiktrana kokku ei osta. Viimati ostsin Eesti maakondadega pusle, legodele aluseid ja uued pintsliid. Olemas on kõik meisterdusvahendid, loovmängu vahendid, mikroskoobid, metallidetektor, magnetist ehitusdetailid, ruumilise taju ja ehitusega seonduv. Lauamängud ja raamatud on ka meelisostud.* KeH linnapiirkonna ema 69: *Valime selliseid mänguasju, millel on mingi praktiline funktsioon, eesmärk, mis tundub ka endale huvitav või suudan leida sealt mingi hariva momendi. Muidugi teeme mõnikord ka spontaanseid oste ehk midagi sellist, mis lapsele lihtsalt rõõmu teeb.* KeH ema 21 (maa): *ostan erinevaid mänguasju. Kui mingi mänguasi ikka moes on, siis ei pääse ka meie selle ostust. Mõnevõrra eristusid tegevusele suunatud mänguasjad vs. kujundlikku mõtlemist eeldavad mängud. KeH emad nimetasid vastustes 20 korral just aktiivsele tegevusele suunatud mänguasju, nt ralliautod, erinevad sportmängud jms (KõH emad kokku 10 korral). Kujundlikku mängu (rollimängud, nukkudega mängimine) töid enam välja kõrgharidusega vanemad (26 korral, KeH emad 11 korral). Ka mänguasja funktsioon ja laad võivad tingida keelelise sisendi erinevuse, mida mängu ajal lapsega kasutatakse, või selle, kas mänguasi kutsub last ennast arutlema, mängu juurde rääkima, rollimänge mängima. Siinse uurimuse järgi ei ole suurt erinevust selles, milliseid mänguasju osavad KeH ja KõH vanemad,*



mõlemale rühmale on oluline mänguasja nii hariv kui ka meelelahutuslik funktsioon, kuid rohkem ostavad lastele mänguasju KeH vanemad.

### 3.5. LAPS EKRAANI TAGA

Ekraanmeedia on saanud Eesti eelkooliealise lapse elu lahutamatuks osaks. Mitmed uurimused (Zimmerman jt 2007; Kuta 2017) esitavad seose ekraani taga viibimise ja lapse vaesema sõnavara vahel. Ekraani taga on Eesti eelkooliealine laps siinse uurimuse järgi peaaegu iga päev ja enamasti 1–3 tundi. Eristusid KõH emad, kellest 23% keelas nutiseadme kasutamist, KeH emadest tegi seda 18%. Elyna Nevski ja Kristi Vinteri uurimuse järgi (2015: 68) jagunes nende laste hulk, kellel ei lubata nutiseadmeid kasutada (50,5%) peaaegu võrdselt nendega, kellel lubatakse (49,5%). Siinses uurimuses tuleb esile, et vanemad piiravad nutiseadme kasutamist vähem. KõH linnapiirkonna ema 39: *Olen püüdnud ikka piirata, aga kiire elutempo tõttu on see ebaõnnestunud.* KeH linnapiirkonna ema 16: *Meil kõigil on tahvelarvutid ja kuigi ma piiran seal olemise aega, ei õnnestu see alati, sest kodus üksi olles on tahvelarvuti sagedasem mängukaaslane kui sõbrad.*

Küll seadsid eranditult kõik mõlema elukeskkonna KeH ja KõH emad nutiseadme kasutamisele ajapiirangu. Ekraani taga viibisid pisut enam KeH emade lapsed – 72% lastest kasutab nutiseadet kuni 3 tundi päevas, KõH emade puhul leidis selliseid peresid vähem – 61%. Mõlemas haridusrühmas ja elukeskkonnas nimetati sagedasemate ekraani taga viibitud ajavahemikena 1–3 tundi ja 1 tundi. Ülejäänud vastuste põhjal toodi mõlemas haridusrühmas ajapiiranguna välja 15 minutit päevas. Viie KõH ema lapsed ei viibi emade sõnul kodus peaaegu üldse ekraani taga (kolmel neist ei olnud kodus ei televiisorit ega lauaarvutit, vanematel olid oma isiklikud nutiseadmed), KeH vanemate lastest oli selliseid peresid kolm. Seega on nutivahendi kasutamine siinse uurimuse järgi Eesti eelkooliealiste laste seas levinud ning võrreldes Nevski ja Vinteri (2015) uurimusega

on ka nutivahendi kasutamise keelamist mõlemas haridusrühmas enam kui poole vähem.

Lastel on enamasti oma nutivahend või pereliikme nutivahend, mida laps võib või saab kasutada – oma nutivahend oli mõlema haridusrühma sees enam linnapiirkonna vanematel ning enam KeH vanemate lastel (KõH emade lastest 31%-l ja KeH vanemate lastest 47%-l). Levinud on ka vanema nutivahendi kasutamine või üks n-ö lisanutivahend, mis ei ole aktiivselt kasutusel.

Ekraanisisu tarbimisel on Livingstone ja Helsper (2008) ja hiljem ka mitmed teised uurijad (vt nt Kalmus, Roosalu 2011) maininud erinevaid juhendamisstrateegiaid. Nii televiisoris kui ka nutiseadmes kuvatavat sisu seletatakse või kommenteeritakse harva: KõH emadest 24% ning KeH emadest 20% teeb seda ning pigem siis, kui saateprogramm või sisu ei ole suunatud otseselt lapsele või kui laps seda ise küsib. KõH maapiirkonna ema 45: *Kui laps multifilme vaatab, siis ma juures ei ole ja ei kommenteeri, see on aeg, kus mina teen omi toimetusi*. Sarnaselt Nevski ja Vinteri uurimusega (2015) ei eristunud siingi ühte kindlat strateegiat, kuidas ja kas pildil toimuvat seletatakse, ning pigem võis täheldada uut tüüpi juhendamisstrateegiat, mida Nikkeni ja Janszen (2014) nimetavad jälgivaks juhendamiseks ning mis tähendab, et lapsel on vabadus tegutseda nutiseadmes üksi, kuid tegevust siiski jälgitakse.

Vinteri (2013) järgi soositakse eelkoolieas digitehnoloogiliste vahendite kasutamist, rõhutades nende arendavat mõju. Siinse uurimuse puhul tõid arendava mõju välja enam KeH ja linnapiirkonna emad, KõH emad ei nimetanud küsimuse juures sageli nutiseadme rolli, viidates vaid ajapiirangutele. KõH emad lubasid kasutada ekraane pigem vanema seltsis, KeH emad lubavad lastel ka üksi toimetada. Siinse autori varasema töö järgi (Kütt 2015) oli pildil oleva kommenteerimine laste sõnavaraga positiivselt seotud, st et need lapsed, kellele ekraanil toimuvat seletati, said ka jutustamistestides parema tulemuse ning olid spontaanse vestluse analüüsi põhjal rikkama sõnavaraga. Intervjuude järgi seletatakse lastele pildil toimuvat aga harva.

#### 4. Arutelu ja kokkuvõte: eesti laste keelelise kasvukeskkonna peamised tunnused

Uurimus näitas, et Eesti eelkooliealise lapse ema peab tähtsaks lapsega suhtlemist prelingvistilisel ajal – 91% KeH vanematest ja 97% KõH vanematest tõi selle olulise tegurina välja. Emade haridus ei tinginud suurt erinevust teadlikkuses, et lapsele suunatud kõne on oluline, kuid mõlemas haridusrühmas rääkisid lapsega pigem vähem linnapiirkondade emad. Uurimus kinnitas mitme varasema uurimuse tulemusi (vt nt Tomasello 2003), mis on toonud esile maapiirkonna erinevused võrreldes linnapiirkonnaga, kus suhtlemise ruumilised ja inimestevahelised piirid ning ajapiirangud on teised. Samas on see tulemus erinev Schwabi ja Williamsi uurimusest (2016), kelle sõnul hakkavad linnalaste emad laste kasvatamisel varem kasutama keelega seotud tegevusi, sh hakkavad nad lapsega ka varem rääkima.

Vanemate uskumused ja ootused olid seevastu seotud nii ema hariduse kui ka elukohaga. Kui 73% KõH emadest arvas, et nende laps on eakaaslastest kõne arengu poolest ees, ning nägi last tulevikus koolis ka klassi keskmisel tasemel või tugevamate hulgas, siis KeH emadest uskus ja ootas sama 49%. Kuigi uskumus ei ole kindlas või püsivas seoses lapse tegeliku keelearenguga, võib see mõjutada teadlikke valikuid ja otsuseid, mida tehakse keelekeskkonna kujundamisel. Ehk kui vanem usub, et tema laps võiks olla parimate hulgas, võib ta seda ka toetada nt harivate materjalide kättesaadavuse, huviringide valiku jm keelearengu seisukohast olulisega. Uurimuse järgi ei saa öelda, et linna- või maapiirkond üksiku tegurina tingib erinevusi ema ootustes lapse keelelisele arengule ning seos avaldub haridusrühma võrdluses: KõH vanemate rühmas hinnati oma lapse kõnet kõrgemalt linnapiirkonnas, KeH vanemate puhul aga maapiirkonnas.

Lapse suhtlusvõrgustik pakub eriilmelise keelelise sisendi. Enne lasteaeda olid lastega kodus peamiselt emad ning olenemata ema haridusest võib lapse suhtlusvõrgustike kõige olulisemate liikmetena varajase kõne arengu juures vanemate kõrval nimetada

vanavanemaid. Kuigi sageduselt nimetati vanavanemaid üsna võrd-  
selt mõlemas haridusrühmas ja elupiirkonnas, eristusid KeH vane-  
mad ning mõlema rühma sees maapiirkonna emad, kus suhtlust ja  
ühiseid ettevõtmisi vanavanematega oli enam. KeH peredes elasid  
vanavanemad sagedamini ka perega samas leibkonnas. Variatiiv-  
sed suhtlusolukorrad ning vanavanemate erinev sotsiaalmajandus-  
lik taust (sh vanus, haridus, töövaldkond jms) ja sellest mõjutatud  
keelevalik on lapsele suunatud kõnes oluline mõjutegur.

Eelkoolialise lapse suhtlusvõrgustikus on oluline osa lasteaial.  
KõH emade seas elukoht lastaiapäeva pikkuses erinevusi ei tinginud,  
KeH emade puhul olid lasteaia rohkem just linnapiirkonnas elavad  
lapsed. Kui lasteaia viibitud aeg oli mõlemas haridusrühmas pikk,  
tundsid lasteaia tegevuskava vastu suuremat huvi just kesk(eri)hari-  
dusega vanemad. Lasteaia kui laia suhtlusvõrgustiku eeliseks võib  
lugeda seda, et hoius viibides puutub laps kokku ka eakaaslastega,  
mistõttu kuuleb ta mõnevõrra rohkem kõnet ning toetatakse sot-  
siaalsete ning kognitiivsete oskuste arengut, kuid oluline on kind-  
lasti ka see, mida hoius tehakse ning milline on töötajate taust ning  
oskused. Lasteaia tegevuskava vastu tundsid enam huvi KeH emad  
ning haridusrühmade võrdluses maapiirkonna vanemad.

Suhtlusvõrgustikus on eelkoolialisele lapsele suunatud kõnes  
oluline koht ka teistel keeltel, eelkõige inglise ja vene keelel. Kasinale  
keelevalikule vaatamata oli intervjuude järgi teiste keeltega kokku-  
puude sage mõlemas haridusrühmas, kuid pisut sagedasem KõH  
emade peredes: 97% KõH emadest nimetas, et laps puutub teiste  
keeltega kokku, KeH emadest mainis seda 86%. Elukoha järgi eristus  
mõlemas haridusrühmas linnapiirkond, kus teiste keeltega kokku-  
puude oli suurem. Kohtadena, kus teist keelt kuuldakse või kasu-  
tatakse, nimetati sagedusjärjekorras enim lasteaeda ning ekraan-  
meediat (arvutimängud, televiisorist tarbitav meediasisu jms), mis  
näitab, et ekraanmeedia ja ka sealne keel ning vestluspartnerid on  
muutumas eelkoolialise lapse elu oluliseks osaks. Kõrgharidusega  
vanemate lapsed puutuvad natuke sagedamini kokku teiste keeltega  
lasteaia ja suhtlusvõrgustikus laiemalt. Keskhariidusega vanemate

lapsed puutuvad teiste keeltega kokku seevastu enam ekraanmeedia kaudu.

Pere ühistegevustes ei tingi erinevusi mitte niivõrd ema haridus, kui pigem elukoht. Hariduse seos avaldus ühistes einestamistes: kui KõH emade intervjuudest selgus, et koos süüakse vähemalt kord nädalas, siis KeH perede seas oli neid, kes ei söö üldse koos või teevad seda haruharva. Olenemata ema haridusest söövad maa- piirkonna pered aga sagedamini koos. Tiia Tulviste on uurinud (2001; 2005) Ameerika ja eesti hoidjakeelt, vaadeldes eraldi söögilauavestlusi ning Eesti laste ja vanemate suhtlusstiili. Uurimuse järgi kaasavad Ameerika emad lapsi, kuid eesti emad on seevastu enam distsiplineerivad-kontrollivad ning direktiivsed, jagades lapsele käsked ja keelde. Direktiivsust on nähtud ühelt poolt küll ka kultuurinormide edastajana (nt *räägime ühekaupa*), kuid teiselt poolt ka sõnavara pärssiva tegurina (vt nt Paavola-Ruotsalainen jt 2017), sest käsk ei kutsu niivõrd arutlema-rääkima, kuivõrd suunab lapse tegevust. Samas loob söögilaua taga koos veedetud aeg võimaluse ka suhtlemiseks, päevasündmustest rääkimiseks jms, mis on oluline keelt positiivselt mõjutavate tegurite juures. Ühised vestlused söögilaua ääres, olenemata sh nt direktiivsuse astmest vm kõneregistrisse puutuvast, on keelelisele arengule tähtsad, sest loovad ühiseid suhtlusolukordi. Koduvälistel üritustel käivad aga sagedamini linnapiirkonna vanemad. Peamiselt nimetatakse sõprade külastamist, matku looduses, kinos- ja teatriskäiku ning ühiseid väljasõite.

Intervjuus välja pakutud pere ühiste tegevuste seas viimase kuu jooksul nimetavad mõlema haridusrühma emad kõige enam raamatute lugemist, arvutimänge, televiisori vaatamist, laulude kuulamist või laulmist ning jutustamist. Raamatute (ette)lugemine on peredes levinud tegevus, kuid mõlema haridusrühma sees lugesid lastele raamatuid enam maakeskkonnas elavad emad. Samuti esines seos, et kui kuu jooksul polnud lapsele raamatut ette loetud, kuulsid lapsed ka unejuttu harva või haruharva. See näitab, et lugemisharjumused on pigem stabiilsem muster. Tammemäe uurimusest selgus, et keskmiselt 2/3 lastest kuulas unejuttu iga päev või paar korda nädalas,

kuid 21% lastest kuulab seda vaid haruharva või üldse mitte. Statistiliselt olulised erinevused kõne arengu tasemes esinesid just nendel lastel, kes kuulevad unejuttu iga päev ja kes seda üldse ei kuule (Tammemäe 2008: 81–82). Kuigi jutustamine oli harv tegevus, eristus maakeskkond lastele sagedasema jutustamisega, sest need pered, kes ei olnud viimase kuu jooksul lugusid jutustanud, elasid linnapiirkonnas. Laste jutustamisoskust käsitlevad uurimused on toonud välja, et jutustamine on eesti lastele raske (Soodla 2011; Kütt 2018; Aas 2020; Raidve 2020). Jutustamistulemused on tavaliselt paremad aga nendes kodudes, kus lastele loetakse unejuttu (Kütt 2015), mis näitab, et koos ja ettelugemine ning jutustamine võivad olla omavahel seoses – mida rohkem puutub laps kokku tekstidega, seda parem on tema jutustamisoskus.

Lapse vaba aja veetmise harjumustes on erinevusi nii haridusrühmade kui ka elukoha võrdluses. Mõlema haridusrühma emade lapsed osalevad kõige sagedamini huviringis. Maa- ja linnapiirkonda võrreldes tuli uurimuses välja erinevus – enam linnalapsi mängis sagedamini üksi, seevastu maalapsed tegutsesid koos õevennaga ning vanematega. KeH vanemate lapsed mängivad seevastu vähem üksi, kuid on enam ekraani taga. Mängude arendav osa oleneb sellest, kas mängus osaleb ka teisi (vestlus)kaaslasi, ja sageli ka mänguasjade ja harivate materjalide iseloomust. 89% KõH emadest ja 90% KeH emadest tõi välja, et oluline on mänguasja õpetav või hariv funktsioon. Tegutsemisele suunatud mänguasju ostsid aga enam KeH emad, kes olid ka üldiselt agaramad mänguasjade ostjad.

Ekraanmeedia tarbimises esinevad laste seas erinevused nii ema hariduse kui ka elukoha järgi, kuid üldiselt on mõlema haridusrühma ja elukeskkonna eelkooliealisel lapsel oma nutivahend ning enamasti veedetakse seal aega 1–3 tundi. Sagedamini viibivad ekraani taga (kuni 3 tundi päevas) KeH emade lapsed (72% KõH emade lastest 61%) ning linnapiirkonnas elavatel lastel on sagedamini ka oma isiklik nutiseade. KeH emad keelavad seejuures ekraanmeedia kasutamist enam kui KõH emad. Võrreldes Nevski ja Vinteri uurimusega (2015) on siinsete vastuste põhjal nutiseadme

kasutamine rohkem lubatud – kui varasemate tulemuste järgi jagunes nende laste hulk, kellel ei lubata erinevaid nutiseadmeid kasutada, peaaegu võrdselt nendega, kellel lubatakse, siis siinse uurimuse järgi keelas 23% KõH ning 18% KeH emadest oma lastel nutiseadet kasutada. Viie aasta jooksul on kindlasti suurenenud ka nutiseadmete hulk, kuid soosimine ning piirangud ei ole sellega alati seoses. Erinevalt Nevski ja Vinteri uurimusest mõjutas siinses uurimuses haridus ka juhendamist. KeH emad lasid oma lastel sagedamini üksi nutivahendiga tegutseda ning ei kommenteerinud ka nii tihti pildil toimuvat, KõH vanemad on aga suuremad ajapiirangu seadjad ning ekraani lastakse kasutada pigem vanemate juuresolekul. Seega on ekraan tihe kaaslane eesti eelkoolialise lapse keelekeskkonnas ja seda enam linnapiirkonnas (enam nutiseadme kasutamist, televiisori vaatamist, lapsel on sagedamini isiklik nutiseade). KõH emad on suuremad nutiseadme kasutamise keelajad, KeH vanemad piiravad enam aga ekraani taga veedetud aega, kuid näevad ekraanmeedias seejuures enam harivamat rolli kui KõH emad.

Siinsed tulemused näitavad, et nii emade haridus kui ka elukoht mõjutavad lapse keelekeskkonna kujundamise valikuid. Keelelist arengut toetava keskkonna loomine on ülimalt oluline, toetamaks ühtset stardipositsiooni koolisüsteemi alguses ning on seotud mitmete keeleliste näitajatega erinevatel keeletasanditel (nt lugemis- ja kirjutamisoskus). Need kõik on laiemalt tegurid, mis mõjutavad lapse edasist hakkamasaamist ühiskonnas. Selgitamaks välja, kuidas keelekeskkonna erinevus mõjutab lapse keelt, tuleks andmeid kõrvutada spontaanse kõne lindistuste või mõne eksperimentaalse meetodiga saadud keeleandmetega.

#### VIIDATUD KIRJANDUS

- Aas, Marielle 2020. Kaks- ja ükskeelsete laste jutustasmisoskus MAIN-testi tulemuste põhjal. Bakalaureusetöö. Tallinn: Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste instituut.
- Argus, Reili 2008. Eesti keele muutemorfoloogia omandamine. Analüütiline ülevaade. Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste dissertatsioonid 19. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.

- Arránz, Becker O.; Steinbach, Anja 2012. Relations between grandparents and grandchildren in the context of the family system. – *Comparative Population Studies* 37, 3/4, 543–566.
- Barton, Michelle E.; Tomasello, Michael 1994. The rest of the family: The role of fathers and siblings in early language development. – *Input and interaction in language acquisition*. Eds. C. Gallaway, B. Richards. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bergelson jt 2019 = Bergelson, Elika; Amatuni, Andrei; Dailey, Shannon; Koorathota, Sharath; Tor, Shaelise. Day by day, hour by hour: Naturalistic language input to infants. – *Developmental Science*, 22.
- Bornstein, Marc H.; Cote, Linda R. 2005. Expressive Vocabulary in Language Learners From Two Ecological Settings in Tree Language Communities. – *Infancy* 7, 3, 299–316.
- Bornstein, Marc H.; Putnick, Diane L. 2012. Stability of language in childhood: A multiage, multidomain, multimeasure, and multisource study. – *Developmental Psychology* 48, 2, 477–491.
- Brito, Natalie H. 2017. Influence of the Home Linguistic Environment on Early Language Development. – *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences* 4, 2, 155–162.
- Cameron-Faulkner, Thea; Noble, Claire H. 2013. A comparison of book text and Child Directed Speech. – *First Language* 33, 3, 268–279.
- Davis Kean, Pamela 2005. The influence of parent education and family income on childachievement: Differences in Children's Developmental Outcomes. Applied Research Branch, Strategic Policy, The indirect role of parental expectations and the home environment. – *Journal of Family Psychology* 19, 294–304.
- Eesti Statistikaameti blogi. <https://blog.stat.ee/tag/lapsed/> (15.05.2020).
- Ehala, Martin. 2006. Keelevahetuse pööramisvõimalusi võru keelealal. – *Mitmõkeelisus ja keelevaihtus Ödagumeresoomõ maiõ pääl. Mitmekeelsus ja keelevahetus Läänemeresoome piirkonnas*. Toim H. Koks, J. Rahman. Konvõrents Põlvan, 20.–22. rehekuu 2005. Võro Instituudi toimõndusõq 18.
- Eriksson jt 2012 = Eriksson, Mårten; Marschik, Peter B.; Tulviste, Tiia; Almgren, Margareta; Pérez Pereira, Miguel; Wehberg, Sonja; Marjanovič Umek, Ljubica; Gayraud, Frederique; Kovacevic, Melita; Gallego, Carlos. Differences between girls and boys in emerging language skills:



- Evidence from 10 language communities. – *British Journal of Developmental Psychology* 30, 326–343.
- Farrant, Brad M.; Zubrick, Stephen R. 2011. Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. – *First Language* 32, 3, 343–364.
- Gagarina jt 2012 = Gagarina, Natalia; Klop, Daleen; Kunnari, Sari; Tantele, Koula; Välimaa, Taina; Balčiūnienė, Ingrida; Bohnacker, Ute; Walters, Joel. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. – *Papers in Linguistics* 56. Berlin: Leibniz-ZAS.
- Gagarina jt 2019 = Gagarina, Natalia; Klop, Daleen; Kunnari, Sari; Tantele, Koula; Välimaa, Taina; Balčiūnienė, Ingrida; Bohnacker, Ute; Walters, Joel. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. ZAS Papers in Linguistics 63. Berlin: Leibniz-ZAS.
- Gatt jt 2020 = Gatt, Daniela; Baldacchino, Roberta; Dodd, Roberta. Which measure of socioeconomic status best predicts bilingual lexical abilities and how? A focus on four-year-olds exposed to two majority languages. – *Journal of Child Language* 47, 4, 737–765.
- Goldfield, Beverly A.; Reznick, Steven J. 1990. Early lexical acquisition: Rate, content and the vocabulary spurt. – *Journal of Child Language* 17, 171–183.
- Hart, Betty; Risley, Todd R. 2003. The early catastrophe: the 30 million word gap by age 3. – *American Educator*, Spring, 4–9. <http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/TheEarlyCatastrophe.pdf> (08.05.2020).
- Hennoste, Tiit 2003. Eesti sotsiolektide seisund. Tartu. <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=3982>. 20 (21.04.2020).
- Hirsh-Pasek jt 2015 = Hirsh-Pasek, Kathy; Adamson, Lauren B.; Bakeman, Roger; Owen, Margaret T.; Golinkoff, Roberta M.; Pace, Amy; Yust, Paula K. S.; Suma, Katharine. The contribution of early communication quality to low-income children's language success. – *Psychological Science*, 26, 1071–1083.
- Hoff jt 2012 = Hoff, Erika; Laursen, Brett; Bridges, Kelly. Measurement and Model Building in Studying the Influence of Socioeconomic Status on Child Development. – *The Cambridge Handbook of Environment in Human Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 590–606.

- Hoff, Erika 2010. Context effects on young children's language use: The influence of conversational setting and partner. – *First Language* 30, 3/4, 461–472.
- Holloway, Donell; Green, Lelia; Livingstone, Sonia 2013. Zero to eight: Young children and their internet use. LSE, London: EU Kids Online Report.
- Howe, Michael J. A. 1999. *A Teacher's Guide to the Psychology of Learning*, 2nd Ed. Blackwell Publishing.
- Huttenlocher jt 2010 = Huttenlocher, Janellen; Waterfall, Heidi; Vasilyeva, Marina; Vevea Jack; Hedges, Larry V. Sources of variability in children's language growth. – *Cognitive Psychology* 61, 343–365.
- IELS 2020 = International Early Learning and Child Well-being Study. Early Learning and Child Well-being. A Study of Five-years-Olds in England, Estonia, and the United States. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/early-learning-and-child-well-being\\_3990407f-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/early-learning-and-child-well-being_3990407f-en) (10.05.2020).
- Kalmus, Veronika; Roosalu, Triin 2011. Parental mediation of EU kids' Internet use revisited: Looking for a complex model of cross-national differences. – *International Journal of Media and Cultural Politics* 7, 1, 55–66.
- Kõrgesaar, Helen 2016. Eesti hoidjakeele pragmaatilised erijooned ja dünaamika ning mõju lapse keele arengule. Doktoritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Krcmar, Marina 2011. Can past experience with television help US infants learn from it? – *Journal of Children and Media* 5, 3, 235–247.
- Kuta, Cristina 2017. The Negative Impact of Excessive Screen Time on Language Development in Children Under 6-Years-Old: An Integrative Review with Screen Time Reduction Toolkit and Presentation for Outpatient Pediatric and Family Health Providers. Doctor of Nursing Practice (DNP) Projects. 91. [https://scholarworks.umass.edu/cgi/view-content.cgi?article=1126&context=nursing\\_dnp\\_capstone](https://scholarworks.umass.edu/cgi/view-content.cgi?article=1126&context=nursing_dnp_capstone) (25.09.2020).
- Kütt, Andra 2015. Eesti keelt emakeelena omandavate laste (vanuses 6–7 eluaastat) sõnavara sotsiolingvistiline uurimus. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Kütt, Andra 2018. MAIN-testi kasutamine eesti laste jutustamisoskuse hindamiseks. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 14, 95–115.
- Lerkkanen, Marja-Kristiina 2007. *Lugema õppimine ja õpetamine*. Tartu: TÜ Kirjastus.

- Lieven, Elena 1994. Crosslinguistic and crosscultural aspects of language addressed to children. – Input and interaction in language acquisition. Eds. Claire Gallaway, Brian J. Richards. Cambridge: Cambridge University Press, 56–73.
- Livingstone, Sonia; Helsper, Ellen. 2008. Parental mediation and children's internet use. – *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 52, 4, 581–599.
- Manovich, Lev 2012. *Uue meedia keel*. Tallinn: Eesti Kunstiakadeemia.
- Merga, Margaret K. 2017. What would make children read for pleasure more frequently? – *English in Education* 51, 2, 207–223.
- Milroy, Lesley; Li, Wei 1995. Language and Social Networks. Social Network Approach to Code-Switching. The Example of a Bilingual Community in Britain. – *One Speaker, Two Languages. Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Eds. L. Milroy, P. Muysken. Cambridge: Cambridge University Press, 137–138.
- Montag jt 2015 = Montag, Jessica; Jones, Michael; Smith, Linda B. The words children hear picture books and the statistics for language learning. – *Psychological Science* 26, 1489–1496.
- Nevski, Elyna; Vinter, Kristi 2015. Lapsevanemate hinnangud juhendamistrateegiatele puutetundliku ekraani kasutamisel väikelapseas. – *Eesti Haridusteaduste Ajakiri* 3, 2, 54–78.
- Nikken, Peter; Jansz, Jeronen 2014. Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use. – *Learning, Media and Technology* 39, 2, 250–266.
- Noble jt 2018 = Noble, Claire; Sala, Giovanni; Peter, Michelle; Lingwood, Jamie; Rowland, Caroline; Fernand, Gobet; Pine, Julian. The Impact of Shared Book Reading on Children's Language Skills: A Meta-Analysis. – *Educational Research Review*, Vol 28.
- Paavola-Ruotsalainen jt 2017 = Paavola-Ruotsalainen, Leila; Lehtosaari, Jaana; Palomäki, Josefina; Tervo, Immi. Maternal verbal responsiveness and directiveness: consistency, stability, and relations to child early linguistic development. – *Journal of Child Language* 45, 2, 1–21.
- Pace jt 2017 = Pace, Amy; Luo, Rufen; Hirsh-Pasek, Kathy; Golinkoff, Roberta M. Identifying Pathways Between Socioeconomic Status and Language Development. – *Annual Review of Linguistics* 3, 1, 285–308.
- Piccolo jt 2016 = Piccolo, R. Liciane; Grassi-Oliveria, Rodrigo; Fonseca, Rochelle; Arteché, Ariadne. Influence of family socioeconomic status on

- IQ, language, memory and executive functions of Brazilian children. – *Psicologia Reflexão e Crítica* 29, 23.
- Quellette, Gene P. 2006. What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. – *Journal of Educational Psychology* 98, 554–566.
- Rahva ja eluruumide loendus 2011. [https://www.stat.ee/64628?parent\\_id=32784](https://www.stat.ee/64628?parent_id=32784) (14.05.2020).
- Raidve, Janne 2020. Eesti keelt emakeelena omandavate 10–11aastaste laste emotsioonisõnavara narratiivides. Tallinn: Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste instituut.
- Rowe, Meredith L. 2008. Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. – *Journal of Child Language* 35, 1, 185–205.
- Rowe, Meredith L. 2017. Understanding Socioeconomic Differences in Parents' Speech to Children. – *Child Development Perspectives* 12, 2, 122–127.
- Schwab, Jessica F.; Lew-Williams, Casey 2016. Language learning, socioeconomic status, and child-directed speech. – *Wiley Interdisciplinary Reviews. Cognitive Science* 7, 4, 264–275.
- Sims, Clare; Colunga, Eliana 2013. Parent-child screen media co-viewing: Influences on toddlers' word learning and retention. – *Proceedings of the 35th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Eds. M. Knauff, M. Pauen, N. Sebanz, I. Wachsmuth.
- Soodla, Piret 2011. Picture-elicited narratives of Estonian children at the kindergarten-school transition as a measure of language competence. *Dissertationes paedagogicae Universitatis Tartuensis* 12. Tartu: Tartu Ülikool.
- Suoninen, Annikka 2013. Children's media barometer: Media uses of 0–8 year-old children and changes in media uses since 2010. Helsinki: Finnish Youth Research Network.
- Sylva jt 2004 = Sylva, Kathy; Melhuish, Edward; Sammons, Pam; Siraj-Blatchford, Iram; Taggart, Brenda. EPPE: The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from early Primary Years. <https://dera.ioe.ac.uk/8543/7/SSU-SF-2004-01.pdf> (25.09.2020).
- Tammemäe, Tiiu 2008. Kahe- ja kolmeaastaste eesti laste kõne arengu tase Reynelli ja HYKS testi põhjal ning selle seosed koduse kasvukeskkonna teguritega. Doktoritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.

- Tomasello, Michael 2001. Perceiving intentions and learning words in the second year life. – *Language Acquisition and Conceptual Development*. Eds. Melissa Bowerman, Stephen C. Levinson. *Language Culture and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 132–158.
- Tomasello, Michael 2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tulviste, Tiia 2001. Can variation in mother-child interaction be explained by context and collectivistic attitudes? – *Applied Psycholinguistics* 22, 4, 541–553.
- Tulviste, Tiia 2005. De Geer, B.; Tulviste, T.; Mizera, L. Regulation behavior and attention in peer interaction in Estonia, Finland, and Sweden. – *Pragmatics* 15, 1, 1–25.
- Tulviste, Tiia 2007. Variation in vocabulary development among Estonian children as a function of child's gender, birth order, child-care, and parental education. – *Proceedings from the First European Network Meeting on the Communicative Development Inventories*. Ed. M. Eriksson. Gävle, Sweden: University of Gävle, 16–21.
- Urm, Ada; Tulviste, Tiia 2016. Sources of individual variation in Estonian toddlers' expressive vocabulary. – *First Language* 36, 6, 580–600.
- Veisson, Marika 2000. Kasvukeskkonna mõju imiku ja väikelapse intellekti arengule. – *Lapsekeskne kasvatus haridusfoorumis*. [Konverentsi ettekanded]. Vikat, M. (koost). Tallinn: TPU kirjastus.
- Vinter, Kristi 2013. *Digitaaalse ekraanimeedia tarbimine 5–7-aastaste laste seas ja selle sotsiaalne vahendamine Eestis*. Pedagoogiline vaatekoht. Doktoritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Walburg, Wolf-Rüdiger. 1998. *Vaimupuude-pedagoogika alused*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Weisleder, Adriana; Fernald, Anne 2013. Talking to Children Matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science* 24, 11, 2143–2152.
- Zimmerman jt 2007 = Zimmerman, Frederick J.; Christakis, Dimitri A.; Meltzoff, Andrew N. Associations Between Media Viewing and Language Development in Children Under Age 2 Years. – *The Journal of Pediatrics* 151, 4, 364–368.

## SUMMARY

# EDUCATION OF THE MOTHER AND RESIDENCE OF THE FAMILY AS FACTORS INFLUENCING THE LINGUISTIC DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT OF CHILDREN ACQUIRING ESTONIAN AS LI

Prior to the present study, there had been no study that provided a complete overview of the linguistic developmental environment of native Estonian-speaking pre-schoolers (ages 5–7). In the study underlying this paper, data from 152 semi-structured interviews with mothers are used to describe and discuss the importance of the frequency of factors that characterize the linguistic environment in the family home. Two groups are compared on the basis of the mother's level of education: those families where the mother has secondary (specialized) education and those where she has higher education. In both groups, differences in urban and rural environment were also observed. The article rests on the thesis that different developmental environments also result in different language environments, and that the evolution of the developmental environment over time – i.e. the choices that are made by the parents and the beliefs that are important with respect to the development of the child – are more broadly influenced by the family's socioeconomic status. The study reveals that the mothers resident in rural areas spoke to their children more during the pre-linguistic period and also that the role of grandparents in their social network was more important; additionally, more books were read and more stories were told in these families. Parents in urban areas more often attended events outside the family home; thus, their children came into contact more frequently with other languages and they spent more time at kindergarten. The level of education attained by the mother lead to them holding different attitudes about the linguistic capabilities of their children. For parents with higher education, this meant that the children spent more time alone, spending less time in front of screens and had more contacts with foreign languages than the children of mothers with secondary (specialized) education. In the case of children with mothers that had

secondary (specialized) education, the role of grandparents in their social network was more important; they spent more time at kindergarten and played more with other children and/or friends of their age than they did alone.

**Keywords:** first language acquisition, sociolinguistics, linguistic environment, Estonian

**Andra Küti** uurimisvaldkond on esimese keele omandamine, huvikeskmes on erineva kasvukeskkonna mõju eesti keelt emakeelena omandavate laste keelelisele arengule.  
andra.kutt@tlu.ee