

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Kaile Kabun  
VÕRU KEELEPESA LASTE VÕRU KEELE OSKUS  
magistritöö

Juhendaja: Merit Hallap

Tartu 2019

## Resümee

### Võru keelepesa laste võru keele oskus

Käesoleva magistr töö eesmärgiks oli kirjeldada võru keelepesas vähemalt kaks aastat osalenud 5–7aastaste laste võru keele oskust erinevatel keeletasanditel. Uurimuses osales 26 eakohase arenguga 5–7aastast eesti emakeelega last. Uurimiseks kasutas autor enamikus omakoostatud keelelisi ülesandeid, millega hinnati laste oskusi erinevates kõnevaldkondades: spontaanses kõnes poolstruktureeritud vestluse käigus, sõnavaras, morfoloogilistes ja süntaktilistes oskustes. Hinnati nii keeleüksuste kasutust/moodustamist kui ka mõistmist. Vanematelt koguti ankeediga andmeid laste kokkupuudete kohta võru keelega väljaspool lasteaeda. Laste tulemused kõneloomes jäid alla 30% kõigis aktiivse kõne ülesannetes ja ulatusid üle 80% passiivse kõne ülesannetes. Lapsed kasutasid võru keele sõnade ja sõnavormide asemel peamiselt eesti keele sõnu ja sõnavorme, aga ka võru tüvega eesti sõnavorme. Kaks kõige paremate võru keele oskustega last kuulsid vanemate hinnangul võru keelt iga päev kodus ja neil oli olnud võru keelega väljaspool lasteaeda ka keskmisest rohkem kokkupuuteid. Kaks kõige madalama tulemuse saanud last ei puutunud võru keelega vanemate hinnangul väljaspool lasteaeda peaaegu üldse kokku. Töö tulemusena saab järeldada, et võru keele oskus pärast kahte aastat keelepesas osalemist on suhtluskeele tasemel alles kujunemas.

Märksõnad: keelepesa, kakskeelsus, keelekümblus, võru keel

### **Abstract**

#### **Võro language skills among kindergarten children participating in the Võro language nest**

The purpose of the present study was describe the Võro language skills at different language levels among 5–7-year-olds having been involved in the Võro-language nest programs for at least two years.

26 children aged 5–7 and speaking the Estonian language as their mother tongue participated in the study. For all of the participants different linguistic tasks mostly prepared by the author were introduced to assess children's skills in various kinds of speech performance: spontaneous speech during semi-structured conversation, vocabulary, morphological and syntactic skills. Both the use/formation of language units and the respective language understanding were assessed. Parents were provided with questionnaires on their children's exposure to Võro language spoken outside the kindergarten on daily basis.

The performance rate in speech production was less than 30% in all the active speech tasks whereas for the passive speech activities it exceeded 80% among the surveyed children. The findings indicate that children tend to use words and word forms in Estonian instead of using them in Võro language. In addition, they rather use word forms of the Estonian language having the Võro language roots.

Out of the sample two children with best knowledge of Võro language heard the language on daily basis at home and according to their parents they also had more contacts with the language outside the kindergarten than average. Two children who scored the lowest did not, according to the parents, experience any contacts with Võro language at all while being outside the kindergarten.

In conclusion, it would appear from the study that the knowledge of Võro language at the spoken language level is still evolving after two years of participation in the pre-school language nest.

**Keywords:** language nest, bilingualism, immersion education, Võro language

## Sisukord

Resümee .....	2
Abstract .....	3
Sissejuhatus .....	6
<i>Võru keel</i> .....	6
<i>Ajalugu ja erijooned</i> .....	6
<i>Võru keel kui ohustatud keel</i> .....	8
<i>Keelekümblus</i> .....	9
<i>Kakskeelsus</i> .....	11
<i>Teise keele omandamine astmelise kakskeelsuse kontekstis</i> .....	11
<i>Teise keele omandamise etapid</i> .....	12
<i>Teise keele omandamist mõjutavad tegurid</i> .....	14
<i>Keelekümblejate keelised oskused</i> .....	17
<i>Töö eesmärk ja uurimisküsimused</i> .....	20
Metoodika .....	22
<i>Valimi kirjeldus</i> .....	22
<i>Mõõtevahend</i> .....	22
<i>Vestlus mängu käigus</i> .....	23
<i>Sõnavaraülesanded</i> .....	23
<i>Morfoloogiaülesanded</i> .....	24
<i>Süntaksiülesanded</i> .....	25
<i>Taustteabeankeet</i> .....	26
<i>Mõõtevahendi katsetamine</i> .....	26
<i>Protseduur ja kodeerimine</i> .....	27
<i>Võru keele oskuse hindamine vestluse põhjal</i> .....	27
<i>Võru keele oskuse hindamine sõnavaraülesannete põhjal</i> .....	28
<i>Võru keele oskuse hindamine morfoloogiaülesannete põhjal</i> .....	28
<i>Võru keele oskuse hindamine süntaksiülesannete põhjal</i> .....	29
<i>Taustteabeankeedi tulemuste töötlemine</i> .....	29
Tulemused .....	30
<i>Vestluse tulemused</i> .....	30

<i>Sõnavara uurimise tulemused</i> .....	33
<i>Nimisõnad</i> .....	33
<i>Tegusõnad</i> .....	35
<i>Omadussõnad</i> .....	36
<i>Morfoloogiliste oskuste uurimise tulemused</i> .....	37
<i>Mitmuse nimetav kääne</i> .....	38
<i>Ainsuse seesütlev kääne</i> .....	39
<i>Tegusõna oleviku mitmuse 3. pööre</i> .....	40
<i>Tegusõna oleviku ainsuse 3. pööre</i> .....	42
<i>Süntaktiliste oskuste uurimise tulemused</i> .....	42
<i>Lausete järelekordamine</i> .....	42
<i>Põimlausete mõistmine</i> .....	44
<i>Ankeetküsitluse tulemused</i> .....	45
<i>Kolme kõige kõrgema ja kolme kõige madalama tulemuse saanud lapse keeleoskuse ja keelekeskkonna kirjeldus</i> .....	46
Arutelu .....	51
Tänuõnad .....	60
Autorsuse kinnitus .....	61
Kasutatud kirjandus .....	62
Lisad .....	72

## Sissejuhatus

Euroopa Nõukogu 2008. aasta resolutsioonis on öeldud: keeleline ja kultuuriline mitmekesisus on lahutamatu osa Euroopa identiteedist; see tähendab Euroopa jaoks nii ühist pärandit, rikkust, väljakutset kui ka eelist (Euroopa Liidu Nõukogu resolutsioon..., 2008). Samas resolutsioonis tõdetakse, et vähem kasutatud Euroopa keelte edendamine on oluline panus mitmekeelsusesse. Valitseb arusaam, et keel kätkeb endas suurt hulka teadmisi maailma ja inimkogemuse kohta. Kui kaob keel, kaovad ka teadmised. Üheks kindlasti ohustatud keeleks märgiti Ühinenud Rahvaste Hariduse, Teaduse ja Kultuuri Organisatsiooni (UNESCO) egiidi all 2009. aastal koostatud „Maailma ohustatud keelte atlas“ (Atlas of the World’s Languages in Danger, 2009) võru keel.

Võru keele alleshoidmiseks ja prestiiži parandamiseks kasutatakse Võru Instituudi eestvõttel alates 2009. aastast ajaloolise Võrumaa lasteaedades keelepessaõpet (Võru Instituut, 2015). Keelepessaõpe toimib samadel alustel nagu keelekümblus, aga selle nimetuse all kasutatakse seda Eestis teadaolevalt ainult Võrumaal. Võrreldes teiste Eestis tegutsevate keelekümblusrühmadega on üheks erinevuseks see, et lapsed on kümbluskeelega seotud oma vanemate ja kultuurikonteksti kaudu. Keelepesal on ideoloogiline lähtekoht: hoida alles ohustatud vähemuskeelt (Pasanen, 2003). Võru keelepessa arengukava (2015–2018) järgi luuakse omakeelse keskkonna kaudu eeldused võru keele ja kultuuri säilimiseks ja arenguks ning tagatakse järjepidevus võru keele kõnelemisel ja järgmistele põlvkondadele edasiandmisel.

Keelepessaõpet on Võrumaal praktiseeritud kümme aastat. Praegu tegutseb keelepessa ühel päeval nädalas 17 Võru ja Põlva maakonna lasteaias. Senini puuduvad aga uurimused, missugustele tulemustele sellises mahus keelekümblusega võru keele õppes jõutakse. Need teadmised oleksid aluseks keeleõppe edasisele efektiivsemaks muutmisele.

Käesolevas magistritöös on uurimisobjektiks võru keelepessa vähemalt kaks aastat õppinud 5–7aastaste laste võru keele oskus. Teoreetilised lähtekohad kakskeelsuse, keelekümbluse ja vähemuskeelte taaselustamise kohta on saadud teaduskirjandusest.

### *Võru keel*

*Ajalugu ja erijooned.* Eesti keel on kujunenud kahe iidse hõimukeele – põhjaeesti ja lõunaeesti keele baasil. Nende kahe hõimukeele vahelised erinevused ulatuvad aega, mil

läänemeresoome algkeelest hakkasid eralduma üksikud keeled. Häälikumuutuste tõttu, mis paigutuvad muutuste häälikuseadusliku järgnevuse ahelas ülivarajasse ajajärku, erineb lõunaeeesti keel kõigist teistest läänemeresoome keeltest (Kallio, 2007). Uuema, 1990. aastatel esitatud määratluse järgi ongi võru keel iidse sisemaa läänemeresoome hõimukeele baasil kujunenud lõunaeeesti murrete ja lõunaeeesti kirjakeele järeltulija (Iva, 2008). Teise, keeleajaloolise käsitluse järgi on tegu eesti keele lõunaeeesti murderühma Võru murdega.

Võru keeles on olemas kõik lõunaeeesti keelele iseloomulikud eripärad ja seda teistest läänemeresoome keeltest eristavad jooned (Saar, 2010). Häälikute tasandil on võru keele üks tähelepanuväärsemaid erijooni larüngaalklusiili ehk katkehääliku olemasolu (siin märgitud ülakomaga, nt mitmuse nimetavas käändes: *naasõ'* – naised; mitmuse kolmanda isiku lõpus nii olevikus kui ka lihtminevikus: *söövä'* – ee *söövad*, *eläse'* – ee *elavad*, *elli'* – ee *elasid*). Arhailised on vokaalharmoonia (esimese silbi täishäälikust sõltuvad järgsilbi täishäälikud), ülipikkade keskkõrgete vokaalide (e, ö, o) kõrgenemine (*kuul* – om *kooli*; *miil* – om *meele*) (Keem, 1997).

Suured erinevused eesti ühiskeelest esinevad ka keele mõlemas põhilises koostisosas, grammatikas ja sõnavaras. Tegusõnad jagunevad võru keeles kahte pöördkonda, neist ühes on oleviku ainsuse kolmas pööre lõputa (*süü* – ee *sööb*, *tulõ* – ee *tuleb*) ja teises s-lõpuline (*joonistas* – ee *joonistab*) (Saar, 2010). Käändsõnade vormimoodustusest saab ühe erinevusena nimetada käändelõppe: he-tunnuseline sisseütlev kääne (*raamatuhe* – raamatusse), h- või n-tunnuseline seesütlev kääne (*mõtsah*, *mõtsan* – metsas) (Keem, 1997). Erinevused puudutavad ka käändsõna mitmusevormide moodustamist: põhjaeeesti keeles kasutatakse te-mitmust kõigis käänetes alates sisseütlevast (*metsa/de/st*), võru keeles aga vokaalmitmust (*mõtsu/st*) (Erelt, M., Erelt, T., & Ross, 2007).

Eelnimetatud eripärad on elujõulised ka 21. sajandil (Iva, 2005). Kõige rohkem on uue elukorra ja majanduslike muutuste tõttu muutunud sõnavara. Teisalt on muutuste taga eesti ühiskeele mõjutused, sest laenamisel võru keelde ei teki erilisi piiranguid. Triin Iva (2002) ütleb näiteks oma artiklis, milles käsitleb võru haritlaste keelt, et levinud on sõnade laenamine eesti keelest, võttes üle tüvesid ja kasutades neid võru keele sufiksiga. Varem on võru kõnekeelt analüüsinud Org, Uind, Velsker ja Pajusalu (1994) Vastseliina kihelkonna Sute küla elanikega tehtud lindistuste põhjal, viidates eri põlvkondade informantide murdepruugi erinevustele. Uurijad täheldasid üsna järsku keelepiiri keskmise ja noorema põlvkonna keelejuhtide vahel. Leiti, et noorte hääldus ja intoneerimine lähenevad ühiskeele tavale,

katkehäälikut hääldatakse juhuslikult, napp sõnavara piirab vestlust abstraktsematel teemadel ja ka Võru uusmurde vorme asendavad juba võrupäraselt hääldatud põhjaeesti vormid.

Mari Mets (2010) on 15 aastat hiljem uurinud oma doktoritöös võru kõnekeele kasutust ja võimalikke keelemuutusi kahe Võrumaa küla (sh Sute küla) näitel, aluseks lindistused 1991. ja 2006. aastast. Tulemuste põhjal osutab ta keeles toimuvatele lihtsustumistendentsidele ja rõhutab keelesisest nivelleerumist, mis tähendab murrakutevaheliste erinevuste vähenemist, samuti mõne grammatilise paradigma kadumist.

*Võru keel kui ohustatud keel.* Aastatel 1960–1980 toimus Kagu-Eestis intensiivne põhjaeesti keelele toetava eesti kirjakeele juurutamine, mistõttu pole selles piirkonnas enam ükskeelseid võrokesti ja igapäevasuhtlus on mitmekeelne. Kasutatakse vähemalt kaht keelt: eesti standardkeelt ja kohalikku võru keelt (Tammekänd, 2017). Võru keelealal valitseb praegu diglossiline situatsioon (Koreinik, 2013): kokku saavad kaks keelesüsteemi, st võru keelt kasutatakse enamasti suulises ja eesti ühiskeelt kirjalikus suhtluses. Mitteformaalses vestluses on võru keel kasutusel ka avalikus ja erasektoris, aga keele kasutajaskond väheneb, sest keele edasiandmine ühelt põlvkonnalt teisele on katkenud (Koreinik, 2013). 2011. aasta rahvastikuloenduse (REL 2011) andmetel on võru keele oskajaid Eestis 74 512 (Statistikaamet, 2013). REL 2011 annab vastuseid küll pigem keelelise identiteedi kui keeleoskuse kohta.

Kasutades Ameerika keelesotsioloogi Fishmani (1991) keelevahetuse tagasipööramise (ingl *reversing language shift*) teooriat, võtab Martin Ehala (2006) võru keele seisundi ohustatud keelte kaheksaastmelisel skaalal kokku eelviimase, 7. astme kirjeldusega: enamik ohustatud keele kõnelejaid on ühiskondlikult aktiivsed ja keel on kasutuses nende omavahelises suhtluses, kuid nad on liiga eakad, et keeleoskust loomulikult viisil lastele edasi anda. Tegevust, mis on keelelise assimilatsiooni peatamise teenistuses, nimetatatakse taaslustamiseks (ingl *revitalization*). Taaselustamist võib käsitleda kui keelevahetuse tagasipööramist eesmärgiga laiendada vähemuskeele kasutajate ringi ja ka kasutusalasid, näiteks meedia ja hariduse valdkonnas (Pasanen, 2003). Üheks keele taaslustamise näiteks on soomeugrilaste insarisaamide (alustas 1997) ja karjalaste (alustas 2000) oma keele alleshoidmiseks loodud lastehoiud, keelepessad, kus lastega kõneldakse vähemuskeeles. Inarisaamlaste ja karjalaste eeskujul on võetud sama praktika kasutusele võru keele taaslustamiseks. Keelepessa on üks keelekümbluse vorme.

### *Keelekümblus*

Keelekümblyse kui haridusprogrammi eesmärgiks on lapse emakeele ja rahvuskultuuri normidele ning väärtustele teise keele ja kultuuri normide ning väärtuste lisamine (Rannut, M., Rannut, Ü., & Verschik, 2003). Keelekümblysprogrammiiga üritatakse luua haridusasutustes samasugune sotsiaalne keskkond ja tingimused nagu esimese keele omandamise puhul. Õpilased õpivad teist keelt igapäevase loomuliku suhtlemise ja teiste ainete õppimise käigus (Genesee, 2005). Võrdlevaid uuringuid keelekümblysmetodil teist keelt omandavate ja võõrkeelena teist keelt õppivate laste keeleliste oskuste kohta on tehtud maailmas alates keelekümblysmetodi kasutuselevõtust 1960. aastatel ja need on näidanud, et paremaid tulemusi saavutatakse esimese meetodiga (Genesee, 2004).

Õpiaja ja õppemahu järgi eristatakse varast ja hilist, täielikku ja osalist keelekümblyst. Mõned teadlased (Stanutz, 1992; Vare, 1997) on rõhutanud, et vaimse võimekuse ja keeleoskuse omandamise seos on suurem hilises eas. Seega sobib varane keelekümbly enamatele lastele, hiline keelekümbly annab paremaid tulemusi kõrge motivatsiooniga õppijate puhul. Ühisele seisukohale ei ole keelekümblyse mudelite edukuse määratlemisel aga jõutud. Genesee (2005) järgi ei saa väita, et varane keelekümbly annaks paremaid tulemusi kui hiline, olulisem on keeleõppimisele kulutatud aeg. Ta rõhutab, et kasu keelekümblysest väljendub 5–6 aastat pärast pidevat programmis osalemist. Shin ja Crandall (2014) on seisukohal, et varane keelekümbly annab paremad suulise kõne oskused ja kujundab positiivsema hoiaku teise keele ja kultuuri suhtes. Üksmeel on uurijad selles, et varases eas keeleõpe loob paremad eeldused aktsendita kõne kujunemiseks.

Bakeri järgi (2005) toimub täieliku keelekümblyse puhul õppetöö alguses 100% sihtkeeles, paari-kolme aasta pärast sihtkeele osakaal kahaneb 80%ni ja hiljem 50%ni. Osaline keelekümbly tähendab, et kogu programmi vältel kasutatakse mõlemat keelt võrdses mahus.

Kümblyseks võib olla nii vähemuskeel ehk regionaalkeel kui ka enamuskeel. Keelte taaselustamise kontekstis tehtud uuringud näitavad, et keelekümbly on praegusajal üks tõhusamaid viise ka väikseid põlisrahvaste keeli elus hoida ja nooremale põlvkonnale edasi anda (McClutchie Mita, 2017; Morcom & Roy, 2017).

Eestis rakendatakse keelekümblysmetoodikat alates 2000. aastate algusest ja selle eesmärk on olnud anda muukeelsele lapsele nii emakeele kui ka riigikeeleks oleva enamuskeele funktsionaalne oskus. Enamjaolt on programm kasutusel vene õppekeelega

lasteaedades ja koolides. Lasteaedades praktiseeritakse ka kahesuunalist keelekümblust, milles on kasutusel eesti ja vene keel (Golubeva, 2018). Eestis algab varane keelekümbustus lasteaias või esimeses kooliastmes, hiline keelekümbustus 5.–6. klassis (Kukk & Õun, 2014).

Keelepesa on samuti üks varase keelekümbluse vorme. Keelepesametoodika töötati välja 1980. aastatel Uus-Meremaal eesmärgiga säilitada põlist maoori keelt, kaasates lasteaias keeleõppesse vanavanemad, et tagada kokkupuude elava keele ja kultuuriga. Meetodi aluseks on nagu varase keelekümbluse puhulgi seisukoht, et noorem laps omandab keele lihtsamalt ning keele omandamine on tulemuslikum mängu ja inimestega suhtlemise käigus (Baker, 2005).

Maoride juurest on keelepesa levinud teistesse maadesse. Kanada põlisrahvaste keelte taaselustamist uurinud McIvor ja Parker (2016) kirjeldavad oma ülevaateartiklis ühe indiaani kogukonna keelepesa, kus osaleb 3–6 last. Nelja lapsevanema ja keelepesametoodikat tundva assistendi juhendusel pakutakse lastele viie-kuue tunni jooksul päevas poolstruktureeritud mängulisi tegevusi, luues mulje, justkui oleksid lapsed vanaemal külas. Lastega rääkides kasutatakse ainult kümbustuskeelt.

Soomeugrilaste keelepesameetodi uurimisega tegelnud Annika Pasanen (2012) defineerib keelepesa kui vähemuskeelt emakeeleks pidava rahva esindajate lastele mõeldud päevahoidu, kus lastega räägitakse päeva jooksul ainult vähemuskeelt, ka sel juhul, kui neil pole selle keelega varem kokkupuuteid olnud. Keelepesa tööprintsipi võib lühidalt kirjeldada nii: keelepesa õpetajad räägivad nii lastega kui ka omavahel vähemuskeelt; lapsed võivad kasutada keelepesas olles keelt, mida nad oskavad, tavaliselt on see enamuskeel; aja jooksul julgustatakse lapsi vähemuskeelt kasutama, aga sunduseta (Pasanen, 2015).

Lasteaiarühmades loodud võru keelepesade puhul ei saa rääkida keelepesameetodi kasutamisest, sest võru keelt räägitakse lastega vaid ühe päeva jooksul nädalas (Võru Instituut, 2015). Ka ei järgita enamikus võru keelepesades üht keelekümbluse olulist strateegiat „üks inimene – üks keel”. Üks põhjusi on see, et pole võtta õpetajaid, kelle töökoormus oleks üks päev nädalas.

Keelepesa kui vähemuskeele alleshoidmise vahendit toetab Euroopa Liidu keelepoliitika, mille järgi on oluline säilitada keelelist mitmekesisust. Selle kõrval on oluline ka teine tahk – edendada keeleõpet ja mitme keele oskust.

### *Kakskeelsus*

Kakskeelsust võib selle mitmetahulisuse tõttu käsitleda eri aspektidest. Kõige üldsõnalisema definitsiooni järgi peetakse kakskeelseks isikut, kes kasutab kahte keelt. Baker (2011) on öelnud, et kakskeelseks võib pidada inimest, kes oskab mõlemat keelt sellisel tasemel, et saab igapäevases suhtluses hakkama. Ta teeb vahet keelekasutamisel ja keeleoskusel: inimesel võib olla küll keeleoskus, aga ta ei käitu kakskeelsena ega kasuta teist keelt. Birdsong (2018) ütleb oma uurimuses, et kakskeelsus on kahe keele kasutamine ükskõik millisel keeleoskuse tasemel. Zabrodskaja (2006) tsiteerib Auerit (1998), öeldes, et kakskeelne kõneleja suudab rääkida kahte keelt, kuid eelistab olenevalt valdkonnast siiski ühte keelt teisele. Eesti keeleteadlane Mati Hint (2002) on märkinud, et kakskeelsus saavutatakse üksnes keele omandamise eas perekonnas või teisekeelses ümbruses, mitte aga võõrkeeleõpetuse kaudu. Uuemate kakskeelsuse käsitluste järgi ei saa aga enam tõmmata piiri teise keele õppijate ja kakskeelsete vahele (Birdsong, 2018; Ortega, 2010). Kuigi kahe keele kasutaja võib neid keeli vallata väga erineval tasemel, ei saa teda enam nimetada ükskeelseks (Brisk, 2006; Zabrodskaja, 2006).

Kakskeelsuse defineerimisel lähtutakse ka teise keele omandamise east ja keelte omandamise järjestusest. Laste kakskeelseks kujunemisel eristatakse samaaegset ja astmelist kakskeelsust. Arvatakse, et kui laps puutub mõlema keelega kokku alates sünnist, võib rääkida samaaegsest ehk simultaansesest kakskeelsusest. Sel puhul toetuvad emakeele omandamine ja mitmekeelsuse kujunemine ühtedele alustele. Kui teise keele omandamine algab pärast seda, kui esimene keel on põhijoontes omandatud, nimetatakse seda astmeliseks ehk suksessiivseks kakskeelsuseks (Dressler, 2012).

*Teise keele omandamine astmelise kakskeelsuse kontekstis.* Uurijatel puudub täielik üksmeel selles, millises vanuses täpselt peaks teise keele omandamine lisanduma, et rääkida astmelisest kakskeelsusest. On leitud, et kui laps puutub teise keelega kokku ja hakkab seda kasutama enne kolmeaastaseks saamist, siis võib ta omandada selle samal tasemel, nagu võimaldab alates sünnist saadud keeleline sisend (De Houwer, 2007). Hiljem inimese võime keelt emakeelena kõnelejaga samal tasemel omandada väheneb. Selle esimesed märgid ilmnevad juba esimesel eluaastal, kui lapsed hakkavad kaotama võimet eristada uusi kõneheliseid (Kuhl, 2011). Seetõttu ei saavutagi teise keele kasutaja samasugust häädust nagu keele emakeelena kõneleja. Ka grammatika omandamise võime väheneb, kuid mitte nii kiiresti kui võime eristada uusi foneeme. Granena ja Longi (2012) uurimuse järgi ei

omandanud ükski hiina emakeelega Hispaaniasse sisserändajast, kes puutus teise keelega kokku pärast viiendat eluaastat, hispaania keele hääldust ja grammatikat samal tasemel kui selle emakeelena kõneleja.

Laps omandab keele, talletades kognitiivse arengu käigus kõnelise sisendi põhjal keelele iseloomulikke jooni ja struktuure ning tuletades analoogiate ja assotsiatsioonide põhjal keelereegleid. Õppimise iseloom on esimese keele puhul implitsiitne, st teadmisi ammutatakse sellele teadlikult tähelepanu pööramata. Teise keele omandaja sõltub rohkem eksplitsiitsetest õpest (Vihman, 2018). Üldine seisukoht on, et esimese ja teise keele omandamise meetodid ja strateegiad on samad ning keeleüksused ilmuvad keelde kindlas järjekorras (Eslon, Õim, Kaivapalu, Argus, & Matsak, 2010). Uurimuste tulemused on vastakad, aga on leitud, et keeleelementide omandamise järjekord ei olene niipalju sellest, kas miski on lihtne või keeruline, vaid rohkem sellest, mida on keelekasutajal vaja. Sel põhjusel omandatakse paremini vormid ja reeglid, mida sagedamini kasutatakse (Ambridge, Kidd, Rowland, & Theakston, 2015; Ellis, 2002).

Käesoleva töö valimisse kuuluvad lapsed, kes on alustanud võru keele õppimist 3–4-aastaselt. Astmelise kakskeelsuse puhul ilmnevad erinevused kahe keele omandamisel ennekõike protsessis. Kui laps hakkab teist keelt õppima pärast kolmandat eluaastat, siis on ta esimeses keeles omandanud juba põhilised reeglid, mis aitavad teist keelt omandada (Rannut, 2003; Schwartz, 2004). Ühe keele kohta olemas olevad teadmised ja oskused saab laps üle kanda teise keelde, sest inimesel on kasulik kasutada seda, mis on talle juba selge (Hallap, 2008; Martin, 2006). Reeglid, mis on esimese keelega sarnased, on keeleülekande tõttu ka teises keeles lihtsamini omandatavad (Bernolet, Hartsuiker, & Pickering, 2013; Foucart & Frenk-Mestre, 2011). See, mis on olnud raske esimese keele omandamisel ning saadakse selgeks ajaliselt hiljem, on suure tõenäosusega raske ka teise keele omandamisel (Saville-Troike, 2006). Schwartzi (2004) järgi on morfosüntaktiliste oskuste omandamisel kuni 8. eluaastani kasutusel samasugused protsessid mis esimese keele omandamisel.

*Teise keele omandamise etapid.* Uurijad on kirjeldanud astmelise kakskeelsuse kujunemist etappide kaupa. Nagu esimese keele puhul, algab ka teise keele õppimine keelelise sisendi kogumisest ja arusaamisest: enne kui keelt on võimalik kasutada, tuleb sellest kas või väikest osa mõista (Ringbom & Jarvis, 2009). Keele omandamise algusjärgus, nn vaikimise perioodil, kuulab laps võõras keeles kõnet ja kogub andmeid. See aeg aitab omandada õigeid keelestruktuure ja õiget hääldust (Goldenberg, Hicks, & Lit, 2013; Rannut, 2003). Vaikiva

perioodi kestus võib lapseti erineda, aga tavaliselt vältab see 3–6 kuud (Roberts, 2014). Kui laps on keelt piisavalt kuulanud ja sisendit kogunud, hakkab ta spontaanselt rääkima, ent ei juhindu veel keele struktuurist ega grammatikareeglitest. Laps kasutab sel perioodil tuttavates olukordades suheldes üksikuid teise keele sõnu või fraase, nn holofraase (Rannut, 2003). Holofraasid (*headaega, paneriidesse, tulesiia*) õpitakse ära neid analüüsimata, ühtse tervikuna nagu üksiksõnad.

Kuna lapsel ei ole esialgu mõtete väljendamiseks veel piisavalt teise keele vahendeid, siis kombineerib ta neid emakeele vahenditega. Üheks uue keele omandamise märgiks on teise keele sõnade ilmumine lapse kõnesse, kasutades emakeele grammatikat (Laurén, 2000). Laste eesti-inglise kakskeelsust uurinud keeleteadlased Vihman, Oksaar ja Salasoo on toonud näiteid, kuidas teise keele sõnadele liidetakse eesti sufikseid, vastupidiseid näiteid samas mitte (Hassinen, 2002). Sellist interferentsinähtudel põhinevat kahe keele kasutust ühes lausungis nimetatakse koodide segistamiseks ehk segakeeleks (ingl *code-mixing*). Kahe keele sulatamine ühte lausungisse võib puudutada keele eri tasandeid: fonoloogiat, morfoloogiat, sõnavara, süntaksit (Teiss, 2006).

Selinker (1972, viidatud Rannut, M. et al., 2003) on toonud teise keele omandamisest rääkides keeleteadusse vahekeele mõiste. Vahekeel kujuneb emakeele ja sihtkeele seoste alusel ning on olemuselt dünaamiline (isikuti ja situatsiooniti muutuv), märkides lähenemist õpitava keele normipärasele kasutusele. Vahekeel võib mingil individuaalsel omandamisastmel kivineda ega arenegi edasi: keeleomandaja jääb kasutama omakonstrueeritud ja interferentsinähtustega lingvistilist süsteemi (Eslon & Metslang, 2007; Rannut, 2005).

Cummins (1981) räägib kahest keelepädevusest, mille teise keele õppijad võivad saavutada: esiteks suhtluskeel (BICS – ingl *basic interpersonal communicative skills*) ja teiseks akadeemiline ehk mõtlemiskeel (CALP – ingl *cognitive academic language proficiency*). BICS-oskused omandatakse nagu emakeelgi mõistmisele kaasa aitava kontekstiga seotud tegevustes, CALP-oskused aga akadeemilistes olukordades, kus on vaja kõrgemaid mõtlemistasandeid. Roessingh (2006) võtab BICS-i ja CALP-i tutvustavas ülevaateartiklis kokku teadlaste üldise arvamuse, et suhtluskeel on võimalik omandada 2–5 aasta jooksul, järgmisele astmele jõudmine nõuab rohkem aega. Selle aluseks on sõnavara kasv, mis omandatakse akadeemilist pingutust nõudvates tegevustes.

*Teise keele omandamist mõjutavad tegurid.* Edukal teise keele omandamisel on omad eeldused ja mõjurid. Kuna selle uurimistöö fookusest tulenevalt pakub huvi astmeline kakskeelsus, siis on oluline arvestada teguritega, mis mõjutavad keele omandamist neil uuritavatel (5–7aastased lapsed), kellel on esimese keele süsteem välja kujunenud ja kes omandavad emakeelele lähedast sugulaskeelt.

Lapse individuaalsed erisused mõjutavad sel puhul keelelist arengut rohkem kui emakeele omandamisel, mis algab sünnimomendist, mil aju on piisavalt plastiline ja kohanemisvõimeline. Peale kognitiivsete võimete on olulised mõjutegurid motivatsioon, isiksuseomadused, vanus. Eslon jt (2010) nimetavad kolm tunnust, mille poolest laste keeleomandamine täiskasvanute omast erineb: maailma tundmaõppimine koos keeleomandamisega, paindlikum ajutegevus ja hooldajate sotsiaalne tugi. Paradisi (2010) järgi mõjutavad kakskeelseks kujunemist vanemate keelekasutus lapsega ja omavahel, ühiskonnas domineeriv keel jne. Genesee (1996), Hoff jt (2012), Weizman ja Snow (2001) toovad keeleoskuse taseme mõjutajana välja keelekeskkonna – sotsiaalse konteksti, milles keele omandamine ja kasutamine toimub. Lastekollektiivis loovad keelekeskkonna õpetajad ja eakaaslased.

Oma keelesüsteemi hakatakse keelekeskkonnas üles ehitama keelelise sisendi toel. Kui esimese keele puhul käsitletakse sisendkeelt kõne arengut toetava tegurina, siis teise keele omandamise teooriates räägitakse sisendist kui kõne arengut mõjutavast tegurist (Hallap, 1998). Lapsele suunatud kõne iseloom on peamine keelelise arengu soodustaja ja ka ennustaja (O’Grady & Hattori, 2016). Olulised on nii sisendi kvantiteet kui ka kvaliteet (Muñoz, 2014). Kvantiteedi all mõistetakse keelega kokkupuutumise sagedust (hulk) ja kestust (aeg, ulatus), kvaliteedi all sõnavara keerukust, mitmekesisust, kõne liigendatust, aga ka korrigeerivat tagasisidet (Stafford, Bowden, & Sanz, 2012). Uuringutest on selgunud, et varases eas ollakse sisendkeele suhtes tundlikum kui hilise keeleõppijana (Janciauskas & Chang, 2018).

Paljud uurijad leiavad, et kõige enam mõjutab õpitava keelega kokkupuutumise hulk kakskeelse lapse sõnavara arengut (Lin & Johnson, 2016; Oller & Jarmulowicz, 2007; Pearson, Fernández, Lewedeg, & Oller, 1997). Bowers ja Vassiljeva (2011) leidsid üks- ja kakskeelsete laste sõnavara arengut uurides, et kõige olulisem laste teise keele sõnavara arengu ennustaja oli õpetaja kõne hulk, ükskeelsete laste puhul mõjutas sõnavara kasvu ka õpetaja kõne mitmekesisus. Place ja Hoff (2011) uurisid hispaania-inglise kakskeelsete laste kahe keele arengut seoses sisendi kvaliteedi ja kvantiteediga. Uuringu põhjal järeldati, et lapse

sõnavara teises, st inglise keeles olenes nii sisendkeele kvantiteedist kui ka kvaliteedist, hispaania keele areng oli seotud ainult sisendkeele kvantiteediga.

Bergström, Klatte, Steinbrink ja Lachmann (2016) uurisid saksa-inglise kakskeelsete laste teise keele oskust ning võrdlesid seda inglise keelt võõrkeelena õppivate eakaaslaste keeleoskusega. Uurimus näitas, et nii sisendi kvantiteet kui ka kvaliteet on teise keele oskusega korrelatsioonis. Moyer (2011) on leidnud, et mõnda keeletasandit – fonoloogilisi oskusi – mõjutab sisendi kvaliteet siiski rohkem kui kvantiteet.

Suksessiivsete hispaania-inglise kakskeelsete laste ja nende vanemate sõnavara uuring näitas, et kokkupuute hulk keelega oli positiivselt korrelatsioonis nii lapse ekspressiivse kui ka retseptiivse sõnavaraga teises keeles, kuid selline seos puudus lapse emakeelse sisendi ja retseptiivse sõnavara vahel (Gross, Buac, & Kaushanskaya, 2014). Et sisendkeele hulk mõjutas rohkem kõnemõistmist kui kõneloomet, näitas ka Thordardottiri (2011) prantsuse-inglise kakskeelsete laste kõne uuring.

Hispaania-inglise kakskeelsete laste sõnavara uuring USAs näitas, et teise keele sõnavara arengut mõjutab pere sotsiaalmajanduslik seis rohkem kui esimese keele sõnavara (Buac, Gross, & Kaushanskaya, 2014). Ka parema majandusliku olukorra toetavat mõju lapse keele arengule põhjendatakse sisendkeele suurema koguse ja kvaliteediga, mida kõrgemast sotsiaalsest klassist vanemad saavad lapsele pakkuda (Hoff, 2003; Pan, Rowe, Singer, & Snow, 2005). Mashborni, Justice'i, Downeri ja Pianta (2009) uuring näitas, et laste teise keele arengut – nii kõneloomet kui ka -mõistmist – mõjutasid positiivselt eakaaslaste keelelised oskused.

Gori ja Chernigovskaja (2004) järgi mõjutab sisend ka grammatika omandamist. Paradis (2010) on suksessiivsete kakskeelsete lastega tehtud uuringu põhjal järeldanud, et morfoloogiliste vigade arv teises keeles väheneb märgatavalt, kui kokkupuuteaeg teise keelega on olnud vähemalt 36 kuud. Moonika Raja (2011) uuris Eestis vene-eesti laste tegusõnavormide moodustamise oskust seoses sisendiga ja leidis, et lapsed, kes olid teise keelega kokku puutunud neli aastat, olid vormimoodustuses edukamad kui alla nelja aasta keelt õppinud lapsed.

Ramirez-Esparza, García-Sierra ja Kuhl (2014) on toonud välja, et eriti tulemuslik on keelelise sisendi andmine üks-ühele olukorras, kus seda saab konkreetse lapse järgi kohandada. Kuna õppimise käigus ei kasutata ära kogu sisendit, vaid seda, millest on aru saadud (Gass ja Mackey, 2006), siis on rõhutatud keelelise sisendi lihtsustamise tarvidust

kakskeelse lapse jaoks (Gregg, 2003). Gassi ja Mackey (2006) järgi on õige keelekasutuse kujunemisel oluline osa oma keeleloome põhjal saadud tagasisidel. Kui lapsel puudub võimalus ennast sihtkeeles väljendada ja tagasisidet saada, siis on ka sisend puudulik.

Teadlased on teise keele omandamist mõjutava tegurina toonud välja ka emakeele. Sihtkeelest arusaamisel toetub keeleõppija esmajoones selle sarnasusele lähtekeelena toimiva emakeele või mõne varem õpitud keelega (Ringbom, 2007). Jarvise ja Odlini järgi (2000) võrreldakse lähte- ja sihtkeele keelendeid, et tunnetada sarnasust keelte sõnavara, ülesehituse ja reeglite vahel. Kui esimese keele element on teise keele elemendiga sarnane, siis see toetab keele omandamist.

Emakeele mõju puhul teise keele omandamisele eristatakse positiivset ja negatiivset ülekannet. Positiivsest ülekandest räägitakse siis, kui esimese keele elementi või reeglit kasutatakse teises keeles ja see kasutus on sobilik (Saville-Troike, 2006). Negatiivset ülekannet nimetatakse interferentsiks ja selle all mõistetakse vigu, mis kahe keele kontakteerumisel tekivad. Negatiivne interferents võib olla nii grammatiline, leksikaalne, prosoodiline, fonoloogiline kui ka semantiline (Odlin, 2003).

Uurijate arvamused lahknevad küll selles, millistes valdkondades on ülekande roll suurem ning mis seda soodustab ja piirab. On leitud, et mida lähedasemad on esimene ja teine keel sõnavara ja morfoloogia poolest, seda kiiremini viimane omandatakse, eriti keeleõppe alguses. Eesti ja soome keele näitel ilmneb see võimaluses lähtekeele sarnaseid ja peaaegu identseid sõnatüvesid ja käändelõppe ning nendega seotud samu tähendusi sihtkeelde üle kanda (Teiss, 2006). Sirje Hassineni (2002) simultaansete soome-eesti kakskeelsete laste kõne arengut puudutav uuring näitas, et kahe keele tüpoloogiline sarnasus toetas grammatiliste vormide moodustamise oskuse omandamist vormimoodustuse kujunemise algusajal vanuses 1;2 kuni 2;7 eluaastat, aga tõi kaasa ka kahe keele suurema leksikaalse ja kontekstuaalse segakasutuse. Teisalt on uurijad emakeele positiivsesse mõjusse morfoloogia osas suhtunud skeptiliselt. Põhjus võib olla selles, et enamik neist on keskendunud suurtele indoeuroopa keeltele, mille morfoloogiline süsteem on piiratud (Kaivapalu, 2017). Rikka morfoloogiaga lähisugulaskeeltes on morfoloogia mõju siiski esmajoones positiivne (Kaivapalu & Martin, 2007).

Emakeele negatiivset mõju näitavad interferentsi tüüpi vead. Uurinud soome keele morfoloogia omandamist eesti õpilaste seas, järeldeb Kaivapalu (2017), et sihtkeele mõju toimib eri keeleõppeperioodidel erinevalt. Õppimine algab ulatusliku ülekandega lähtekeelest,

mis ei pruugi olla üksnes positiivne. Pika perioodi jooksul proovib keeleomandaja oma keelesüsteemi võimalikult sihtkeele süsteemi sarnaseks kohandada. Lähtekeelest ei kandu sihtkeelde sel juhul mitte ainult keeleelemendid, vaid ka keelesüsteemi toimimise põhimõtted ja keeleloomeprotsessid. Kaivapalu (2015) nendib, et lähtekeele positiivne mõju kasvab pigem seoses keeleõppija edasijõudmisega, kui ta suudab kahte keelesüsteemi juba üksteisest eraldada. Soome õppijakeele uurimused võimaldavad teha oletusi ka eesti keele lähedase sugulaskeele võru keele õppimise kohta, sest eesti ja võru keelendites on võru keele arhailisusest tulenevate erinevuste kõrval ka palju sarnast.

Teist keelt omandavate laste keelelisi oskusi käsitlevate uurimuste põhjal võib öelda, et nende tulemusi ei saa laiendada isegi mitme tunnuse poolest sarnastele keelerühmadele, sest kõigi keeleomandajate kokkupuuted teise keelega on intensiivsuse ja ulatuselt erinevad ning erinevad on ka keelevälised tegurid (Altman, Armon-Lotem, Fichman, & Walters, 2016). Oluliseks keelekasutuse mõjutajaks peetakse näiteks ühiskonna suhtumist keelde. Seejuures võib ametlik ideoloogia olla üks, aga tegelik olukord hoopis teine.

Alates möödunud sajandist on pööratud rohkem tähelepanu kakskeelsuse kujundamise meetoditele, millest kõige tulemuslikumaks peetakse keelelise sisendi andmist emakeele omandamisele lähedase loomuliku suhtlemise käigus, mitte õpetamise kaudu.

### *Keelekümblejate keelelised oskused*

Keelekümbeluses osalevate laste keeleliste oskuste kujunemist on uuritud selle haridusprogrammi kasutuselevõttust alates. Üldine seisukoht on, et kõnemõistmises jõuavad kümblejad sama keelt emakeelena kõnelevate eakaaslastega üsna kiiresti võrreldavale tasemele, kõneloomes võtab see aga aega (Umbel, Pearson, Fernandez, & Oller, 1992). Pasanen (2003) märgib oma uurimuste toel, et laps omandab keelepesas passiivse keeleoskuse juba mõne kuuga, aktiivse keeleoskuse areng on aga aeglasem ja lapseti erinev. Üksmeel on sellel, et kakskeelne õpetamine ei mõjuta oluliselt emakeele arengut ja lapsed on emakeeles tehtavates testides sama edukad kui nende ükskeelsed eakaaslased (Au-Yeung et al., 2014; Er & Mirici, 2015; Genesee, 2005).

Bergströmi jt (2016) uuringust selgus, et keelekümbeluste retseptiivse kõne areng oli tunduvalt kiirem kui sama keelt võõrkeelena õppivatel eakaaslastel, kõneloomes olid erinevused uuringu lõpuks (31 kuud) aga ühtlustunud. Uurijad põhjendasid tulemust sellega, et keelekümbelustel piisab suhtluseks esialgu omandatud sõnavarast, samuti on neil

võimalus teises keeles suhtlusest kõrvale hoida, sest erinevalt võõrkeeletunnist ei sunnita lapsi keelekümbeluses teist keelt rääkima. Võõrkeeletund loob ka paremad võimalused tagasiside kaudu teise keele väljundit mõjutada: keelesüsteemi kujunemist saab teadlikult suunata, juhtides õppija tähelepanu vajalikele asjaoludele.

Huo (2017) võrdles Hiinas inglise keeles kümblevate laste ja tavakoolis võõrkeelena inglise keelt õppivate laste fonoloogilist teadlikkust ja leidis, et see on keelekümbeluslastel kõrgem.

Lin ja Johnson (2016) uurisid Tais inglise keeles kümblevate mandariini emakeelega koolieelikute sõnavara ning võrdlesid seda nende ükskeelsete eakaaslaste sõnavaraga. Kümblejate sõnavara oli mõlemas keeles ükskeelsete eakaaslaste omast napim. Sama tulemusega on lõppenud teised kakskeelsete laste sõnavara uuringud. Piiratumat sõnavara on põhjendatud sellega, et mõned sõnad esinevad ainult ühe keele kontekstis (Bialystok, Luk, Peets, & Yang, 2010). Lini ja Johnsoni (2016) uuring näitas, et kummagi keele sõnavara mõjutab suhtluskontekst, mis on lasteaias ja kodus erinev. Inglise keeles oli lastel vähem baassõnu ja mandariini keeles akadeemilist sõnavara. Uurijad nägid selles ohtu laste edasijõudmisele koolis, kus on vajalik emakeelne akadeemiline sõnavara.

Teisedki teadlased on juhtinud tähelepanu sellele, et kümbeluse keeles saavutatud oskused on enam kasutatavad akadeemilises keskkonnas ja kümblejatel ei pruugi olla piisavalt keelelisi vahendeid toimetulekuks teistes suhtlusolukordades (Genesee, 2005; Pulver & Toomela, 2014). Sisendi ühekülgsust keelekümbeluses näitas näiteks indiaanihõimu tšerokiide laste kümbeluseprogrammis tehtud uuring: sisendkeeles oli palju käskivas kõneviisis tegusõnu (*istu, loe* jne), mistõttu ei osanud lapsed kasutada kolmandas isikus verbivorme (Peter, Hirata-Edds, & Montgomery-Anderson, 2008).

Hermanto, Moreno ja Bialystok (2012) uurisid täielikus prantsuskeelses kümbeluses osalevate inglise emakeelega algkoolilaste keelelisi (sõnavara ja grammatika) ning metakeelelisi oskusi mõlemas keeles ning leidsid, et laste sõnavara- ja grammatikateadmised olid ka pärast viit aastat intensiivset kümbelust emakeeles paremad kui kümbeluse keeles, metalingvistilistes oskustes erinevused aga kadusid. Pikiuuring (Shapson & Day, 1984), milles võrreldi kaht varases prantsuse keelekümbeluseprogrammis osalevat lasterühma, kellest esimest õpetati kolmanda klassini ainult prantsuse keeles ja teist 20% ulatuses inglise keeles, näitas, et täielikus keelekümbeluses osalenud lapsed mõistsid prantsuse keelt paremini kui võrdlusrühm. Erinevused olid kadunud, kui mõlema rühma oskusi mõõdeti neljandas ja

kuuendas klassis, kui prantsuskeelse õppe osakaal oli vähenenud 50%ni.

Heaton ja Xoyón (2016) uurisid Guatemala maiade 3–10aastaste laste edusamme pärast ühte aastat kaktšikeli keele kumblusprogrammis, kus lapsed puutusid kumbluskeelega kokku kaks-kolm tundi viiel päeval nädalas. Ühesuguste ülesannetega uuriti kõigi vanuserühmade puhul nii kõneloomet kui ka -mõistmist fonoloogia, sõnavara ja grammatika valdkonnas. Uuring näitas, et kõneloomes jäid kõigil vanuserühmadel (3–4aastased jäeti kõneloome uurimisel valimist välja) tulemused 25–50% vahele. Kõnemõistmises oli keskmine skoor 63% ja individuaalsed erinevused eriti suured (40–93%). Teistest vanuserühmadest paremad olid kõnemõistmises 5–6aastased lapsed, üllatavad olid uurijate jaoks aga 3–4aastaste laste madalad tulemused.

Keelekumbluslaste eri kõne valdkondade kompleksuurimused on kinnitanud oletatavaid korrelatsiooniseoseid: suurem sõnavara ennustab näiteks paremaid tulemusi kuulamise ja kõne mõistmise ülesannetes (Vandergrift & Baker, 2018).

Eestis on keelekumblust uuritud 2000. aastatest peale. Mõõdetud on programmi kasulikkust ja vajalikkust (Belova, Kulderknup, Pandis, & Vahar, 2005) ning uuritud erinevate õppemeetodite rakendamist kumblusõppes (Jürgental, 2016; Stepanova, 2013), samuti vanemate hoiakuid ja ootusi. Enamikus laste oskusi, sealhulgas kõne arengut puudutavates uuringutes on toetunud õpetajate ja vanemate hinnangutele, mitte aga laste keeleliste oskuste mõõtmisele. Aastatel 2007–2011 tehtud varase keelekumbluse uuring (Kukk & Õun, 2014), milles hinnati keelekumblusprogrammis osalenud lasteaialaste toimetulekut kooli minnes ning kogu esimese kooliastme jooksul, näitas, et õpetajate ja lapsevanemate hinnangul on keelekumblusrühma lõpetanud muukeelsed lapsed kooliks hästi valmis ja tulevad ka koolis õppetööga hästi toime, olenemata õppekeelest.

Üks väheseid uurimusi, kus mõõtevahendina kasutati lastele mõeldud ülesandeid, on Julia Jeroštšenko (2011) magistritöö, mille eesmärgiks oli selgitada välja, kas täielikus ja osalises keelekumblusprogrammis osalevate vene emakeelega lasteaialaste oskused eesti keeles erinevad. Uurimus näitas, et täielikus keelekumbluses osalenud lapsed said paremini eesti keelest aru ja oskasid jutustada oma perest ja kodust, osalises keelekumbluses osalenud laste eesti keele mõistmine oli halvem ja nad oskasid nimetada vaid oma nime ja vanust.

Ka maailma vähemuskeelte taaselustamise uurimuse järgi pole osaline keelekumblus piisavalt tõhus vahend vähemuskeele vahendamiseks lastele (Pasanen, 2009). O’Grady ja Hattori (2016), kes on uurinud keele omandamist keele taaselustamise aspektist, ütlevad, et

kokkupuude keelega paarisaja väljendi kaudu mõned korrad nädalas annab lapsele ainult mõne sõna ja stampväljendi. Laste inglise-kõmri (Gathercole & Thomas, 2009) ja inglise-hispaania (Duursma et al., 2007) kakskeelse sõnavara uuringud näitasid, et vähemuskeeles oli laste sõnavara piisav üksnes siis, kui selles keeles räägiti nendega ka kodus. McIvor ja Parker (2016) on rõhutanud vanemate samaaegse keeleõppe tähtsust, et lapsed saaksid keelt kasutada ka väljaspool keelepesaprogrammi. Dixoni jt (2012) võrkeelte õppimise ülevaate järgi on lastel samas võimalik saavutada kõrge keeleoskuse tase keeles, mida nende vanemad ei kasuta.

### *Töö eesmärk ja uurimisküsimused*

Teadlased on otsinud vastust küsimusele, kui palju peaks teise keelega minimaalselt kokku puutuma, et saada selle keele oskajaks. Pearson, Fernandez, Lewedeg ja Oller (1997) töid välja, et kuus seitsmest lapsest, kes said kogu oma keelelisest sisendist teises keeles vähem kui 20%, kasutas teist keelt vastumeelselt ja n-ö lülitas end välja, kui seda ümberringi kasutati. Pearson jt ei väida (1997), et need lapsed ei omanda keelt, vaid konstateerivad, et neid on raske teises keeles kõnelema motiveerida. Hoffi jt (2012) järgi võiks keeleline sisend kakskeelsetel, pidades silmas tasakaalustatud arengut kummaski keeles, olla ka vähem dominantse keeles vähemalt 30%. O'Grady ja Hattori (2016) arvutasid selle soovitusel põhjal välja, et keeleoskuse omandamiseks oleks vaja kokkupuudet keelega vähemalt kolm tundi iga päev või siis neli-viis tundi päevas, kui tegu on keele omandamisega haridussüsteemis, mis hõlmab viit päeva nädalas. Seejuures on oluline kokkupuude kriitilise, st piisavalt pika aja jooksul, mis väikelaste puhul tähendab enamikku aastast (Kumaravadivelu, 2006).

Võru keelepesa lapsed kümblevad võru keeles lasteaias ühel päeval nädalas ning mõnel juhul puutuvad selle keelega kokku ka kodus. Senini puuduvad aga uuringud nende keeleliste oskuste kohta. Vähemuskeele staatuses oleva võru keele ja enamuskeele eesti keele puhul on küll oluline nimetada, et tegu on lähedaste keeltega. Kahe sugulaskeele, eesti ja võru keelendite sarnasus on ühtaegu nii semantiline, grammatiline kui ka funktsionaalne, mis teise, st võru keele õpet oletatavasti positiivselt mõjutab.

Toetudes eelnimetatule, on käesoleva töö eesmärk kirjeldada võru keelepesas vähemalt kaks aastat osalenud 5–7-aastaste laste võru keele oskust erinevatel keeletasanditel.

Eesmärgist lähtuvalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Milline on laste võru keele mõistmine ja kasutus mängu käigus peetavas vestluses?

2. Milline on laste võru keele sõnavara ja grammatiliste kategooriate omandatuse tase ning missuguseid vigu lapsed sõnavormide kasutamisel teevad?
3. Milline on laste kokkupuude võru keelega väljaspool keelepesarühma vanemate hinnangul?
4. Millised on uuringus kolme kõige kõrgema ja kõige madalama tulemuse saanud lapse kokkupuuted võru keelega vanemate hinnangul?

## Metoodika

Uuringus kasutati nii kvantitatiivset kui ka kvalitatiivset uurimismeetodit.

### *Valimi kirjeldus*

2017/2018. õppeaastal tegutses keelepessa ühel päeval nädalas 17-s ajaloolise Võrumaa lasteaias. Uuringusse valiti 5–7aastased lapsed, kes olid käinud keelepesarühmas kaks täisaastat (käimasolev oli kolmas aasta). Eelnimetatud perioodil oli keelepesarühmades selliseid lapsi kokku 58. Uuringus osalesid neist 26: 14 last ühest Võru ja 12 last ühest Põlva lasteaiast. Tegu oli mugavusvalimiga. Need kaks suuremat keelepesarühma Võru ja Põlva maakonnas aitasid välja valida Võru Instituudi keelepessaspetsialistid. Kõigi uuringusse valitud laste emakeel oli eesti keel ja nad olid pärit ükskeelsest perekonnast.

Enne sihtrühmaga kasutamist katsetati uurimismaterjali viie lapsega. Ka prooviuuringu laste puhul oli tegu mugavusvalimiga. Kaks last käisid võrukeelse kogukonna loodud Haanja keelepessas, mis töötab kolmel päeval nädalas. Nende laste kodune keel on teadaolevalt võru keel. Eesmärk oli proovida, kas uurimismaterjal on jõukohane lastele, kellega ka kodus räägitakse keele edasiandmiseks võru keelt.

Kolm last valiti prooviuuringu rühma ühest Võru lasteaias keelepesarühmast, valikut aitas teha rühma õpetaja. Need lapsed olid nagu uurimisrühma lapsedki käinud kaks ja pool aastat võru keelepesarühmas ja nende emakeel on eesti keel. Kaks neist olid rühma õpetaja hinnangul teiste lastega võrreldes vaimsetelt võimetest tugevamad ja üks nõrgem.

Prooviuuringus osalenud lapsi lõplikku valimisse ei jäetud, kuna pärast prooviuuringut korregeeriti veel uurimismaterjali (nt uuriti kõigi nimi- ja tegusõnade ning sõnavormide kasutuse kõrval ka nende mõistmist). Lisaks erinesid kaks last valimi lastest taustatingimuste poolest (kodu keel on võru keel).

Nii prooviuuringu rühma kui ka uurimisrühma laste areng oli nendega töötanud õpetajate ja uuringu läbiviija hinnangul eakohane. Uuriija tagas laste andmete anonüümsuse.

### *Mõõtevahend*

Uurimisvahendi laste võru keele oskuste hindamiseks koostas töö autor, keeleliselt kontrollis selle üle võru keeleteadlane Sulev Iva. Uurimisvahendi koostamisel arvestati sõnade tähenduslikku tutvust lastele, nende igapäevakeeles esinemise sagedust ja seotust lasteaias

õpitud teemadega ning vormimoodustuse erinevusi võru ja eesti keeles. Kuna kahe keele lauseehituses ja sidendite kasutuses suuri erinevusi ei ole, siis see uuringu kavandamisel eraldi tähelepanu all ei olnud. Uurimisvahend koosnes neljast osast: 1) poolstruktureeritud vestlus mängu käigus (vt lisa 1), 2) sõnavaraülesanded (vt lisa 2), 3) morfoloogiaülesanded (vt lisa 3) ja 4) süntaksiülesanded (vt lisa 4).

*Vestlus mängu käigus.* Lühikest poolstruktureeritud vestlust mängu käigus kasutati eesmärgiga saada lapsega parem kontakt, pakkuda talle võimalust astuda võru keeles vestlusse ja hajutada tunnet, et tegu on teadmiste kontrolliga. Samuti oli eesmärk saada infot lapse võru keele mõistmise ning sõnavara ja sõnavormide kasutuse kohta spontaanses kõnes.

Vestluses oodati lapselt algvormis nimi- ja arvsõnade, sõnavormide (ainsuse osastavas, seesütlevas ja alalütlevas käändes) ja lausungite (siin mõeldud fraasist või lühilausest koosnevat väljenduslikku tervikut) kasutust või järelkordamist. Kui laps ei vastanud dialoogis eeldatud nimetavas käändes võrukeelse sõnaga, vaid eestikeelse sõnaga, siis küsiti võru keeles, kas ta võru keeles oskab öelda. Kui laps ütles, et ei oska, siis pakuti talle valikut kahe võrukeelse sõna vahel. Kui laps ei osanud valida, siis ütles vastuse uurija. Samamoodi pakuti lapsele valikut kahe võrukeelse sõnavormi vahel, kui laps vastas eeldatud võrukeelse sõnavormi asemel eestikeelse sõnavormiga või ei vastanud üldse. Kui laps ei osanud valida, siis ütles vastuse uurija. Kui laps ei vastanud eeldatud lausungiga või vastas eesti keeles, siis ütles lausungi uurija ja andis lapsele võimaluse seda korrata.

Kui laps ei saanud aru, mida tähendab vestluse käigus välja pakutud mäng *ärkäkmine* (ee *peitus*), siis selgitati seda talle võru keeles ja näitlikustati, vajaduse korral lisati ka eestikeelne selgitus.

*Sõnavaraülesanded.* Sõnavara uurimist peetakse informatiivseks, sest selle põhjal saab ennustada ka teiste keeleliste oskuste arengut (Fernald, Marchman, & Weisleder, 2013). Sõnavaraülesannetega uuriti töös lapse võrukeelsete nimi- ja tegusõnade kasutust ning ka mõistmist. Mõistmise uurimist sama materjaliga nagu kasutustki toetas prooviuuringu käigus saadud info, et laste kõnes on vähe võrukeelseid sõnu. Pärast vestlust jätkus uurimine kui võru keele tund mänguloomadele, mis võimaldas luua loomuliku olukorra piltide korduvaks kasutamiseks ning kõneloome kõrval ka kõnemõistmise uurimiseks. Ülesannete esitamisel toetuti pildimaterjalile. Pildidel oli kujutatud objekte, tegevusi ja omadusi, mida tähistavat sõna 5–6aastased lapsed eesti keeles oletatavasti mõistavad ja ka kasutavad. Nimi- ja tegusõnade ülesannetes kasutati nii häälikuliselt koostiselt eesti keele sõnadega sarnaseid sõnu

(*kann' – ee kann, kahvli – ee kahvel, makas – ee magab*) kui ka erinevaid sõnu (*väits – ee nuga, mõsk – ee peseb*).

Omadussõnad ei esine keeles iseseisvalt, vaid täpsustavad semantilises mõttes nimisõnu, seepärast kasutatakse neid kõnes vähem kui nimi- ja tegusõnu. „Eesti kirjakeele sagedussõnastiku” (Kaalep & Muischnek, 2002) järgi on eesti keele tuhandest kõige sagedamini kasutatavast sõnast vaid 9,6% omadussõnad. Keeleteadlane Tiiu Salasoo (2010) on võrrelnud eesti ja briti laste keelde esimesena ilmuvate omadussõnade ühisosa, leides, et esimesed nimisõnade täpsustajad on sõnad *paha/halb, hea, suur, ilus, väike, vana*. Nimetatud omadussõnad on võru keeles häälikuliselt koostiselt eesti keele sõnadega sarnased ja uurimismaterjaliks ei sobinud. Ülesandesse valiti sõnad, mis on 5–6aastastele lastele eesti keeles oletatavasti tähenduselt mõistetavad, aga eesti keelest erineva häälikulise koostisega (*verrev – ee punane, nilbõ – ee libe*). Arvestades omadussõnade hilisemat kõnesse tulekut, uuriti ainult omadussõnade mõistmist.

Sõnavaliku tegemisel olid abiks Võru Instituudi väljaande „Piltsõnastu latsilõ” 1. (Faster & Loigu, 2004) ja 2. osa (Lindsalu, Toom, Nagel, & Viin, 2015), mille teemade valikul on lähtunud Võru ja Põlva maakonna lasteaiaõpetajate ettepanekutest. Pildimaterjali hulgas kasutati muu hulgas „5–6-aastaste laste kõne testi” (Padrik, Hallap, Aid, & Mäll, 2013) materjali hulka kuuluvaid pilte (omadussõnade antonüümide kasutamine). Kõigi kolme sõnavaraülesande eel esitati lastele näiteülesanne.

*Morfoloogiaülesanded.* Uurimisvahendi kolmas osa koosnes morfoloogiaülesannetest, sest palju erijooni võru ja eesti keele vahel leiab just vormimoodustuse tasandil (Keem, 1997; Saar, 2010). Uuringusse valiti ülesanded nimi- ja tegusõnavormide kohta, mis on keeles sagedase kasutusega, aga mis tunnuse või lõpu poolest erinevad samadest sõnavormidest eesti keeles. Prooviuuringut aluseks võttes eeldati, et laste mitmuse sõnavormide kasutus on piiratud, seepärast uuriti sõnavormide kasutuse uurimiseks mõeldud materjaliga ka sõnavormide mõistmist.

Hinnati mitmuse nimetava käände vormi kasutamist\* ja mõistmist. Võru keele üheks iseärasuseks on larüngaalklusiil ehk katkehäälik (siin tähistatud ülakomaga) mitmuse tunnuseks nimetavas käändes (*pini' – ee koerad; lilli' – ee lilled*). Uuringusse valitud kuue nimisõna hulgas oli kolm sõna, mille mitmust eristabki ainsusest katkehäälik sõna lõpus

---

\* Vormimoodustuse tähenduses on selles töös sünonüümina kasutusel „vormi moodustamine” ja „vormi kasutamine”.

(*pini*/'*pini* – ee *koerad/koer*, *tarõ*/'*tarõ* – ee *majad/maja*, *puu*/'*puu* – ee *puud/puu*).

Teises morfoloogiaülesandes tuli küsimusele vastates kasutada ainsuse seesütleva käände vormi, mis võru keeles on *n*- või *h*-lõpuline. Kõigi kolme morfoloogiaülesande eel esitati lastele näiteülesanne.

Kolmandaks hinnati kindla kõneviisi oleviku mitmuse 3. pöörde kasutamist ja mõistmist. Võru keeles eristatakse kahte ülempöördkonda, mille erinevused ilmnevad kõige selgemalt kindla kõneviisi oleviku 3. pööretes (Keem, 1997). Võru keele tegusõnadel on oleviku mitmuse 3. pöördes kaks lõppu (*-va/-vä* ja *-sõ/-se*). Ülesandes kasutati viit sõna, kahte ühest ja kolme teisest pöördkonnast.

Neljandaks hinnati sõnavaraülesandes kogutud tegusõna oleviku ainsuse 3. pöörde vorme. Kuna sõnavaraülesandes eeldati lastelt tegusõna kasutust selles vormis, siis otsustati analüüsida leksikaalse vormi kõrval ka grammatilise vormi kasutust.

*Süntaksiülesanded.* Uuringu neljandas, süntaksiosas oli lausete järelekordamise ja põimlausete mõistmise ülesanne. Sellist ülesannete valikut toetas prooviuuring, mille käigus ilmnisid laste piiratud võru keele oskused kõigil keeletasanditel. Lause järelekordamine eeldab peale lause loomise selle mõistmist, seega näitavad kordamisel tehtud vead raskusi, mis lapsel mõistmisel ja ka iseseisval lauseloomel tekivad (Padrik et al., 2013). Arvestades laste võru keele oskuse taset ja seda, et lausete struktuuris eesti ja võru keeles suuri erinevusi ei ole, polnud eesmärgiks saada infot niivõrd eri tüüpi lausete konstrueerimise oskuse, kui võrd lauselise kõne mõistmise kohta, mille aluseks on sõnavormide mõistmine. Järelekordamise ülesandes kasutati kümmet lauset, nende hulgas kaheksa laiendatud 3- kuni 6-sõnalist lihtlauset (sh üks eituslause), üks rindlause ja üks põimlause. Lausete koostamisel arvestati vokaalharmoniaat, eesti keele sõnadest erinevaid sõnu (*mano* – ee *juurde*) ja võru keelele iseloomulikke sõnavorme (nt lühemad i-mitmuselised käändevormid: *klotsõga* – ee *klotsidega*, *hambit* – ee *hambaid*).

Teiseks kasutati „5–6-aastaste laste kõne testist” (Padrik et al., 2013) pärit ajasuhteid väljendavate põimlausete mõistmise ülesannet. Laused tõlkis võru keelde töö autor, tõlget korrigeeris Sulev Iva. Ülesandes oli kuus lauset ja kaks lausekonstruktsiooni: esimesel juhul vastas osalausete järjestus tegevuste järjekorrale, teisel juhul mitte. Alustati kergemini mõistetavatest lausetest (*Ku...*, *sis...*), kus sündmuste järjekord langeb kokku nende mainimise järjekorraga. Teise konstruktsiooni puhul (*...pääle tuud, ku...*) ei langenud sündmuste järjekord mainimise järjekorraga kokku ja see nõudis konstruktsiooni simultaanset

analüüsi, muuteoperatsioone, et pindstruktuuri juurest lause tähenduseni jõuda (Karlep, 1998). Eestikeelses testis kasutatud küsimust „Mida ta enne tegi?” lihtsustati „Midä tä kõgõpäält tekk?” (ee *Mida ta kõigepealt tegi?*). Mõlema lausekonstruktsiooni puhul esitati lapsele kõigepealt näitelause.

*Taustteabeanket.* Vanematelt andmete kogumiseks koostas töö autor ankeedi (vt lisa 5), milles küsiti laste kokkupuudete kohta võru keelega: kus ja kui sageli laps väljaspool lasteaeda võru keelt kuuleb ning kellega ja kui sageli ta ise seda keelt kasutab. Ankeedi reliaabluseks saadi Cronbachi alfa 0,736.

### *Mõõtevahendi katsetamine*

Uurimismaterjali katsetati viie lapsega. Kaks neist (A ja B) käisid Haanja kogukonnas loodud keelepesas ja nende kodune keel on teadaolevalt võru keel. Kolm last (C, D ja E) olid nagu uurimisrühma lapsedki käinud kaks ja pool aastat võru keelepesarühmas ja nende emakeel on eesti keel.

A-l ja B-l olid aktiivses sõnavaras kõik lõpuks uurimismaterjali jõudnud nimisõnad peale *puutri* ja *pudsunudsija*. C, D ja E kasutasid üksikuid sõnavaraülesandesse valitud nimisõnu, seetõttu sai kinnitust kaalutlus kasutada samu pilte passiivse keeleoskuse uurimiseks. Omadussõnu ei osanud võru keeles nimetada ükski laps. A-l ja B-l ei olnud raskusi sõnavaraülesande tegusõnade kasutamisel, C kasutas kahte sõna, D ühte sõna ja E eesti sõnu.

A-le ja B-le olid jõukohased nii mitmuse nimetava käände, oleviku mitmuse 3. pöörde kui ka ainsuse seesütleva käände vormi kasutamise ülesanne. D ja E kasutasid mitmuse nimetava ja oleviku mitmuse 3. pöörde ülesandes eesti sõnavormi. C vastas esimesel juhul sõnavormiga, mille lõpus ei olnud kuulda katkehäälikut, aga millel puudus eesti mitmuse tunnus *-d*; tegusõnades kasutas C võru keele mitmuse 3. pöörde lõpuvarianti *-va*. Ka seesütleva käände vormi kasutas keelepesarühma lastest ainult C.

Prooviuuringus katsetati ka lihtmineviku vormi kasutamise ülesannet. A tuli pärast lisaselgitusi ja eesti keeles näidete läbitegemist lihtmineviku vormide kasutamisega toime, B kordas kuuldud oleviku 3. pöörde sõnavormi. Võru keelega harvem kokku puutunud C, D ja E lihtmineviku vorme ei kasutanud. Kuna neli katserühma last ei tulnud lihtmineviku vormi kasutamisega toime ning C, D ja E olid raskustes ka ainsuse oleviku 3. pöörde vormide kasutamisel tegusõnaülesandes, siis jäeti see ülesanne uurimismaterjalist välja.

A-le ja B-le ei valmistanud süntaksiülesanded raskusi. C ja D kordasid lauseid järele, asendades mõned sõnad ja sõnavormid eestikeelsete või moonutatud sõnadega. E kordas rind- ja põimlauset järele eesti keeles. Põimlauset mõistmise ülesandes oli raskusi ainult C-l, aga see võis tulla pingest ülesanne võimalikult hästi sooritada.

Kokkuvõttes korrigeeriti pärast prooviuuringut vestluse ülesehitust ja loodi võimalus lisaks lausungitele ka sõnade ja sõnavormide järelekordamiseks. Keelepesarühma laste piiratud võru keele oskuste tõttu otsustati uurimismaterjali kasutada kõneloome kõrval ka sõnatähenduste ja sõnavormide mõistmise uurimiseks kõigi laste puhul. Uurimismaterjalist jäeti üldse välja puid tähistavad sõnad, sest ükski prooviuuringusse valitud laps ei osanud nimetada kaske ja vahtrat ka eesti keeles. Kuna võrukeelseid omadussõnu ei kasutanud ükski laps, siis otsustas autor uurida ainult omadussõnade mõistmist.

### *Protseduur ja kodeerimine*

Valimi moodustamiseks võeti ühendust ühe Võru ja ühe Põlva maakonna koolieelse lasteasutusega, kus tegutsevad mitmendat aastat keelepesarühmad. Lasteasutuste direktorilt ning keelepesarühma õpetajatelt küsiti nõusolek vaatluste ja uuringu korraldamiseks.

Töö autor käis enne uuringu algust mõlemas rühmas kahel keelepesapäeval vaatlemas, et saada infot laste võru keele oskuse ning keelelise sisendi kohta, mille lapsed keelepesapäeval õppetegevuse ja mängu kaudu saavad.

Lapsevanemad kinnitasid oma nõusolekut lapse uuringus osalemise kohta allkirjaga ja täitsid taustteabeankeedi. Pärast vanematelt saadud nõusolekut tehti kõigi lastega individuaalselt läbi ettevalmistatud vestlused ja uuringuülesanded. Ühe lapse kõne uurimisele kulus keskmiselt 30 minutit. Uurimine toimus lasteaias selleks tarbeks eraldatud ruumis. Kogu uuringu jooksul kasutati suhtlemiseks võru keelt. Ülesanded esitati lastele ühesuguses järjekorras.

*Võru keele oskuse hindamine vestluse põhjal.* Vestluse alguses tuletati lapsele meelde, et tegelased, kelleks mängus kehastutakse, räägivad võru keelt (vt lisa 1). Vestluse lõpus loodi ülesannete tegemiseks süžeeline raam: uurimine jätkus justkui võru keele õpetamine mänguloomadele.

Kogu vestlus lindistati ja kirjutati pärast uuringut üles. Vestlust analüüsiti kolmel tasandil: keeleüksuste mõistmine, kasutamine ja järelekordamine. Kõnemõistmist hinnati küsimustele/tegevusjuhiste saadud vastuste/tegevuste põhjal. Mõistmist kinnitas see, kui

laps andis võru või eesti keeles eeldatud või sobiva vastuse või tegutses juhisele vastavalt. Lisaks analüüsiti, milliseid võru sõnu, sõnavorme ja lausungeid lapsed ise kasutasid ja kui ei kasutanud õiget sõna või vormi, siis mida suutsid kasutada, kui neile anti võimalus järelekordamiseks (kaks võrukeelset vastusevarianti).

*Võru keele oskuse hindamine sõnavaraülesannete põhjal.* Lapsele esitati nimisõnade ja tegusõnade ülesandes (vt lisa 2) nii sõnade kasutust kui ka mõistmist uurides pilte neljakaupa. Kõigil nimisõnade nelikutel oli ühine rühmitusalus. Ülesandes osutati ühele neljast pildist ja lapsel tuli vastuseks öelda sõna, mis tähistab pildil kujutatud objekti või tegevust. Seejärel uuriti kõigi nelja sõna mõistmist, alustades sõnast, mis oli häälikuliselt koostiselt eesti keele sõnast kõige erinevam. Abi ei antud. Lõpuks öeldi õiged nimetused, osutades õigele pildile.

Omadussõnade ülesandes (vt lisa 2) uuriti seitsme sõna mõistmist. Lapsele esitati kahekaupa pilte, kus objektid oli samad, aga erinesid omaduse poolest, millest ühte tähistava sõna mõistmist uuriti. Kui laps ei näidanud sõna tähendusele vastavat pilti, siis teda ei parandatud. Lõpuks öeldi õiged nimetused, osutades õigele pildile.

Sõnavaraülesandes sai laps iga õige soorituse eest 1 punkti ja iga vale soorituse eest 0 punkti. Tegusõnaülesandes loeti õigeks kõik eeldatud ja sobivad võru sõnast vormid, ka need, mille grammatiline vorm oli vale, aga tüvevariant õige.

*Võru keele oskuse hindamine morfoloogiaülesannete põhjal.* Mitmuse nimetava käände ülesandesse (vt lisa 3) oli valitud kuus nimisõna. Ülesandes osutati piltidele, mis kujutasid ühesuguste objektide hulka, ja paluti nimetada, mis on pildil. Seejärel kontrolliti samade sõnavormide mõistmist, paludes osutada kolme pildi hulgast sellele pildile, mis vastab öeldud sõnavormile. Segajaks olid pilt, kus oli üks sama sõnaga tähistatav objekt, ja pilt, mis kujutas muude objektide hulka.

Seesütleva käände ülesandes (vt lisa 3) osutati järjest viiele pildile ja esitati lapsele küsimus, millele tuli vastata võru keele seesütleva käände vormi kasutades.

Tegusõna oleviku mitmuse 3. pöörde ülesandes (vt lisa 3) osutati järjest viiele pildile ja küsiti pildil toimuva tegevuse kohta: „Midä tütriku’/poiskõsõ’ tegevä’?” (ee *Mida tüdrukud/poisid teevad?*). Seejärel kontrolliti võrukeelsete vormide mõistmist samamoodi nagu mitmuse nimetava käände ülesandes.

Sõnavormide kasutamise uurimisel jaotati vastused järgmiselt: õige vorm eeldatud sõnast, eesti tüvega võru sõnavorm, eestikeelne sõnavorm, võru tüvega eesti sõnavorm, moonutatud sõna. Eesmärk oli koguda infot ka veatüüpide kohta. 1 punkti andsid õige vorm

eeldatud sõnast ja õige vorm eestikeelse tüvega sõnast, sest uuriti just sõnavormi omandatust. Kõigil ülejäänud juhtudel sai laps 0 punkti.

*Võru keele oskuste hindamine süntaksiülesannete põhjal.* Järelekordamise ülesandes (vt lisa 4) esitati lapsele lause ja kui laps ei vastanud või ütles, et ei saanud aru, siis korrati lauset. Seejärel öeldi uus lause. Laused lindistati ja kirjutati pärast uuringut üles. Järelekorratud lausete kodeerimisel sai laps 1 punkti, kui kordas lauset, jätmata ära ühtegi sõna ning seejuures olid sõnad sisult ja vormilt lausesse sobivad, st ei olnud kasutatud häälikuliselt sarnaseid tähenduseta sõnu. Lisaks analüüsiti, milliseid vigu on lapsed järelekordamisel sõnavormide kasutusel teinud.

Põimlausete mõistmise ülesandes (vt lisa 4) esitati lapsele lause ja paluti näidata kolme tegevuspildi hulgast pilti, mis öeldud lauset illustreerib. Kui laps ei saanud kohe aru, korrati lauset üks kord. Põimlausete mõistmise ülesandes sai laps iga õige soorituse eest 1 punkti ja vale eest 0 punkti.

*Taustteabeankeedi tulemuste töötlemine.* Vanemate ankeedi põhjal toodi arvuliselt välja enim esinenud vastusevariandid laste kokkupuudete kohta võru keelega. Kolme kõige kõrgema ja kolme kõige madalama tulemuse saanud lapse keelelist tausta analüüsiti põhjalikumalt koos tulemustega, mille lapsed said uurimisülesannetes.

Kirjeldavatest andmetöötlusmeetoditest kasutati sagedustabelit ja aritmeetilist keskmist. Andmetöötluseks kasutati programmi MS Excel.

## Tulemused

Töös hinnati, millisel tasemel on 26 vähemalt kaks aastat keelepesas käinud lapse võru keele mõistmine ja kasutus erinevatel keeletasanditel ning kuidas on laste võru keele oskused seotud keelekeskkonnaga väljaspool lasteaeda. Uuringu tulemuste kirjeldamist alustatakse lastega peetud sissejuhatavast vestlusest. Edasi kirjeldatakse tulemusi uuritud valdkondade kaupa, sõnavara ja morfoloogiliste oskuste puhul esmalt aktiivset ja seejärel passiivset kõnet.

### *Vestluse tulemused*

Vestluse käigus kogutud materjali põhjal analüüsiti laste võru keele mõistmist, sõnade, sõnavormide ja lausungite (siin fraasist või lühilausest koosnev väljenduslik tervik) kasutamist ja järelekordamist.

Vestluse ja mänguga tulid kaasa kõik lapsed. Üks laps ütles küll, et see on päris raske mäng, kui seda tuleb võru keeles mängida. Ainult üks laps tunnistas vestluse jooksul ise kahel korral, et ei saanud küsimusest/öeldust aru. Kõik lapsed mõistsid küsimust „Mitu eläjät tan om?” ja „Kiä neo’ omma’?” (vt tabel 1). Kõige raskem oli lastel mõista küsimust „Midä sa tiit, ku ma ütle: käki’ hinnäst är!”, sest nad ei mõistnud tegusõna *käkmä* (ee *peitma*) tähendust.

Vestlustes tuli ette, et laps ei vastanud küsimusele kohe ja seda tuli korrata. Selle põhjal ei saanud aga otsustada, et laps ei mõistnud küsimust. Laps võis kõhelda, sest tal ei olnud vastamiseks võru keele vahendeid. Vaid ühel juhul sai teha järelduse, et laps ei mõistnud küsimust (*Kon sa elät, kahr?*, ee *Kus sa elad, karu?*– *Hästi*). Kaks last ei saanud aru uurija (st mängulooma) palvest korrata järele etteantud küsimust „Kon sa elät?”. Põhjuseks võis olla see, et töödelda tuli kahte eri tasandi lauset (saatelause ja otsekõne). Üks laps sai sellest juhise aru, et küsida tuleb *olemise* kohta (*Kus sa oled?*). Küsimuste ja tegevusjuhiste mõistmisest annab ülevaate tabel 1.

Tabel 1. *Küsimuse/tegevusjuhise mõistmine*

Küsimus/tegevusjuhise	Küsimust/tegevusjuhise mõistnud laste arv ja osakaal (%)	
Mitu eläjät tan om?	26	100
Kiä neo’ omma’?	26	100
Kon sa elät, kahr/pini?	25	96,1

Küsü' mu käest kah: kon sa elät?	23	88,5
Kiä ütten sukka viil mõtsan/koton eläse'?	24	92,3
Mängimi ärkäkmit. Midä sa tiit, ku ma üttele: käki' hinnäst är!	9	34,6

Kõiki eeldatud sõnu, sõnavorme, lausungeid ei kasutanud vestluses ükski laps. Ainult kahele esimesele küsimusele, millele sai vastavalt vastata nimetavas käändes arv- ja nimisõnaga, vastas enamik lapsi kohe võru keeles. Teistel juhtudel vastati eesti keeles, seejuures kasutati ka moonutatud sõnu (*sapa* pro ee *saba*; *kõtu* pro ee *kõht* või vro *kõtt*). Kuus last kasutas küsimusele „Kiä ütten sukka viil koton eläse'?” vastates võrukeelset sõna (*susi*, *repän*), ülejäänud vastasid eesti keeles. Selle avatud küsimuse puhul järelekordamise võimalust ei pakutud. Sõnade kasutuse ja järelekordamise tulemused on toodud tabelis 2.

Sõnade ja sõnavormide järelekordamisel tuli lapsel valida kahe sõna/sõnavormi vahel, mis näitas ka sõnatähenduse ja/või sõnavormi mõistmist. Viis last jätsid vastamata, kui tuli kahe sõna vahel valik teha ja sõna *hand* järele korrata, mis võib viidata sellele, et nad ei mõistnud sõna tähendust. Kaks last valisid vale vastusevariandi, mis näitabki, et nad ei mõistnud nende sõnade (*hand* ja *päkk*) tähendust. Eeldatud võru sõna *kõtt* järelekordamise asemel kasutasid viis last eestikeelset sõna *kõht*.

Tabel 2. Sõnade kasutamine ja järelekordamine

Sõna	Sõna õigesti kasutanute arv ja osakaal (%)		Sõna õigesti järele korranute arv ja osakaal (%)		Järelekordamisel vastamata jätnute arv ja osakaal (%)		Järelekordamisel vale vastusevariandi valinute arv ja osakaal (%)		Võru sõna järelekordamise asemel eesti sõna kasutanute arv ja osakaal (%)	
	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%
kats	14	53,8	12	46,2	–	–	–	–	–	–
kahr	17	65,4	9	34,6	–	–	–	–	–	–
pini	16	61,5	10	38,5	–	–	–	–	–	–
hand	2	7,7	17	65,4	5	19,2	2	7,7	–	–
kõtt	–	–	21	80,8	–	–	–	–	5	19,2

Küsimustele, mis eeldasid võrukeelse sõnavormiga vastust, vastas enamik lapsi esmalt eesti keeles. Kõige enam õigeid võrukeelseid vorme oli alalütleva käändevormi kasutamisel, seejuures kasutati kahte vale tüvevokaaliga vormi (*kahril* pro *kahrul*). Sõnavormide kasutuse

ja järelekordamise tulemused on toodud tabelis 3.

Üks laps kasutas küsimusele „Kon sa elät?” vastates, kui pakutud oli kahte varianti (*kotun* ja *mõtsan*) järelekordamiseks, võru tüve ja eesti lõpuga sõnavormi *kotus*. Kaks last kordasid pärast kahe sõnavormi valikuks andmist (*kahrul* ja *pinil*) sõna algvormis (*kahr* pro *kahrul*) ja üks laps kasutas moonutatud sõnavormi (*karrul* pro *kahrul*). Ainsuse osastavas käändes sõnavormi *pinni* kordas kaheksa last järele esimeses vältes (*pini* pro *pinni*).

Tabel 3. Sõnavormide kasutamine ja järelekordamine

Sõnavorm	Sõnavormi õigesti kasutanute arv ja osakaal (%)		Vale tüvevokaaliga sõnavormi kasutanute arv ja osakaal (%)		Sõnavormi õigesti järele korranute arv ja osakaal (%)		Järelekordami -se asemel eesti sõnavormi kasutanute arv ja osakaal (%)		Sõnavormi vigaselt järele korranute arv ja osakaal (%)	
koton/mõtsan	3	11,5	–	–	21	80,9	1	3,8	1	3,8
kahrul/pinil	10	38,5	2	7,7	9	34,6	2	7,7	3	11,5
kahru/pinni	3	11,5	–	–	7	26,9	8	30,8	8	30,8
es saa	–	–	–	–	–*	–*	–*	–*	–*	–*

\* Sõnavormi järelekordamist lastelt ei oodatud.

Võrukeelset lausungit kasutas ainult kaks last (*Maja takah; Kon sa elät?*). Ülejäänud vastasid eesti keeles ja said võimaluse järelekordamiseks. Võrukeelsete lausungite kasutamise ja järelekordamise tulemused on näha tabelis 4. Lausungit „Kon sa elät?” kordas enamik lapsi järele eesti keeles või asendati üks sõna (*kon* või *elät*) lausungis eestikeelse sõnaga. Kuna see võrukeelne küsimus on eestikeelse küsimusega väga sarnane, siis ei pruukinud lapsed väikseid erinevusi märgata. Kahe ülejäänud lausungi puhul olid peamised eksimused järelekordamisel asendused eestikeelse või moonutatud sõnaga (*Maja taga* pro *Maja takan; Karu sattõ maha, Kahr kukkus mahha* pro *Kahr sattõ maaha*). Üks laps keeldus neid lausungeid järele kordamast.

Tabel 4. Lausungite kasutamise ja järelekordamise tulemused

Lausung	Lausungit õigesti kasutanute arv ja osakaal (%)		Lausungit õigesti järele korranute arv ja osakaal (%)		Järelekordamisel vastamata jätnute arv ja osakaal (%)		Lausungit eesti keeles järele korranute arv ja osakaal (%)		Lausungit vigaselt järele korranute arv ja osakaal (%)	
	1	3,8	6	23,1	–	–	12	46,2	7	26,9
Kon sa elät?	1	3,8	6	23,1	–	–	12	46,2	7	26,9
Maja takan / Maja seen	1	3,8	14	53,9	1	3,8	7	27,0	3	11,5
Kahr/pini sattõ maaha	–	–	12	46,2	1	3,8	4	15,4	9	34,6

#### Sõnavara uurimise tulemused

Sõnavaraülesandes uuriti 20 nimisõna kasutamist ja mõistmist, seitsme omadussõna mõistmist ning kaheksa tegusõna kasutamist ja mõistmist.

*Nimisõnad.* Keskmiselt kasutasid lapsed 2,8 võrukeelset nimisõna. Rühma parim tulemus oli 15 sõna ja madalaim 0 sõna. Vastusetüüpide osakaalud protsentides on toodud tabelis 5. Vaid 14% vastustest oli eeldatud õiged võrukeelsed sõnad. Laste kõnes esinesid kõige rohkem sõnad *susi* (57,7%), *hopõn/hobõnõ* (46,2%), *kikas* (38,5%), *kardok(as)* (19%), *põrknas*, *väits*, *mõsumassin* (15,4%) ja *pudsunudsija* (11,5%) (vt joonis 1). Ükski ei laps ei kasutanud sõnu *kürvits* ja *kahvli*. Esimesel juhul on ilmselt tegu harva kasutusega sõnaga ja teisel juhul võib oletada, et selle muuttüübi algvormi tunnused ei ole veel omandatud: võru sõna *kahvli* puhul on tegu omastava kuju üldistumisega nimetavaks. Nähtus ilmneb ka võru uudissõnade puhul (selles uurimismaterjalis nt sõna *puutri* – ee *arvuti*, *kompuuter*).

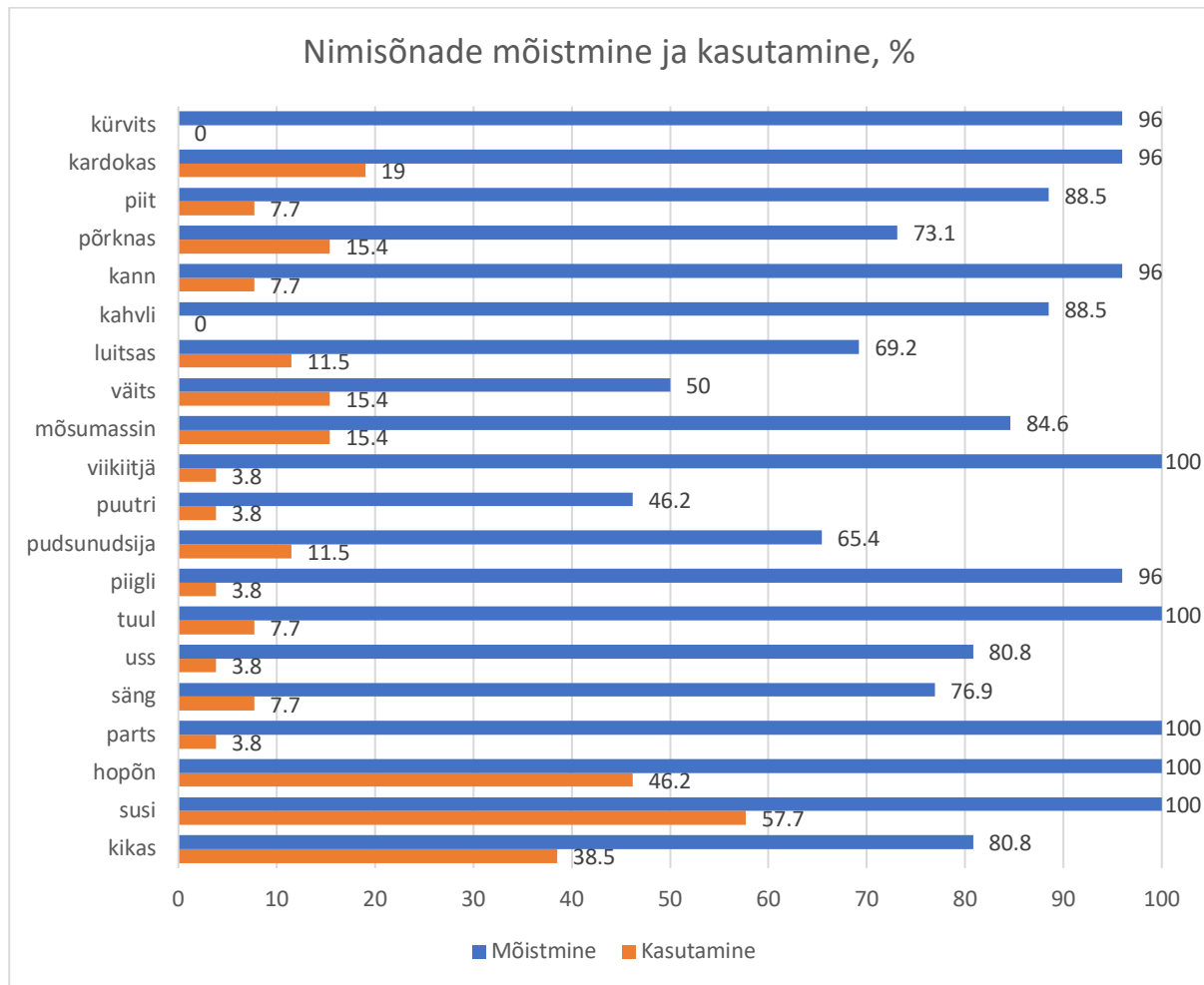
Valede vastuste analüüs näitas, et peamiselt vastasid lapsed võrukeelse sõna asemel eestikeelse sõnaga, aga esines ka moonutatud sõnu, mis sarnanesid häälikulise koostise poolest võrukeelse sõnaga (nt *põrsna*, *põrgand*, *põrknik*, *põrgand*, *põrg* pro *põrknas*; *lussa* pro *luits(as)*; *pussanussakas* pro *pudsunudsija*; *uts* pro *uss*; *hubots* pro *hopõn*). Võru sõna *säng* (ee *voodi*) asemel kasutas üks laps sõna *vuudi*, mis võib olla mõjutatud võru keelesüsteemile omasest nähtusest – ülipikkade sisehäälikute kõrgenemisest (*tuul* : *tooli*, ee *tool* : *tooli*).

Tabel 5. *Nimisõnade ja tegusõnade kasutuse vastuste tüüpide osakaalud protsentides*

Vastuse tüüp	Nimisõnad		Tegusõnad	
	Vastuste arv	Osakaal kõigist vastustest, %	Vastuste arv	Osakaal kõigist vastustest, %
Võrukeelne sõna	73	14,0	24	11,5
Eestikeelne sõna	423	81,4	156	75
Moonutatud sõna	22	4,2	14	6,7
Muu	2	0,4	14	6,7

Nimisõnade mõistmisel oli enamiku sõnade tähendus mõistetav (st lapsed osutasid õigele pildile) üle 80% lastest (vt joonis 1). Keskmiselt mõistsid lapsed õigesti 17 sõna. Maksimaalne tulemus oli 20 ja minimaalne 12 sõna. Ühtegi eksimust ei olnud sõnade *viikiitjä*, *tuul*, *parts*, *susi* ja *hopõn* mõistmisel. Kõik need sõnad on häälikuliselt koostiselt eesti sõnadele lähedased, välja arvatud *susi*, aga seda sõna oli metsloomade teema raames natuke enne uuringut tutvustatud mõlema rühma keelepesapäevadel.

Alla 50% lastest mõistis sõna *puutri*. Madalamad tulemused olid veel sõnade *väits*, *luits* ja *pudsunudsija* mõistmisel. Kõigi nende sõnade puhul on tegu võru oma tüvede või uudiskeelenditega, mille mõistmist ei toeta eesti sama tähendusega sõna teadmine, mõistmiseks peab olema tekkinud seos objekti ja võru sõnakuju vahel. *Pudsunudsija* kui 1990ndatel aastatel keeleuudenduse käigus võru keeles juurdunud uudissõna on olnud võru sõnavara puudutavates küsitlustes (kõige erilisem, kõige naljakam jne) nii koolilaste kui ka täiskasvanute seas üks enam nimetatud sõnu ja selsamal alusel on sõna ilmselt tutvustatud ka lasteaialastele. See seletab, miks sõna on lastele tuttavam kui *puutri*, millega igapäevaelus tõenäoliselt sagedamini kokku puututakse.



Joonis 1. Nimisõnade mõistmise ja kasutamise tulemused protsentides.

Kokkuvõttes olid laste aktiivses ja passiivses sõnavaras nimisõnad, mida on kasutatud keelepesapäevadeks kavandatud teemade raames: kodu- ja metsloomad ning aedviljad.

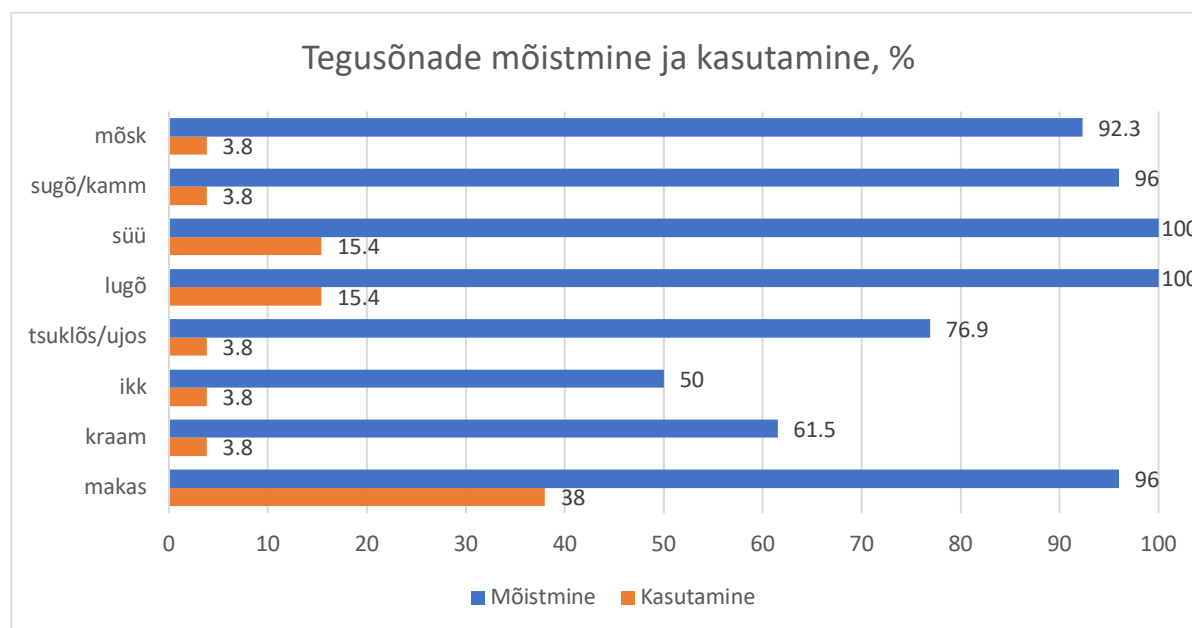
*Tegusõnad.* Sõnavaraülesandes hinnati kaheksa tegusõna kasutust ja mõistmist. Keskmiselt kasutasid uuritavad 0,88 tegusõna; maksimumtulemus oli 4 ja miinimumtulemus 0 sõna. Vastusetüüpide osakaalud protsentides on toodud tabelis 5. 11,5% vastustest olid eeldatud õiged võru sõnad. Õigeks loeti vastused, mille puhul laps kasutas võru sõnatüve, sealhulgas vastused, kui laps kasutas võru tegusõnade esimese pöördkonna lõputa sõnavormi teise pöördkonna lõpuga *-s* (*lugõs* pro *lugõ*) ja õiget võru tüvevarianti eesti pöördelõpuga *-b* (*makab* pro *makas*; *süüb* pro *süü*).

Kõige enam esines õiget kasutust sõnadest *magama*, *lugõma* ja *süümä*, mille tüvi on häälikuliselt koostiselt eesti sõnadele lähedane (vt joonis 2). Sõnadest *ikma*, *mõskma* ja *kraamma* esines õiget kasutust iga sõna puhul üks kord, sõna *tsuklõma* ja *sugõma* ei

kasutanud sellisel kujul ükski laps. Õigeks loeti aga ka sõna *ujoma* kasutus *tsuklõma* asemel, sest uuema aja võru keeles võib see olla aktiivsemas kasutuses kui nimetatud vana tüvi.

Vormi *ujos* kasutas küll ainult üks laps. Sama võib öelda sõna *sugõma* asendamise kohta sõnaga *kamma*. Kuna selle sõna puhul on tüvi võru ja eesti keeles sama, siis arvestati õigeks ainult ühe lapse kasutatud võrukeelne sõnavorm *kamm* (mitte aga ee *kammib*). Peale võru lõpuga eesti sõnade (*koristas* – ee *koristab*) esinesid mõned moonutatud vormid (*makel*, *makka* pro *maka(s)*).

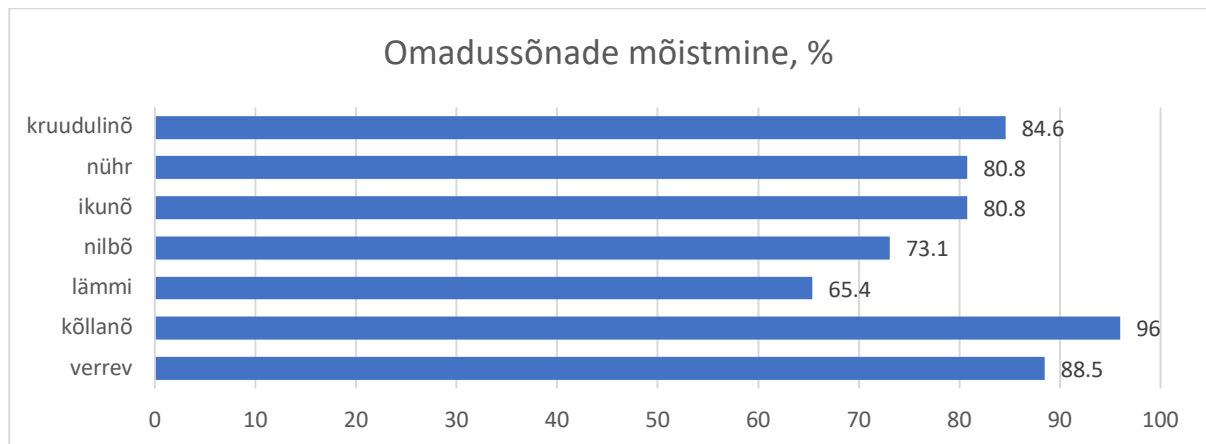
Enamikus olid tegusõnad laste passiivses sõnavaras olemas (vt joonis 2). Keskmiselt mõistsid rühma lapsed 6,7 tegusõna; maksimaalne tulemus oli 8 ja minimaalne 3 sõna. Kõik uuringus osalevad lapsed teadsid sõnade *lugõ* ja *süü* tähendust. Tüve häälikulise koostise poolest on need võru keele sõnad eesti sõnadega ka kõige sarnasemad, millele toetudes saab leksikaalse tähenduse lähtekeelest sihtkeelde üle kanda. Kõige vähem lapsi (pooled) teadis eesti sõnast erineva tüvega sõna *ikk* (ee *nutab*) tähendust.



Joonis 2. Tegusõnade mõistmise ja kasutamise tulemused protsentides.

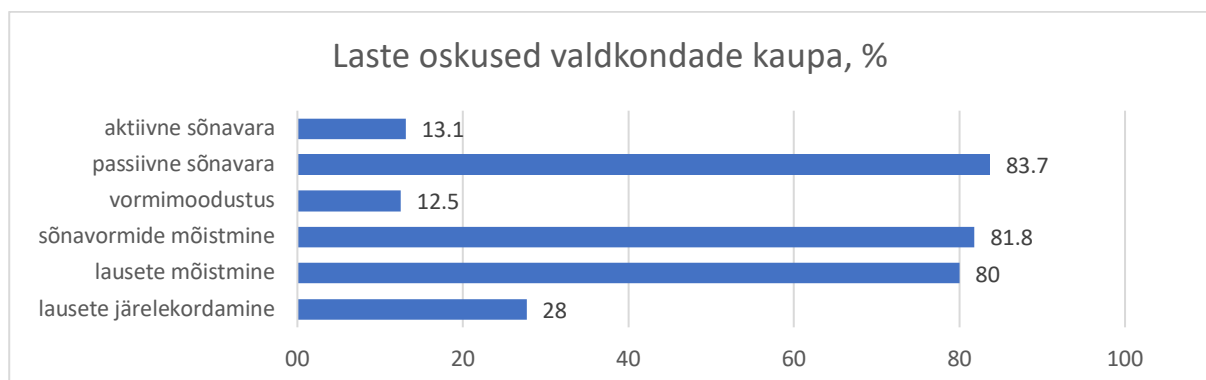
*Omadussõnad.* Omadussõnade puhul uuriti vaid sõnatähenduse mõistmist. Kõigi seitsme sõna puhul oli tähenduse mõistjate osakaal vähemalt 65% (vt joonis 3). Keskmiselt olid rühmale mõistetavad 5,7 sõna. Maksimaalne tulemus oli 7 ja minimaalne 3 sõna. Omadussõnade mõistmisel ei eksitud kordagi sõna *kõllanõ* puhul, millel on eesti sõnaga sarnane häälikuline koostis. Kõige rohkem raskusi oli sõnade *lämmi* ja *nilbõ* mõistmisel, mille

puhul ei saanud toetuda sarnase keelendi ülekandele eesti keelest. Tulemused on ootuspärased, kuna sõna ja tajupildi seostamiseks on omadussõnade puhul tarvilikud veel rohkemad kogemused kui nimisõnade puhul.



Joonis 3. Omadussõnade mõistmise tulemused protsentides.

Kokkuvõttes kasutas enamik lapsi uuringu nimi- ja tegusõnaülesandes eesti keele sõna. Vaid üks laps sai aktiivse sõnavara ülesandes tulemuse üle 50% ja viiel lapsel oli koguskoor null. Aktiivses sõnavaras jäi lasterühma tulemus alla 13% ja passiivses sõnavaras ulatus üle 83% (vt joonis 4).



Joonis 4. Laste keelelised oskused aktiivses ja passiivses kõnes protsentides.

#### *Morfoloogiliste oskuste uurimise tulemused*

Morfoloogiaülesannetes uuriti mitmuse nimetava käände ja oleviku mitmuse 3. pöörde vormide kasutamist ja mõistmist ning ainsuse seesütleva käände ja oleviku ainsuse 3. pöörde vormide kasutamist.

*Mitmuse nimetav kääne.* Käänevorm tuli moodustada kuuest sõnast. Keskmiselt moodustati õigesti 1,4 sõnavormi; maksimaalne tulemus oli 6 ja minimaalne 0 sõnavormi. Vastusetüüpide osakaalud on toodud tabelis 6. 20,5% olid eeldatud õiged võru sõnavormid. Sõnade kaupa näeb õige vormi kasutust joonisel 5.

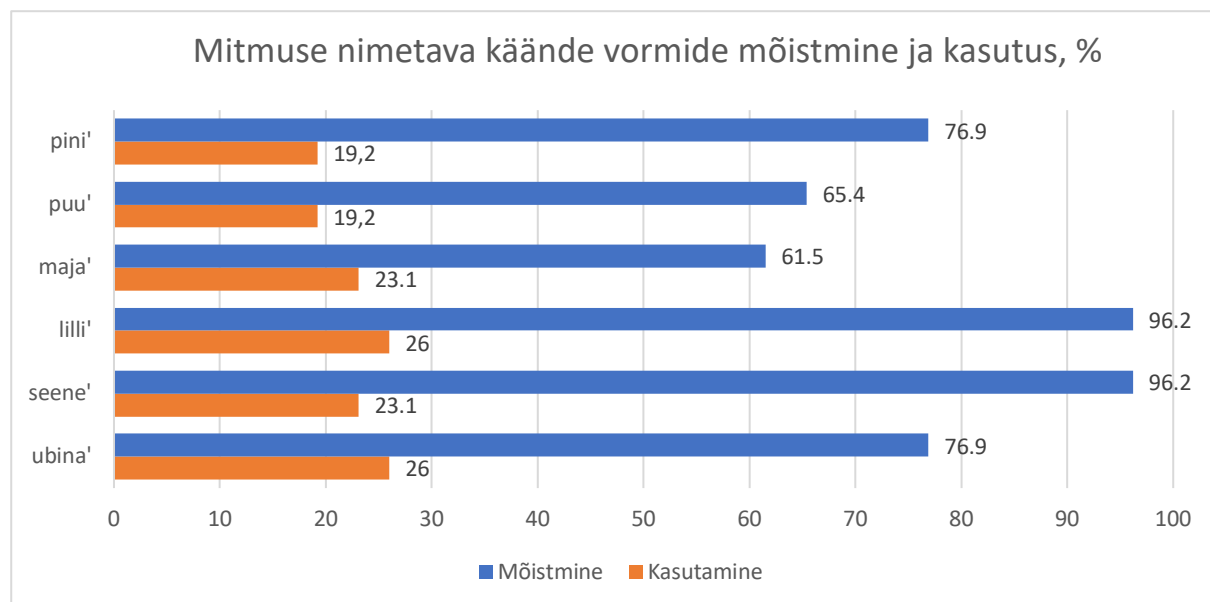
Seitse last moodustas õige sõnavormi vähemalt pooltest sõnadest, seejuures kasutati mõnel juhul vale tüvevarianti (*siine* ' pro *seene* '), vale tüvevokaali (*lille* ' pro *lilli* ', *siini* ' pro *seene* ') või eesti sõna (*õuna* ' pro *ubina* '). Mõnel juhul ei olnud katkehäälik sõna lõpus selgesti kuuldav, kuid vorm loeti õigeks, kui sõna lõpus oli kuulda vokaal, mitte eesti mitmuse nimetava käände tunnus *-d*. Abiks oli võrdlus: kui lapse kasutatud teistes sõnavormides oli katkehäälik kuulda, siis märgiti ka kahtlusi tekitav sõnavorm õigeks. Enamikul juhtudel moodustasid lapsed nõutud vormi eesti keele mitmuse tunnusega (vt tabel 6), mõned lapsed kasutasid seejuures võru sõnatüve (*pinid*, *ubinad*). Peale selle esines moonutatud sõnu (*put* pro *puu* '; *pinnad* pro *pini* '; *maj* pro *maja* ').

Tabel 6. *Mitmuse nimetava käände ja ainsuse seesütleva käände kasutuse vastuste tüüpide osakaalud protsentides*

Vastuse tüüp	Mitmuse nimetav kääne		Ainsuse seesütlev kääne	
	Vastuste arv	Osakaal kõigist vastustest, %	Vastuste arv	Osakaal kõigist vastustest, %
Võrukeelne sõnavorm	32	20,5	11	8,5
Eesti tüvega võru sõnavorm	4	2,6	3	2,3
Eestikeelne sõnavorm	94	60,3	95	73,1
Võru tüvega eesti sõnavorm	15	9,6	6	4,6
Moonutatud sõna	6	3,8	5	3,8
Muu	5	3,2	10	7,7

Mitmuse nimetava käände vormi mõistmisel oli rühma keskmine tulemus 3,8 sõnavormi; maksimumtulemus oli 6, miinimum 0 sõnavormi. Kõige paremini mõistsid lapsed sõnavorme *lilli* ' ja *seene* ' (vt joonis 5) ning kõige raskem oli neil mõista sõnavorme *puu* ' ja *maja* ', mida eristabki ainsuse nimetava käände vormist katkehääliku lisandumine. Mitmuslikele vormidele *lilli* ' ja *seene* ' on aga ainsuse sama käänevormiga võrreldes lisandunud vokaal. Sõna *ubina* ' arvukategooria mõistmine võis olla mitmuses lisandunud

vokaalist hoolimata raskem seetõttu, et sõnatüvi erineb häälikuliselt eesti vastest ja kuigi sõna on sageda kasutusega, võis tähenduse otsimine segada sõnavormi mõistmist.

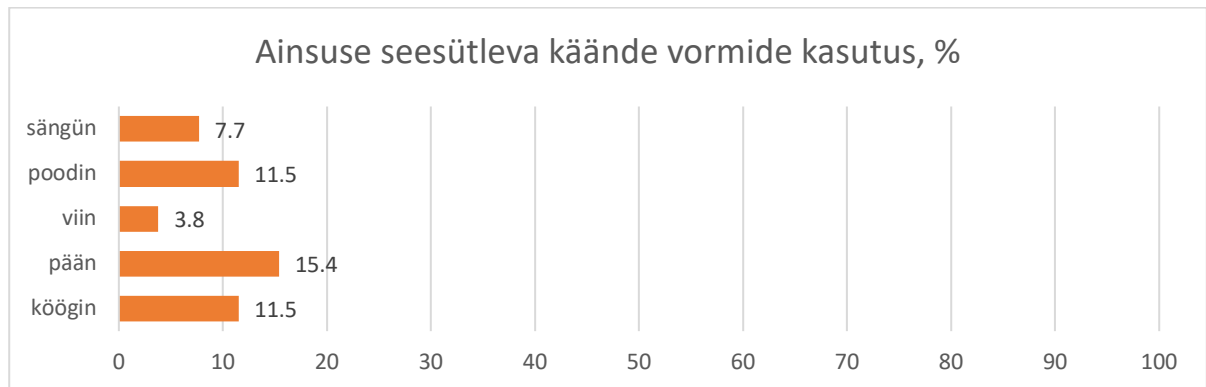


Joonis 5. Mitmuse nimetava käände vormi mõistmise ja kasutamise tulemused protsentides.

*Ainsuse seesütlev kääne.* Käändevormi tuli kasutada viie sõna puhul. Keskmiselt kasutasid lapsed õigesti 0,5 sõnavormi; maksimaalne tulemus oli 5 ja minimaalne 0 sõnavormi. Vastusetüüpide osakaalud on toodud tabelis 6. Eeldatud õigeid seesütleva käände sõnavorme oli 8,5%. Sõnade kaupa näeb õige vormi kasutust joonisel 6.

Kõigist viiest sõnast kasutas õiget vormi ainult üks laps. Kõige rohkem õigeid sõnavorme moodustati sõnast *pää* ning sõnadest *küük* ja *puut* (vt joonis 6), sealhulgas esines ühe lapse kõnes kahel korral arhailisem *h*-lõpuline vorm (*pääh*, *köögih*). Õigeks loeti ka vormid *puudin* ja *küügin*, milles ei kajastunud võru keelele omane ülipikkade keskkõrgete vokaalide kõrgenemise nähtus (*puut* : *poodin*, *küük* : *köögin*), aga oli kasutatud õiget käändelõppu, samuti eesti tüvevariandiga sõna koos võru käändelõpuga (*poen* pro *poodin*) ja *viin* (ee *vees*) asemel kasutatud sõnavorm *ujuman* (ee *ujumas*).

Kolm korda esines võru sõna *säng* koos eesti käändelõpuga (*sängis*). Kasutuses olid veel võru tüvevariandiga sõnad koos eesti käändelõpuga (*puudis*, *poodis* pro *poodin*) ja moonutatud sõnavormid (*köki* pro *köögin*; *voti* pro *sängün*). Kümnel korral ei mõistnud laps küsimust ja andis seetõttu vale vastuse (*kon om müts?* – *tutimüts* pro *pään*; *kon latsõ mängvä?* – *palli* pro *viin*).



Joonis 6. Ainsuse seesütleva käände vormi kasutamise tulemused protsentides.

*Tegusõna oleviku mitmuse 3. pööre.* Vormi kasutamist uuriti viiest sõnast. Rühma keskmine oli 0,19 õigesti kasutatud sõnavormi; maksimumtulemus oli 3 ja miinimumtulemus 0 sõnavormi. Vastusetüüpide osakaalud on näha tabelis 7. 3,1% vastustest olid õiged võrukeelsed sõnavormid. Sõnade kaupa näeb õige vormi kasutust joonisel 7.

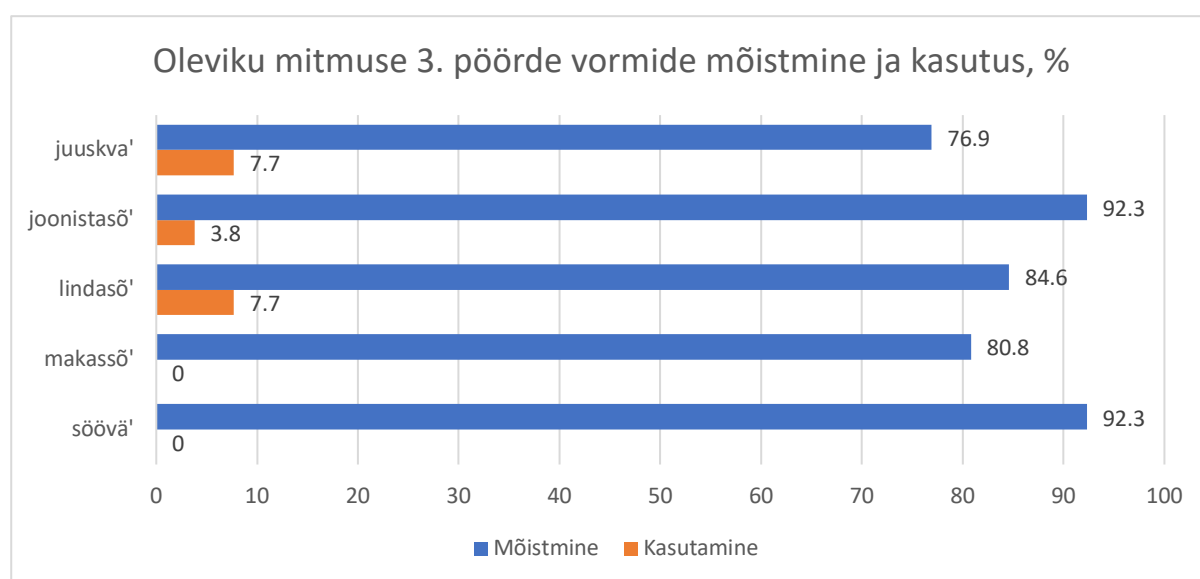
Õiget vormi eeldatud sõnast kasutas ainult üks laps kolmel korral: sõnast *joonistama* (*joonistasõ*'), sõnast *juuskma* (*juuskva*') ja sõnast *lindama* (*lendäse*'). Viimase sõna puhul mõjutas vale tüvevokaal küll kogu sõna vokaalharmooniat (*lendäse*' pro *lindasõ*'). Üks laps kasutas õiget vormi sõnast *laulma* (*laulva*') eeldatud sõna *lindama* asemel, üks laps eesti sõnatüve ja võru pöördelõppu (*jookseva*' pro *juuskva*').

Mitmuse 3. pöörde lõppu *-va*, mis on lähedane eesti pöördelõpuga *-vad*, kasutati veel viiel korral, aga sõnades, kus õige pöördelõpp on *-sõ/-se* (*lindava*' ja *lendava*' pro *lindasõ*', *makava*' pro *makassõ*', *joonistava*' pro *joonistasõ*'). Lapsel, kes kasutas viiest sõnast nelja puhul *va*-lõpulist vormi, oli aluseks tõenäoliselt eesti *vad*-lõpuline sõnavorm ja mõjutada võis ka küsimuses kõlanud sõna pöördelõpp (*Midä tegevä*'?). Sõna *magama* puhul kasutas seitse last tugevat tüvevarianti, mis on omane võru sõnale (*makassõ*'), aga eesti pöördelõppu (*makavad*). Esines ka oleviku ainsuse 3. pöörde vorme (*juusk* pro *juuskva*', *süü* pro *söövä*', *makas* pro *makassõ*') ja lõputa, moonutatud vorme (*jonist*, *joonis* pro *joonistasõ*', *joos*, *jokse* pro *juuskva*'; *lenda* pro *lindasõ*'; *söö* pro *söövä*').

Tabel 7. Oleviku mitmuse ja ainsuse 3. pöörde kasutuse vastuste tüüpide osakaalud protsentides

Vastuse tüüp	Oleviku mitmuse 3. pööre		Oleviku ainsuse 3. pööre	
	Vastuste arv	Osakaal kõigist vastustest, %	Vastuste arv	Osakaal kõigist vastustest, %
Võrukeelne sõnavorm	4	3,1	14	6,7
Eesti tüvega võru sõnavorm	1	0,8	5	2,4
Eestikeelne sõnavorm	96	73,8	156	75
Võru tüvega eesti sõnavorm	7	5,4	9	4,4
Moonutatud sõna	10	7,7	14	6,7
Muud, sh vale võru lõpuvariandiga vormid	12	9,2	10	4,8

Kõik tegusõna oleviku mitmuse 3. pöördes sõnavormid olid mõistetavad vähemalt 76% juhtudest (vt joonis 7). Rühma keskmine oli 4,3 mõistetud sõnavormi; maksimumtulemus oli 5 ja miinimumtulemus 0 sõnavormi. Mõistmisel ei saa välja tuua suuri erinevusi eri pöördelõpuga sõnade vahel, kuigi *-va/-vä* on eesti mitmuse 3. pöörde lõpule lähedasem kui võru keeles paralleelselt kasutatav *-sõ/-se*.



Joonis 7. Oleviku mitmuse 3. pöörde vormi mõistmise ja kasutamise tulemused protsentides.

Kokkuvõttes kasutas enamik lapsi uuringu vormimoodustusülesannetes eesti keele sõnavormi. Sõnavormide kasutuses jäi rühma tulemus alla 13% ja mõistmisel ulatus üle 81% (vt joonis 4).

*Tegusõna oleviku ainsuse 3. pööre.* Sõnavaraülesandes tuli tegusõna kasutada oleviku ainsuse 3. pöörde vormis. Eesmärk oli hinnata leksikaalset vormi, ent kui tüvi oli kolme sõna puhul võru ja eesti keeles sarnane, aga tüvevariandid ainsuse 3. pöördes erinevad, siis oli keeruline otsustada, millise keele sõna laps kasutab. Leksikaalselt õigeks ei saanud lugeda aga eesti sõna, mille puhul oli oletatavasti kasutatud võru pöördelõppu. Kuna raskused kodeerimisel võis mõjutada uuringu tulemust, siis analüüsiti ka laste sõnavaraülesandes kasutatud oleviku ainsuse 3. pöörde sõnavorme. Peale eeldatud võrukeelsete vormide loeti õigeks eesti sõnatüve ja võru 3. pöörde lõpuga vormid (*koristas pro kraam, magas pro makas*). Kolm last kasutas eesti sõnadest *nutma* ja *pesema* moodustatud pöördelõputa võru sõnavorme meenutavaid sõnu (*nutt, pess*), aga need loeti siiski moonutatud sõnadeks.

Rühma keskmine oli 0,85 õigesti kasutatud sõnavormi; maksimumtulemus oli 6 ja miinimumtulemus 0 õiget sõnavormi. Vastusetüüpide osakaalud on näha tabelis 7. Vastustest 6,7% olid õiged võrukeelsed sõnavormid.

Lapsed kasutasid veel võru sõnatüve ja eesti 3. pöörde lõpuga vorme (*makab pro maka(s); lugõb pro lugõ; süüb pro süü*) ning moonutatud sõnu (*makka, makel pro maka(s), koris pro kraam, luke pro lugõ, ujuu pro ujos*).

### *Süntaktiliste oskuste uurimise tulemused*

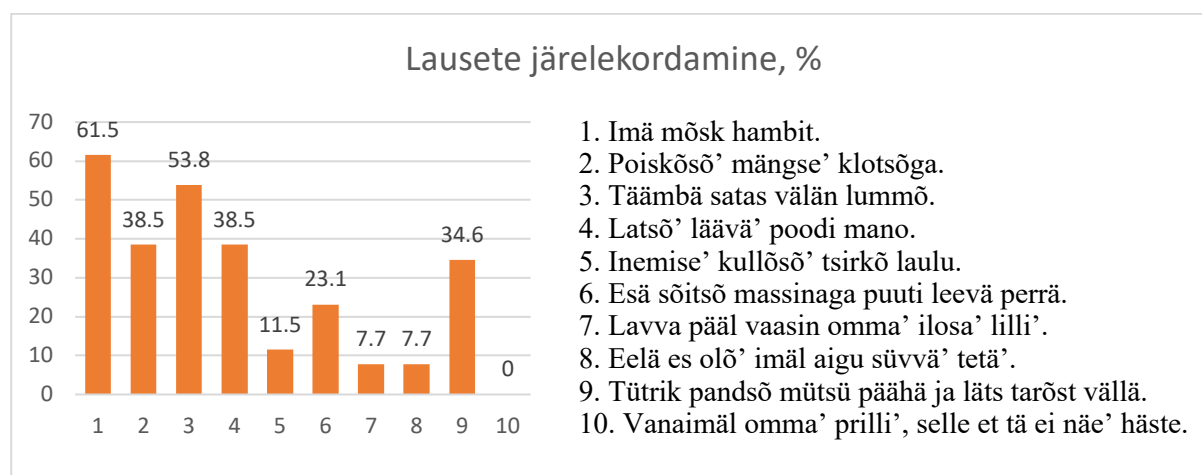
Süntaksiplokis olid lausete järelekordamise ja põimlausete mõistmise ülesanne.

*Lausete järelekordamine.* Ülesandes tuli lastel järele korrata kümmet lauset, mille hulgas olid kolme- kuni kuuesõnalised laiendatud lihtlauseid, üks rindlause ja üks põhjuspõimlause. Rühma keskmine tulemus oli 2,9 õigesti järele korratud lauset; maksimumtulemus oli 6 ja miinimumtulemus 0 lauset. Järelekordamise tulemused on lausete kaupa näha joonisel 8.

Lause struktuur püsis ja sõnu ei jäetud ära kuni viiesõnaliste lihtlauseid järelekordamisel (1.–5. lause), ent lause sees esines palju koodivahetust: võrukeelne sõna asendati eesti sõnaga. Kõige paremad tulemused saadi esimese lause (*Imä mõsk hambit*), paremuselt järgmised kolmanda lause järelekordamisel (*Täämbä satas välän lummõ*). Raskem oli lastel järele korrata mitmuses tegusõnaga teist (*Poiskõsõ' mänge' klotsõga*) ja neljandat lauset (*Latsõ'*

*läävä' poodi mano*). Kuuesõnalist vabade laienditega ainsuses tegusõnaga väitlauset (6. lause: *Esä sõitsõ massinaga puuti leevä perrä*) suutis järele korrata kuus last ja mitmuses tegusõnaga lauset (7. lause: *Lavva pääl vaasin omma' ilosa' lilli'*) kaks last. Esimesest lausest jätsid paljud lapsed ära sõnavormi *massinaga* ja teisest sõnavormi *vaasin*, lisaks esines asendusi eesti sõnaga ja moonutusi, mis meenutasid võru või eesti sõnu (*leelä pro leevä; pärrä pro perrä, vassis pro vaasin*). Kuuesõnalist vabade laienditega eituslauset (8. lause: *Imäl es olõ' eelä aigu süvvä' tetä'*) kordas õigesti järele kaks last. Osa lapsi jättis sõnu ära (nt *eelä – ee eile*) või asendas need eesti sõnaga. Kolm last ei tulnud lause järelekordamisega toime, kasutades moonutatud sõnu, ja üks laps loobus lause järelekordamisest, öeldes, et ei saanud aru.

Rindlause (9. lause: *Tütrik pandsõ mütsü päähä ja läts tarõst vällä*) järelekordamine oli jõukohane üheksale lapsele. Kaks last jätsid ära sidesõna, üks laps lause teise poole. Lisaks jäeti ühest või teisest lausepoolest sõna ära või asendati võru sõna eesti või vale sõnaga (*läks pro läts; väläst vällä pro tarõst vällä*). Põimlause (10. lause: *Vanaimäl omma' prilli', selle et tä ei näe' häste*) järelekordamisega võru keeles ei tulnud toime ükski laps. Kuus last kasutas küll võrukeelset sidendit *selle et* (ee *sest*), üks laps jättis üldse sidendi ära, teised kasutasid eestikeelset õiget sidendit *sest, sellepärast et*, aga ka valet sidendit (*sellepärast, aga, et*). Ära jäeti tegusõna *omma'* ja mäarsõna *häste*, lisaks asendati võru sõnu eesti sõnadega. Üks laps kahte viimast lauset järele ei korranud, põhjendades, et need on liiga rasked ja ta ei saa aru.



Joonis 8. Lausete järelekordamise tulemused protsentides.

Laste peamised vead järelekordamisel olid sõnade ja sõnavormide asendused, eriti tegusõnade puhul (vt tabel 8). Sõnu asendati eestikeelsete sõnadega (*laua pro lavva, inimesed pro inemise', eile pro eelä, sõitis pro sõitsõ, pani pro pandsõ, kuulasid pro kullõsõ'*), võru tüve ja eesti lõpuga sõnadega (*latsed pro latsõ', mängsed pro mängse'*), eesti tüve ja võru lõpuga sõnadega (sajas pro satas), vales kõneviisis (*panku / ee pangu pro pandsõ*) ja ajavormis tegusõnadega (*oll / ee oli pro omma*) ja ainsuses võru sõnavormidega mitmuses vormide asemel (*mäng pro mängse; kullõsõ pro kullõsõ'*), sõnatüvede (*kullõ pro kullõsõ'*) ning moonutatud sõnadega (*lumbe pro lummõ, mesk pro mõsk*).

Enamikule lastest oli jõukohane lühikese mitmuse kasutus vormis *klotsõga* (ee *klotsidega*) ja *tsirke* (ee *lindude*), raskem oli järele korrata mitmuse osastava käände vormi *hambit* (ee *hambaid*). Raskusi oli sõnade arvus ja käändes ühendamisega (*ilusat lilli, ilusad lilli pro ilosa' lilli'*). Kõige enam moonutus esines kaassõnadest *perrä* ja *mano* (ee *järele* ja *juurde*): *perlä, purna; lano, manno*.

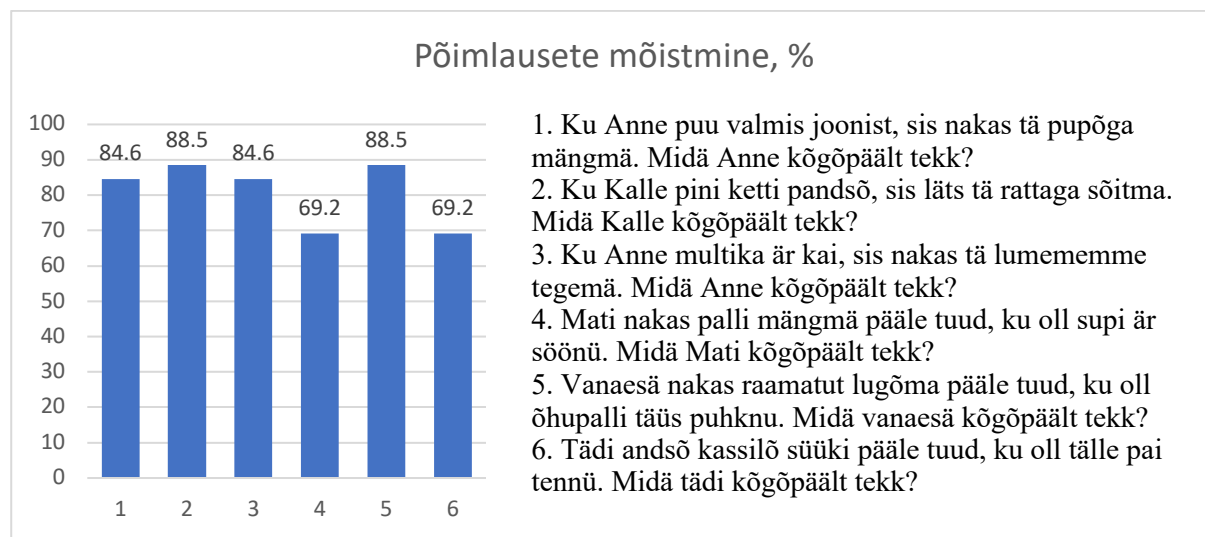
Tegusõnadest olid kõige raskemad mitmuse vormid *kullõsõ'* (ee *kuulevad*), *läävä'* (ee *lähevad*), *mängse'* (ee *mängivad*) ja da-tegevusnime vormid *süvvä'* (ee *süüä*) ja *tetä'* (ee *teha*). Raske oli laste jaoks ka mitmusliku öeldise *omma'* (ee *on*) kasutus: see oli jõukohane vaid kolmele lapsele. Ainult kahel lapsel oli olemas eitusverb *es olõ'* (ee *ei olnud*), üks kasutas õiget eitussõna (*es oll*).

Tabel 8. Näiteid võru tegusõnade asendustest valedes sõnavormide ja moonutatud sõnadega

Sõna, sõnavorm	Asendused
läävä'	lähevad, lähväd, lääme, lähe, lähvä, lääväd, lähvät, läheb, läeväd
kullõsõ'	kuulavad, kulõsõ, kuulasõ', kuulsid, kuulseva, kuulevad, kullese, kuulasid, kullõsõ, kuulasõ, kuulsed, kullevad, kuule, kuulse, kuulu, kuulese, kullõ
mängse'	mängisid, mäng, mängis, mängese, mängisid, mängi, mäng, mängvä, mängesi, mängise, mängse, mängevä, mängsed
tetä'	teha, etä, tettä, tekä, tehtä, tehha
omma'	om, ole, olnud, on, oli, olli, olle
es olõ'	ei olnud, ei ole, pole, ole, oli, es oll, ei oles, oll

*Põimlausetes mõistmine.* Ülesandes pidid lapsed mõistma kolme lauset, milles tegevuste järjekord vastas osalausetes järjestusele (1.–3. lause), ja kolme lauset, milles tegevuste

järjekord oli osalauseste järjestusele vastupidine (4.–6. lause). Keskmiselt mõisteti õigesti 4,8 lauset; maksimumtulemus oli 6 ja miinimumtulemus 1 õigesti mõistetud lause. Kõik laused olid arusaadavad vähemalt 69% juhtudest (vt joonis 9). Lihtsam oli lastel mõista lauseid, kus sündmuste järjekord langes kokku nende mainimise järjekorraga. Kaks last said põimlauseste mõistmise ülesandes vaid 1 punkti, st mõistsid õigesti ainult ühte lauset.



Joonis 9. Põimlauseste mõistmise tulemused protsentides.

Kokkuvõttes jäid lasterühma tulemused aktiivses kõnes, st järelekordamisel alla 29% ja olid passiivses kõnes, st lauseste mõistmisel 80% (vt joonis 4).

#### *Ankeetküsitluse tulemused*

Küsimustele (vt lisa 5), mis puudutasid lapse võru keelega kokkupuuteid väljaspool lasteaeda, vastasid 25 lapse vanemad. Ankeedi jätsid tagastamata ühe lapse vanemad. Enamikul juhtudel vastas küsimustele ema (19) ja ühel juhul isa, viiel juhul täitsid vanemad ankeedi koos.

Vanemate vastused on küsimuste kaupa välja toodud lisa 6.

Ankeedi põhjal tuli välja, et lapsed kuulevad võru keelt vanavanemate juures (21), kodus (13) ning sugulaste ja tuttavate pool (17). Ainult kaks lapsevanemat märkis, et väljaspool lasteaeda ei kuule laps võru keelt kusagil ega ka räägi kellegagi. Lapsega võru keele kõnelejana nimetati ennast (10) koos teise vanemaga (7), kõige enam aga vanavanemaid (20). Muud kokkupuuted võru keelega on lastel olnud lastelauluplaatide „Mina lätsi Siidile” (jagati aastatel 2009–2015 Lõuna-Eesti haiglas kõigile vastsündinute vanematele) ja „Upa-

upa, ubinakõnõ” (jagati haiglas samadel alustel vanematele aastatel 2016–2018) (15), võrukeelsete raamatute (13) ja võrukeelse laulupeo Uma Pido (13) kaudu. Vanemad said ankeedis ära märkida laste 18 võimalikku kokkupuudet võru keelega väljaspool lasteaeda (kohad, inimesed, kultuurivormid). Rühma keskmine kokkupuudete arv oli 6,6.

Küsimuse puhul, kui tihti teie laps võru keelt kasutab, valiti kõige sagedamini vastusevariant: nädalavahetustel (8). Lapse võru keele kasutuse kohta märkisid vanemad, et laps kasutab muu jutu sees mõnd võrukeelset sõna (18) ja esitab kodus võrukeelseid laule ja salme (18), samuti küsib mõne võrukeelse sõna tähendust (17). Kuus vanemat märkis, et laps kasutab igapäevatoimingute käigus liitlauseid, ja kaheksa, et lihtlauseid.

Kõige enam oli lapsi, kes kuuleb võru keelt nädalavahetuseti (10). Seitse last kuulis võru keelt iga päev kodus. Ühe lapse vanem märkis, et väljaspool lasteaeda laps võru keelt ei kuulegi. Ülejäänud vanemad valisid variandi, et laps kuuleb võru keelt „korra kuus” või „väga harva”. Keskmiselt said lapsed, kes võru keelt iga päev kuulevad, uuringus kõrgemad tulemused (57,9), võrreldes nendega, kes sellega iga päev kokku ei olnud puutunud (49,1). Kõigis neis ankeetides, kus oli märgitud, et laps kuuleb võru keelt iga päev, oli keelega kokkupuutumise kohana märgitud ka kodu.

### *Kolme kõige kõrgema ja kolme kõige madalama tulemuse saanud lapse keeleoskuse ja keelekeskkonna kirjeldus*

Järgnevalt kirjeldatakse kolme kõige suurema ja kolme kõige väiksema punktisumma saanud lapse tulemusi ja kõrvutatakse neid vanemate ankeedist saadud andmetega.

Kõige rohkem punkte (86 punkti 106st) sai uuringus seitsmeaastane ID23. Tüdruk osales vestluses võru keeles, vastates küsimustele muu hulgas kahe sõnavormiga (*koton*, *kahrul*) ja kasutades järelekordamiseks pakutud lausungeid. Sõnavaraülesandes oskas ta ainsana nimetada rohkem kui pooli sõnu. Tegusõna oleviku ainsuse 3. pöörde vormi moodustas ta võru lõpuga *-s*, kuigi kasutuses ei olnud võru sõna (*koristas* pro *kraam*) ja eksimus oli tüvevariandi valikul (*magas* pro *makas*). Ta kasutas mitmuse nimetava käände ülesandes kõigi sõnade puhul katkehäälikut ja moodustas seesütleva käände vormi viiest sõnast kolmes võru käändelõpuga *-n*. Ilmselt tajub laps ka võru keelele omast ülipikkade keskkõrgete täishäälikute kõrgenemist käänamisel, kuid ei oska seda veel õigesti rakendada (*puudin* pro *poodin*). Kõige raskem oli ID23 jaoks oleviku mitmuse 3. pöörde kasutus. Laps mõistis põimlauseid ja lausete järelekordamisel sai keskmisest kaks korda parema tulemuse.

Emä täidetud ankeedi põhjal kuuleb laps võru keelt väljaspool lasteaeda iga päev kodus ja vanavanemate pool, temaga räägivad võru keeles ema ja vanavanemad. Laps on teinud tutvust võrukeelsete raamatutega. Ema hinnangul kasutab laps võru keelt iga päev, küsides kas mõne sõna tähendust või kasutades peale mõne võrukeelse sõna muu jutu sees võrukeelseid liht- ja liitlauseid.

ID11 oli viieaastasena üks nooremaid uuritavaid ja sai uuringus paremuselt teise tulemuse (79 punkti). Vestluses kasutas laps võrukeelseid sõnu *kahr* ja *pini*, sõnavormi *koton* ning ühena kahest rühma lapsest sõna *hand* (ee *saba*). Aktiivse sõnavara ülesandes sai laps poole vähem punkte kui kõige parem sooritaja, kuid keskmisest siiski kaks korda rohkem. Tegusõna 3. pöörde olevikuvormide moodustamisel oli lapsel rühmas kõige enam õigeid vorme. Eksimused puudutasid pöördelõpu kasutamist sõnades, kus see kolmandas isikus puudub (*kammis* pro *kamm*) ja moonutatud tüve kasutust (*ujjus* pro *ujos*). Vormimoodustuses tervikuna sai laps rühma kõige parema tulemuse. Uuringu järgi on omandatud katkehääliliku kasutamine mitmuse tunnusega nimetavas käändes. Rühma jaoks kõige raskemaks osutunud mitmuse 3. pöörde ülesandes kasutas laps kaht õiget sõnavormi ja üht vale tüvevariandi, aga õige lõpuga vormi (*juusva* pro *juuskva*). Tüdruk kasutas ainsana kõiki õigeid sõnavorme seesütleva käände ülesandes, mõistis põimlausetega tähendust ja sai ühe rühma kolmest paremast tulemusest lausetega järelekordamisel.

Emä täidetud ankeedi põhjal kuuleb laps võru keelt nädalavahetustel vanaema juures, kes ongi peamine lapsega võru keeles kõneleja. Lapsel on olnud kokkupuuteid võrukeelsete raamatute ja multifilmidega. Ema hinnangul kasutab laps võru keelt iga päev: küsib mõne sõna tähendust, põimib muu jutu sisse võrukeelseid sõnu ja kasutab viisakusväljendeid. Lapse kõnes esineb vanema hinnangul ka lihtlauseid.

ID13 sai uuringus järjekorras kolmanda punktisumma (65 punkti). Vestluses kasutas kuueaastane poiss arvsõna *kats* ja sõnavormi *kahrul* ning kordas järele kahte lausungit. Laps vahetas mängu käigus kahe küsimuse korral teemat, mistõttu oli raske otsustada, kas ta ei saanud küsimusest kohe aru või püsinud lihtsalt teemas. Aktiivse sõnavara ülesandes oli ID13 tulemus rühma keskmisest peaaegu kaks korda kõrgem ja passiivse sõnavara ülesandes sai ta maksimumilähedase tulemuse. Laps kasutas ühena kahest lapsest õigeid vorme kõigis kolmes morfoloogiaülesandes, samas oli tal eksimusi mitmuse vormide mõistmisel. Ta mõistis kõigi põimlausetega tähendust ja sai rühma keskmisest parema tulemuse järelekordamise ülesandes.

Ankeedi järgi puutub laps võru keelega kokku iga päev, seda räägivad temaga mõlemad

vanemad, vanavanemad ja õde, aga ka sugulased ja peretuttavad. Laps on kuulnud võrukeelseid lastelauluplaate ja on tutvunud võrukeelsete lasteraamatutega. Vanema hinnangul kasutab ka laps ise võru keelt iga päev: viisakusväljenditest liitlauseteni välja.

ID7 sooritus (26 punkti) oli üle kolme korra madalam kui uuritud lasterühma parim tulemus. Kuueaastasel poisil oli raskusi vestlusrepliikidest arusaamisega (*Küsü nüüt mu käest kah: kon sa elät? – Kahr, mina elan maal.*). Aktiivse sõnavara ülesandes sai laps ühe punkti ja sõnade mõistmise ülesandes oli tegu rühma kõige madalama tulemusega.

Vormimoodustusülesannetes ei saanud ID7 ühtegi punkti ja raskusi oli ka sõnavormide (mitmuse tunnus) mõistmisel. Põimlausete mõistmine oli jõukohane. Lausete järelekordamisel sai ID7 rühma ühe madalamatest tulemustest: laps kordas lauseid järele, jättes sõnu ära ja asendades need eesti sõnavormide ja eesti lõppudega sõnadega (*latsed lähvad pro latsõ' läävä'*), esines ka eeldatud sõnadele häälikuliselt koostiselt sarnaseid tähenduseta sõnu (*lano pro mano, ee juurde; purna pro perrä, ee järele*).

Vanemalt kogutud andmete põhjal kuuleb laps võru keelt peale lasteaia küll kodus, vanavanemate pool ja tänaval, aga harva, ja seda ei räägi temaga keegi. Lapsel on olnud kokkupuuteid võrukeelsete lasteraamatute ja lastelauluplaadiga. Laps ise ei kasuta võru keelt aga rohkem kui harva jutu sees mõnda võrukeelset sõna.

ID9-1 (37 punkti) oli kohati raskusi võrukeelsest kõnest arusaamisega (*Kon om selle poisi müts? – Roosa*). Vestluses kasutas kuueaastane tüdruk valikut andmata kaht võrukeelset sõna (*kats, pini*), lausungeid kordas vestluses järele eesti keeles. Uuringu käigus vajab küsimuste ülekordamist ja ülesannete andmisel lisaselgitusi. Aktiivse sõnavara ülesandes sai tüdruk ühe punkti ja ka sõnade mõistmisel oli tulemus keskmisest madalam. Sõnavorme laps ei kasutanud ja nende mõistmisel oli raskusi. Laps mõistis ühte põimlauset. Pikemate lausete järelekordamisega ei tulnud toime, lühemates asendas sõnu eesti või moonutatud sõnadega (*Täna sajas väläs lumme pro Täämbä satas välän lummõ*).

Emä täidetud ankeedi põhjal ei kuule ID9 väljaspool lasteaeda võru keelt ja tal ei ole olnud kokkupuuteid võrukeelsete raamatute ega muude kultuurivormidega. Lapse võru keele kasutus väljaspool lasteaeda piirdub mõne rühmas õpitud laulu-salmi kodus esitamisega.

ID14-1 (41 punkti) oli võrukeelses vestluses raske keskenduda ja ta vahetas selle käigus korduvalt teemat. Ühtki võrukeelset sõna kuueaastane poiss valikut pakkumata ei kasutanud ja ütles ka vestluse käigus, et ei saanud öeldust aru. ID14 sai aktiivse sõnavara uuringus null punkti ning ka sõnade mõistmisel jäi tulemus alla keskmise. Poiss mõistis sõnavorme, aga

vormimoodustus ei olnud jõukohane. Põimlausete mõistmise ülesandes osutas ID14 õigele pildile ühel juhul. Järelekordamisel lühendas lauseid ja moonutas sõnu ning pikemaid kui neljasõnalisi lauseid järele ei korranud, öeldes, et ei saanud aru.

Mõlema vanema koos täidetud ankeedist selgus, et laps kuuleb võru keelt iga päev kodus, vanavanemate ja tuttavate pool, lapsega räägivad võru keeles vanemad, vanavanemad, õed-vennad, peretuttavad. Muud kokkupuuted võru keelega on seotud Uma Pido ja televiisoris näidatud võrukeelse seriaaliga. Vanemate hinnangul kasutab laps võru keelt iga päev, alustades üksikutest sõnadest muu jutu sees kuni liht- ja liitlauseteni välja.

Kaks kõige suurema punktisumma saanud last said võrdluses teiste uuritavatega paremini hakkama vestluses, vastates küsimusele võrukeelse lausungiga või kasutades järelekordamisel võrukeelset lausungit. Kolmanda punktisumma saanud lapse puhul tekkis vestlust analüüsidest küll kahtlusi, kas ta mõistis küsimusi ja tegevusjuhendeid või jäi vastamata tähelepanematuse tõttu. Kõigi kolme lapse keelelised oskused olid keskmisest kaks korda paremad aktiivses sõnavaras ning sõnatähenduste ja sõnavormide mõistmisel said nad maksimumilähedase tulemuse. Sõnavormide kasutuses said kolm kõrgeima punktisumma saanud last rühma keskmisest kolm korda kõrgema tulemuse. Süntaksiplokis olid kahel kõige suurema punktisummaga lapsel rühma kõige kõrgemad tulemused.

Uuringus kõige väiksema punktisumma saanud lastel oli raskusi võrukeelses vestluses osalemisega. Lapsed ei kasutanud vestluses võrukeelseid sõnavorme ning nende jaoks oli keeruline ka sõnavormide ja lausungite võru keeles järelekordamine. Laste tulemused jäid aktiivses kõnes alla rühma keskmise, punktisummad olid keskmisest madalamad ka sõnatähenduste ja sõnavormide mõistmisel, kahel lapsel lisaks põimlausete mõistmisel.

Kõrvutades uuringus saadud tulemusi laste vanematelt saadud andmetega, selgus, et kõige suurema punktisumma saanud laps (ID23) kuuleb võru keelt kodus iga päev ja seda räägivad temaga peale vanavanemate ka vanemad. Ka järjekorras kolmanda punktisumma saanud laps (ID13) kuuleb kodus võru keelt iga päev vanematelt ja teistelt lähedastelt. Ühe lapsega (ID11) räägib võru keelt ainult vanaema nädalavahetustel. Kõik kolm last on kokku puutunud ka võrukeelsete kultuurivormidega (lasteraamatud, lastelauluplaat, Uma Pido, multifilmid). ID23 ja ID13 kontaktide arv võru keelega oli rühma keskmisest peaaegu kaks korda suurem ja ID11-l keskmisest pisut väiksem.

Kahe kõige väiksema punktisumma saanud lapse (ID7 ja ID9) vanema ankeedist selgus, et nende laps kuuleb võru keelt väljaspool lasteaeda harva ja seda ei räägi temaga keegi. ID7-l

jäi vanema märgitud kontaktide arv võru keelega alla rühma keskmise; ID9-l oli see null. Kolmanda lapse (ID14) tulemused ei olnud vanematelt saadud andmetega kooskõlas. Vanemate hinnangul kuuleb laps võru keelt väljaspool lasteaeda iga päev ja seda räägib temaga mitu pereliiget. Kontaktide hulk võru keelega oli rühma keskmisest kaks korda suurem, nende hulgas oli küll vähe kokupuuteid nn kultuurivormidega.

## Arutelu

Magistritöö eesmärk oli kirjeldada võru keelepesas vähemalt kaks aastat osalenud 5–7aastaste laste võru keele oskust erinevatel keeletasanditel.

Laste keeleliste oskuste hindamiseks kasutas autor omakoostatud uurimismaterjali ning „5–6-aastaste laste kõne testi” (Padrik et al., 2013) kuuluvat põimlauset mõistmise ülesannet, mis tõlgiti võru keelde. Lisaks koguti vanematelt ankeetküsitlusega andmeid võru keelega kokkupuudete kohta väljaspool keelepesaõpet. Tulemused annavad esimest korda pärast keelepesaõppe alustamist Võrumaal ülevaate laste keelelistest oskustest, mis saadud selle õppe käigus rohkem kahe ja poole aasta jooksul.

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada saada, milline on laste võru keele mõistmine ja kasutus mängu käigus peetavas vestluses. Enne uurimist valimi rühmades tehtud vaatluste käigus selgus, et keelepesalapsed saavad võru keelest igapäevase suhtluse tasandil aru. Vestlus lastega kinnitas varasemat vaatluste käigus kujunenud muljet, et teemakohaste, kontekstiga seotud küsimuste mõistmine ei valmista lastele üldjuhul raskusi. Keelevahendite nappuse tõttu ei ole nad aga ise võrukeelseks kõneloomeks valmis ning kasutavad üksikuid sõnu ja ilmselt tervikuna omandatud sõnavorme. Vestluse käigus tuli uurijal enamikule lastest valikuks võrukeelseid vastusevariante pakkuda, sest lapsed vastasid küsimusele kas eesti keeles või kõhklesid ja vaikusid. Võib oletada, et põhjuseks oli pigem see, et neil ei olnud vahendeid võru keeles vastamiseks, kui küsimuse mittemõistmine. Vestlustes kogutud keelematerjali põhjal võib öelda, et osa lapsi oli endiselt keele omaksvõtmise perioodis, mida uurijad on nimetanud vaikivaks perioodiks, ja osa üleminekul tervikväljendite kasutuselt loovale keelekasutusele (Hallap, 2008; Rannut, 2003), milles on palju individuaalseid erisusi ja mida on nimetatud ka vahekeeleks (Eslon & Metslang, 2008).

Bergström jt (2016) leidsid oma uurimuse põhjal, kus võrreldi keelekümblyuses ja võõrkeeletunnis osalevaid lapsi, et kümblyuses võivad laste keeleliste oskuste arengut pidurdada keele piiratud kasutusvõimalused: lastele piisab õpetajaga suhtlemiseks argises olukorras väikesest sõnavarast. Ka keelepesalastele piisab rühmas toimetulekuks arusaamisest ning neil ei teki vajadust ega motivatsiooni võru keeles rääkida. Tähendusi aitab tuletada kontekst: nii teemad kui ka lasteaiapäeva rutiinsed olukorrad võimaldavad toetuda olukorra loogikale, mitte täiskasvanu kõnele. Võrukeelset lauselist kõnet ei eeldanud lastelt vaatluste põhjal ka keelepesapäevadel kasutatud võtted.

Peale selle võib oletada, et suhtluses osalemiseks on keelepesalaste keeleline sisend olnud napp. Mõlema keelepesarühma päevakavas olid võrukeelne hommikuring ja sellega teema poolest seotud käeline tegevus, kus õpetajad ja abiõpetajad kasutasid võru keelt. Muusikatund oli aga eestikeelne ning vabamängu ajal ja õues olles oli laste kokkupuude võru keelega vähene. Seega piirdusid laste võimalused võru keelt kuulda ja kasutada paari tunniga ühe lasteaiapäeva sees, mida on keelekasutusoskuse kujundamiseks vähe. Nii esimese kui ka teise keele omandamisel peetakse sisendit üheks olulisemaks lapse keelelise arengu soodustajaks (Argus, 2008; Bowers & Vassiljeva, 2011; O'Grady & Hattori, 2016; Place & Hoff, 2011).

Teise uurimisküsimusega sooviti teada saada, milline on keelepesalaste võru keele sõnavara ja grammatiliste kategooriate omandatuse tase ning missuguseid vigu lapsed sõnavormide kasutamisel teevad. Uuring näitas, et keskmine tulemus jäi alla 30% kõigis aktiivse kõne ülesannetes (sõnavara, sõnavormide moodustamine ja lausete järelekordamine) ja oli üle 80% passiivses kõnes (sõnade tähenduse, sõnavormide ja põimlausete mõistmine). Peamiselt kasutasid lapsed võru keele sõnade ja sõnavormide asemel eestikeelseid sõnu ja sõnavorme, aga mõnel juhul ka võru tüvega eesti ja eesti tüvega võru sõnavorme. Sõnade kasutamise ülesannetest õnnestus lastel nimisõnaülesanne paremini kui tegusõnaülesanne. Sõnavormide kasutamisel saadi kõige paremad tulemused mitmuse nimetava käände vormide kasutamisel. Kõige raskem oli laste jaoks morfoloogilistest kategooriatest kindla kõneviisi oleviku mitmuse 3. pöörde vormide kasutus. Järelekordamise ülesanne näitas, et ainsuse vormidest rohkem esines vigu mitmuse sõnavormide kasutamisel, mis on keele omandamise loogiliste skeemide järgi ka ootuspärane (Ambridge, Kidd, Rowland, & Theakston, 2015; Karlep, 1998).

Uurimuse tulemuste osakaalud on nii kõneloomes kui ka kõnemõistmisel võrreldavad Heatoni ja Xoyóni (2016) saadud tulemuste osakaaludega uuringus, kus mõõdeti ühe aasta jooksul viiel päeval nädalas kaks-kolm tundi kaktšikeli keeles kümmelnud laste keelelisi oskusi. Erinev on see, et Heatoni ja Xoyóni (2016) uuringus ilmnisid suured individuaalsed erinevused vaid kõnemõistmisülesannete tulemustes. Võru keelepesalastega tehtud uuringus ilmnis keeleliste oskuste suur varieeruvus nii kõneloomes kui ka kõnemõistmises. See tähendab, et mõni laps oli teistest märkimisväärselt parem. Võru sõnade kasutuse ülesannetes ei saanud maksimumtulemust küll ükski laps ja viis last said 0 punkti, aga sõnavormide kasutusel sai üks laps kahes (mitmuse nimetav kääne ja seesütlev kääne) ja üks laps ühes

(mitmuse nimetav kääne) ülesandes maksimumtulemuse. Samas oli 15 last, kelle tulemus oli sõnavormide kasutusel 0 punkti. Keeleüksuste mõistmisel oli kõigis ülesannetes maksimumpunktide saajaid, aga sõnavormide mõistmisel (mitmuse nimetav kääne ja oleviku mitmuse 3. pööre) oli ka üks laps, kes sai 0 punkti.

Heaton ja Xoyón (2016) leidsid, et tulemuste suure varieeruvuse põhjusi tuleb veel uurida, ent sellele võib kaasa aidata üks õppetöös kasutatavaid võtteid: õpetajad pöörduvad sageli küsimustega kogu rühma või klassi poole, mis võimaldab vastata-tegutseda aktiivsematel lastel ja teistel nende eeskuju järgides analüüsimata järele korrata või ennast üldse n-ö välja lülitada. Sellist väljalülitumist, kui ümberringi kasutatakse teist keelt, näitas laste puhul, kes said oma keelelisest sisendist teises keeles vähem kui 20%, ka Pearsoni jt uuring (1997). Võru keelepesas tehtud vaatluste ja uuringu tulemuste põhjal võib Heatoni ja Xoyóni (2016) oletusega nõustuda. Tervele rühmale mõeldud küsimustele annavad sageli vastuse ühed ja samad lapsed ning teised jäävad kuulaja-järeleaimaja rolli. Lisaks on tulemuste suure varieeruvuse põhjuseks oletatavasti laste erinevad kokkupuuted võru keelega väljaspool lasteaeda (vt kolmanda ja neljanda uurimisküsimuse arutelu).

Esimesteks märkideks laste teise keele omandamise kohta võib Lauréni (2000) järgi pidada sõnavorme, mis on saadud võru sõnatüve ja eesti ehk emakeele sufiksrite liitmise teel. Sel puhul räägitakse segakeelest ja see nähtus kuulub ühte etappi kakskeelseks kujunemisel (Hassinen, 2002; Teiss, 2006). Käesoleva uurimuse põhjal võib võru keelepesa laste kõnest sellise segakeele näiteks tuua sõnavormid nagu *pinid* pro *pini*’, *ubinad* pro *ubina*’, *sängis* pro *sängiün*, *pääs* pro *pään*, *poodis* pro *poodin*. Morfoloogilised segakoodid ilmnisid ka lausete järelekordamise ülesandes (nt *Imä mõsk hambaid* – vro *Imä mõsk hambit*; ee *Ema peseb hambaid*; *Inemise kuulseva tsirkede laulu* – vro *Inemise’ kullõsõ’ tsirkõ laulu*; ee *Inimesed kuulavad lindude laulu*).

Konstruktivistliku käsitluse järgi (Dressler, 2005) jagatakse keele morfoloogia omandamine kolme etappi. Esimesel ehk kõne-eelsel perioodil ei ole eraldi grammatilised kategooriad veel välja arenenud. Süsteemi omandamine algab eelgrammatilisel perioodil, mil hakatakse looma analoogiaseoseid. Sel perioodil ilmneb kõige rohkem üleüldistusi ning individuaalseid erisusi. Kolmandal etapil hakkavad muutmissüsteemid aktiivselt arenema ja jõutakse täiskasvanupärase morfoloogiani. Eesti lastekeele uurija Reili Argus (2008) kirjeldab sellele käsitlusele toetudes väikelapse emakeele omandamist. Eeldades, et esimese ja teise keele omandamise loogilised skeemid on lähedased (Eslon et al., 2010, Saville-Troike, 2006),

võib selle jaotuse alusel kirjeldada ka keelepessalaste morfoloogia omandamist.

Teises ehk oma grammatika loomise etapis võivad selle järgi olla lapsed (ID23 ja ID11), kes moodustasid mitu ainsuse oleviku 3. pöörde vormi võru lõpuga *-s*, kasutades samas eesti sõnatüve (*koristas – ee koristab, magas pro maka(s)*), ja laps (ID13), kes moodustas oleviku mitmuse 3. pöörde vormid eesti sõnatüvest ja lõpuga *-va* (*joonistava’ pro joonistasõ’, makava’ pro makasõ’*), mis ei ole kõigi võru tegusõnade õige lõpuvariant selles vormis, aga on eesti keele pöördelõpule lähedane ja võimaldab luua vorme analoogia alusel.

Kuna kogu lasterühma tulemused olid aktiivses kõnes väga madalad, võib oletada, et keeleoskust ei anna sellises mahus keelepessaõpe ka võimekamatele lastele. Enne kui on võimalik kombineerida lauseid, peab olema omandatud teatud hulk sõnu. Morfoloogilisi seoseid hakkab laps looma ja nende pinnalt sõnamoodustusmalle rakendama siis, kui tema sõnavara on jõudnud teatud tasemele (Argus, 2008; Karlep, 1998). Vormimoodustusreeglite kujunemiseks oli keelepessalaste sõnavara uuringu põhjal aga liiga napp. Enamikul lastest puudusid aktiivses kõnes ka verbid, mis on lauseloome eelduseks.

Kuna keeleüksuste mõistmine eelneb nende kasutamisele (Hallap & Padrik, 2008; Karlep, 1998), siis võis lastelt eeldada kasutamisest tunduvalt paremat võru keele mõistmist. Kõigis keeleüksuste mõistmise ülesannetes oli lapsi, kes said maksimumpunktid. Kõige raskemad olid laste jaoks keeleüksuste mõistmisel sõnavormide mõistmise ülesanded. Mõnevõrra üllatavad olid laste üsna head tulemused keeruliste põimlausete mõistmise ülesandes, kus kaksteist last said maksimumpunktid ja ükski laps ei saanud 0 punkti. Head tulemust võib põhjendada sellega, et keeleüksused, mis on kahes keeles sarnased, toetavad ka tundmatutest sõnadest ja sõnavormidest arusaamist. Kui lähtuda Polišenská, Kapalková ja Novotková (2018) uurimuse tulemustest, siis on lause mõistmine seotud verbi mõistmisega. Peale pildi hõlbustas selles ülesandes lausest arusaamist see, et enamik verbe olid tüve poolest eesti omadega lähedased ja kuulusid ka nn tuumverbide hulka (*olema, minema, tegema, panema, vaatama*). Kuigi lapsed kasutasid järelekordamise ülesandes palju segakeelt, andsid nad enamikul juhtudel edasi lause tähenduse ja säilitasid selle struktuuri, mis näitab samuti, et lausete mõistmine ei valmistanud neile raskusi. Probleemidele sõnatähenduste mõistmisega viitasid mõnel juhul küll järelekordamisel kasutatud moonutatud sõnad (*lumbõ pro vro lummõ, ee lund*), eriti võru oma sõnatüvede asendusena (*põski pro vro mõsk, ee peseb; purna pro perrä, ee järele*).

Uurijad Oller ja Jarmulowicz (2007) kinnitavad, et esimese keele teadmised toetavad

teise omandamist, sest keeled on vastastikuses sõltuvuses, ei funktsioneerigi eraldi, vaid ühe talitlussüsteemi kaudu. Ringbomi (2007) sõnul tajutakse teise keele mõistmisprotsessis lähtekeelele sarnasusi siis, kui vastuvõetav info ja varasemad teadmised omavahel seostuvad. Ringbomi (2007) järgi esineb keelendite vormi, leksikaalse tähenduse ja funktsiooni täielikku sümmeetrilist sarnasust vaid vastastikku mõistetavates lähedastes sugulaskeeltes.

Keelepessalaste head võru keele mõistmist nii sõnavara, grammatika kui ka süntaksi valdkonnas võibki seletada sellega, et kuna keelendid eesti ja võru keeles on nii häälikuliselt, grammatiliselt kui ka semantiliselt sarnased, siis on võimalik analoogiaseostele tuginedes ühe keelesüsteemi teadmisi teise retseptioonis rakendada.

Vokaalharmonia kajastumine keelepessalaste kõnes ei olnud selle magistritöö uurimisteema, aga laste järelekordamisel kasutatud keelendeid võrreldes ilmnis, et täishäälikute kokkukõla järgisid rohkem need, kellel olid paremad tulemused sõnavara- ja morfoloogiaülesannetes. See on kooskõlas uuringuga, milles leiti, et teise keele sõnavara suurus on positiivselt korrelatsioonis teise keele vokaalide taju võimega (Bundgaard-Nielsen, Best, & Tyler, 2011).

Kolmanda ja neljanda uurimisküsimusega otsiti vastust küsimustele, milline on keelepessalaste kokkupuude võru keelega väljaspool keelepessarühma ja millised on uuringus kolme kõige kõrgema ja kõige madalama tulemuse saanud lapse kokkupuuted võru keelega vanemate hinnangul.

On hulk uurimusi, mis kinnitavad, et teise keelega kokkupuute ulatus mõjutab kakskeelsete laste sõnavara suurust ja kasvu (Pearson, Fernández, Lewedeg, & Oller, 1997; Vermeer, 2001; Moyer, 2011). Seitsme uuringus osalenud lapse vanemad vastasid, et nende laps kuuleb võru keelt iga päev kodus, 10 lapse vanemad märkisid, et laps kuuleb võru keelt nädalavahetustel ja seitse vanemat, et harvem. Vaid üks vanem vastas, et väljaspool lasteaeda laps võru keelt ei kuulegi. Nende kahe rühma, iga päev võru keelt kuulvate ja harvem võru keelt kuulvate laste uuringus saadud tulemusi võrreldes selgus, et esimese rühma uurimisülesannetes saadud keskmine tulemus (57,1) oli kõrgem kui teise rühma keskmine tulemus (49,1). Neljal lapsel seitsmest lapsest, kes kuulsid võru keelt väljaspool lasteaeda iga päev, oli ülesannetes saadud punktisumma keskmisest tulemusest kõrgem ja kolmel madalam. See näitabki, et passiivsest keelega kokkupuutumisest keeleomandamiseks ei piisa, vaid oluline on just lapsele suunatud kõne ja selle iseloom erinevate tegevuste käigus (Munoz, 2014; O'Grady & Hattori, 2016; Stafford, Bowden, & Sanz, 2012).

Uurimuses valiti võrdluseks välja ülesannetes kolm kõige kõrgema ja kõige madalama tulemuse saanud last. Väljavalitud laste näitel saab öelda, et kolmel kõige parema tulemuse saanud lapsel oli võru keelega kokkupuuteid ka väljaspool lasteaeda: kahel kodus vanema(te) ja kõigil kolmel vanavanema(te) kaudu, kes kõik ka lapsega rääkides võru keelt kasutavad. Kõige madalama tulemusega laste vanematest kaks kinnitasid, et laps kuuleb võru keelt väljaspool lasteaeda kodus ja vanavanemate juures. Ühe lapse vanem märkis, et seda juhtub küll väga harva ja lapsega ei räägi võru keelt keegi. Teise lapse vanemad märkisid, et laps kuuleb võru keelt iga päev ja seda räägib temaga kogu lähedasem perering. Põhjus, miks see ei kajastunud keelelistes ülesannetes, võib olla ka lapse kognitiivsetes võimetes, sest uuringu käigus oli lapsel kohati raske tähelepanu koondada ja teemas püsida (ehkki õpetajate hinnangul oli lapse areng eakohane). Kolmanda madala tulemuse saanud lapse vanem märkis, et lapsel ei ole võru keelega väljaspool lasteaeda üldse kokkupuuteid. Selle põhjal saab öelda, et parema tulemuse said uuringus lapsed, kes vanemate hinnangul mitte ainult ei kuule võru keelt sageli, sealhulgas kodus, vaid kes saavad seda ka ise erinevate inimestega kasutada.

Kõige kõrgemate ja kõige madalamate tulemustega laste vanemate hinnangud oma lapse keeleoskuse kohta ei ole päris kooskõlas uuringu tulemustega. Ülesanded kõige paremini sooritanud ID23 vanem märkis ankeedis ära kõik variandid, mis lapse keelekasutusena (üksikutest sõnadest liitlauseteni) olid välja pakutud. ID11 vanem märkis, et peale võrukeelsete viisakusväljendite ja muu eestikeelse jutu sisse põimitud sõnade kasutab laps lihtlauseid. ID13 vanem märkis ankeedis samuti ära kõik väljapakutud keelekasutuse variandid. Kõik kolm vanemat kinnitasid, et laps kasutab võru keelt iga päev. Kuigi uuring näitas, et ka kõrgeimad tulemused saanud laste võrukeelne kõne on napp, ei saa selle alusel väita, et neil lauselist kõne pole. On võimalik, et kunstlikult loodud vestlusolukord, uuringusse valitud keelematerjal ja kohmetus võõraga suhtlemisel ei võimaldanud keelepessalastel oma võru keele oskusi näidata ja kinnitada vanemate arvamust, et laps kasutab võru keeles ka lauselist kõnet.

Rohkem on kooskõlas kõige nõrgema soorituse teinud ID7 ja ID9 tulemused ja vanemate ankeedis märgitud vastused. Üks vanem tõi välja, et lapse võru keele kasutus piirdub mõne sõnaga muu jutu sees, ja teine, et laps kannab vahel kodus ette lasteaias õpitud laulu-salmi. Vaid ID14 puhul ei olnud lapse tulemus üldse kooskõlas vanematelt saadud infoga, mille järgi suhtleb laps võru keeles liitlausetega.

Uurijate (Genesee, 1996; Roessingh, 2006) arvates kulub olenevalt individuaalsetest

erisustest teises keeles suhtluskeele omandamiseks 2–5 aastat. Kui analüüsida keelepesalaste ülesannete tulemusi Cumminsi (1981) keelepädevuste teooriale tuginedes, siis võib öelda, et ühepäevane keelekümblus nädalas kahe ja poole aasta jooksul ei anna suhtluskeele algtaset, mille eelduseks on 1000–2000 sõnaga baassõnavara ja lihtsamate sõnavormide omandatus. Põhjuseks, miks võru keelepesa lapsed ei ole suhtluskeele tasemele jõudnud, on tõenäoliselt vähene võrukeelne sisend. Tasakaalustatuks peetakse keele taaslustamise puhul sisendit dominantse ja vähem dominantse keeles suhtes 70:30 (O’Grady & Hattory, 2016). Mõned autorid (Kumaradivelu, 2006) on rõhutanud on ka seda, et keeleõpe peab olema pidev: laps õpib, aga ka unustab keele kiiresti. Võru keelepesas jääb sisendi hulk alla 30% piiri ja suvekuudel enamik lapsi lasteaia ei käi. Mõned tunnid võru keele kümblust nädalas ei anna keeleoskust, kui kodus räägitakse lapsega eesti keeles.

Keele elustamisel peetakse oluliseks lahendada kodu ja kooli/lasteaia vastutuse jagunemise küsimus (McIvor & Parker, 2016; O’Grady & Hattori, 2016). Ainult positiivsed hoiakud ei aita keelt alles hoida, need peavad kajastuma ka käitumises. McIvori ja Parkeri (2016) järgi on keelepesaprogrammi edukuse seisukohalt oluline vanemate usk keele taaslustamisse ja valmisolek sellesse omalt poolt panustada. Mõnes keelepesaprojektis on loodud vanematele keeleõppe võimalused, et nad saaksid laste keeleomandamist kodus toetada. McIvor ja Parker (2016) toovad välja, et ühes Kanada Vancouveri saare nuutšanaltil keele kogukonnas on selline keeleõpe koguni kohustuslik.

Kui Võru Instituudi eestvõttel õnnestub ellu viia plaan jätkata võru keele õpet senisest koordineeritumalt algklassides, siis oleks keelepesalastel võru keele oskuste omandamisel ilmselt küll edumaa, võrreldes lastega, kes ei ole keelepesas käinud. Mõned uuringud (Bergström jt, 2016; Sherkina-Lieber, 2011) on näidanud, et varem keelekeskkonnas viibinutel on nende ees, kel sellist kogemust pole, keeleõppimisel eelised. Need puudutavad küll ennekõike kõnemõistmist ja fonoloogilist tasandit, mitte niivõrd morfosüntaksit.

Võru keelepesade õpetajad toetuvad võru keele õppes keelekümbluse metoodikale, aga eraldi laste võru keele oskuse kujundamise metoodikat ei ole neil aluseks võtta. Kuna uuringus ilmnisid laste kasutatud sõnavormides ja järelekorratud lausetes alakõnele iseloomulikud jooned – asendati ja ära jäeti muutemorfoloogilisi tunnuseid ja lõppe –, siis võimaldab see tõmmata paralleele Hallapi, Padriku ja Raudiku (2014) uurimusega, milles saadi kinnitust, et astmelise kakskeelsusega laste ja spetsiifilise kõnearengu puudega laste morfoloogia varane areng, sh vormikasutusvead on sarnased. Seega võib käesoleva

magistritöö tulemuste põhjal soovitada võru keele oskuse kujundamisel keelepesas lähtuda samadest põhimõtetest nagu töös alakõnega lastega. Sellise kõnearendustöö aluseks on motiveerivate suhtlusolukordade loomine konkreetsete tegevussituatsioonide käigus (Padrik, 2016), näiteks riidessepanek, lauakatmine vms. Oluline on põhisõnavarasse kuuluvate sõnade (riided, söögid, joogid, igapäevased tarbeesemed; igapäevaseid tegevusi väljendavad sõnad) mõistmise kujundamine, aga arvestades võru ja eesti keeles nende sõnade puhul erinevust ennekõike vormimoodustuses, on tähtsamgi võru keele grammatiliste vormide mõistmise kujundamine (vro *Kae, kon su kruus om! Kruus om lavva pääl – ee Vaata, kus su kruus on! Kruus on laua peal*; vro *Poiskõnõ juusk – ee Poiss jookseb*; vro *Auto sõit – ee Auto sõidab*). Aktiivse kõne arendamiseks on oluline luua lastele rohkesti motiveerivaid võimalusi sõnade ja sõnavormide järelekordamiseks ning seejärel näiteks küsimustele vastates nende iseseisvaks kasutuseks (Padrik, 2016). Eraldi on uurijad rõhutanud vajadust toetada keele omandamisel omadussõnade kasutamist (Argus, 2008; Salasoo, 2010), luues võimalusi näiteks objektide kirjeldamiseks. Lauseloomeskuse kujundamisel tuleks esialgu anda ette ka lausemallid, mille järgi saab sõnavara muutes analoogialauseid moodustada (Padrik, 2016) (vro *Kass süü kalla – ee Kass sööb kala*, vro *Jänes süü pörknast – ee Jänes sööb porgandit*; vro *Lats süü kuuki – ee Laps sööb kooki*).

Oluline on märkida, et enamiku uurimuses kasutatud ülesandeid koostas töö autor ise. Seetõttu pole neid varem laste keeleliste oskuste hindamisel kasutatud ega sobivust järele proovitud. Uurimismaterjali üheks kitsaskohaks võis olla sõnavalik: kuna hulk põhisõnavarasse kuuluvaid sõnu on eesti ja võru keeles häälikuliselt koostiselt sarnase tüvega, siis tegi see raskemaks otsustamise, millise keele sõna laps kasutab, ja see võis ka uurimistulemusi mõjutada. Piirangud seadis ka kättesaadav pildimaterjal, eriti tegusõnade illustreerimisel.

Puudusena peab nimetama ka seda, et käesoleva töö valim oli piiratud ja heterogeenne – lapsed olid eri vanuses ja erineva vaimse võimekusega ning ka nende kokkupuuted võru keelega olid erinevad –, mistõttu tuleb tulemuste üldistamisse suhtuda kriitiliselt. Tulemuste usaldusvääruse kontrollimiseks peaks uuringut edaspidi kordama omadustelt ühtlasema valimiga, samuti püüdma kirjeldada eri tasemel võru keele oskust.

Töö nõrkuseks võib pidada ka väheseid võrdlusi teiste keelepesauurimuste tulemustega. Keeruliseks tegi selle sobiva võrdlusmaterjali leidmine samas ajamahas ja sarnases keelekeskkonnas toimuva keelepesaõppega. Võru keelepesa laste keeleliste oskuste ja üldse

võru keele omandamise kohta teise keelena puuduvad seni uurimused, seepärast ei olnud võimalik tuua võrdlusi ka varasemate samateemaliste uurimistöödega.

Käesolevat tööd võib käsitleda esmakordse võru keelepesa laste võru keele oskuste uurimise ja kirjeldamisena, mis võiks olla aluseks nende laste õppe analüüsile ja efektiivsemaks muutmisele.

### **Tänuõnad**

Täna südamest oma töö juhendajat Merit Hallapit suure hulga nõuannete eest. Samuti olen tänulik juhtkonnale ja õpetajatele lasteaedades, kus sain võimaluse oma uurimistööd teha.

Täna ka kolleegide Võru Instituudist, kes leidsid aega uurimistöö jooksul minuga kaasa mõelda ja vajalikke juhtnõure anda.

### **Autorsuse kinnitus**

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud, lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

.....

/allkirjastatud digitaalselt/

.....

kuupäev

### Kasutatud kirjandus

- Altman, C., Armon-Lotem, S., Fichman, S., & Walters J. (2016). Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English-Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37, 165–193.
- Ambridge, B., Kidd, E., Rowland, C. F., & Theakston, A. L. (2015). The ubiquity of frequency effects in first language acquisition. *Journal of Child Language*, 42(02), 239–273.
- Argus, R. (2008). *Eesti keele muutemorfoloogia omandamine*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Atlas of the World's Languages in Danger*. (2009). Kõlastatud 15.02.2019 aadressil <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/endangered-languages/atlas-of-languages-in-danger/>; <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php?hl=en&page=atlasmap>
- Auer, P. (1998). Introduction: Bilingual Conversation revisited. Code-switching in Conversation. In P. Auer (Eds.), *Language, Interaction and Identity* (pp 1–24). London / New York: Routledge.
- Au-Yeung, K., Hipfner-Boucher, K., Chen, X., Pasquarella, A., D'Angelo, N., & Deacon, H. (2014). Development of English and French language and literacy skills in EL1 and EL French Immersion students in the early grades. *Reading Research Quarterly*, 50, 233–254.
- Baker, C. (2005). *Kakskeelne laps*. Tallinn: Eesti Haridus- ja Teadusministeerium.
- Baker, C. (2011). *Foundation of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Belova, S., Kulderknuip, E., Pandis, M., & Vahar, Õ. (2005.) *Application of the early total immersion program in Estonian kindergartens: project 2002–2004*. Tallinn: Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutus.
- Bergström, K., Klatte, M., Steinbrink C., & Lachmann, T. (2016). First and Second Language Acquisition in German Children Attending a Kindergarten Immersion Program: A Combined Longitudinal and Cross-Sectional Study. *Language Learning*, 66(2), 386–418.
- Bernolet, S., Hartsuiker, R. J., & Pickering, M. J. (2013). From language-specific to shared syntactic representations: The influence of second language proficiency on syntactic sharing in bilinguals. *Cognition*, 127(3), 287–306.

- Bialystok, E., Luk, G., Peets, F. K., & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 525–531.
- Birdsong, D. (2018). Plasticity, Variability and Age in Second Language Acquisition and Bilingualism. *Frontiers in Psychology*, 12.03.2018.
- Bowers, E. P., & Vassiljeva, M. (2011). The relation between teacher input and lexical growth of preschoolers. *Applied Psycholinguistics*, 32, 221–41.
- Brisk, M. E. (2006). *Bilingual education: From Compensatory to Quality Education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Buac, M., Gross, M., & Kaushanskaya, M. (2014). The role of primary caregiver vocabulary knowledge in the development of bilingual children's vocabulary skills. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 57(5), 1804–1816.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority language children*. Toronto, ON: OISE Press.
- Duursma, E., Romero-Contreras, S., Szuber, A., Proctor, C. P., Snow, C. E., August, D., Calderón, M., & Carlo, M. (2007). Learning to read in a low status language: Factors contributing to bilingual fifth graders' reading achievement in English and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 28, 171–190.
- Ehala, M. (2006). Keelevahetuse pööramisvõimalusi võru keelealal. Mitmekeelsus ja keelevahetus läänemeresoome piirkonnas. *Võro Instituudi Toimõndusõ*, 18.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(02), 143–188.
- Er, S., & Mirici, I. H. (2015). Classroom Teachers' Viewpoints About the Effects of Immersion Programs on Native Language Development in a Turkish Context. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 199, 363–367.
- Erelt, M., Erelt, T., & Ross, K. (2007). *Eesti keele käsiraamat*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Eslon, P., Õim, K., Kaivapalu, A., Argus, R., & Matsak, E. (2010). Kuidas uurida esimese ja teise keele omandamist? *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*, 20, 11–48.
- Eslon, P., & Metslang, H. (2008). Õppijakeele analüüs: võimalused, probleemid, vajadused. *Tallinna Ülikooli Eesti Filoloogia Osakonna Toimetised*, 10. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

- Euroopa Liidu Nõukogu resolutsioon mitmekeelsust edendava Euroopa strateegia kohta. (21.11.2008). *Euroopa Liidu Teataja (C 320/01)*. Külastatud 10.11.2018 aadressil [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008G1216\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008G1216(01))
- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28, 411–424.
- Dixon, L. Q., Zhao, J., Shin, J.-Y., Wu, S., Su, J.-H., Burgess-Brigham, R., ...Snow, C. (2012). What we know about second language acquisition: A synthesis from four perspectives. *Review of Educational Research*, 82(1), 5–60.
- Dressler, W. U. (2005). Morphological typology and first language acquisition: Some mutual challenges. In G. Booij, E. Guevara, A. Ralli, S. SgROI, S. Scalise (Eds.). *Morphology and Linguistic Typology: Online Proceedings of the Fourth Mediterranean Morphology Meeting Catania 21–23 September 2003* (pp 7–20). University of Bologna. Külastatud 12.03.2019 aadressil <https://geertbooij.files.wordpress.com/2014/02/mmm4-proceedings.pdf>
- Dressler, R. A. H. (2012). *Simultaneous and Sequential Bilinguals in a German Bilingual Program. A Thesis submitted to the faculty of graduate studies in partial fulfilment of the requirements for the degree doctor of philosophy*. Calgary: The University of Alberta. Külastatud 5.01.2019 aadressil [https://prism.ucalgary.ca/bitstream/handle/11023/178/ucalgary\\_2012\\_dressler\\_roswita.pdf;jsessionid=0368D780C40D7B067F72A14640C31FB0?sequence=2](https://prism.ucalgary.ca/bitstream/handle/11023/178/ucalgary_2012_dressler_roswita.pdf;jsessionid=0368D780C40D7B067F72A14640C31FB0?sequence=2)
- Faster, M., & Loigu, A. (2004). *Piltsõnastu latsilõ I*. Võru: Võro Selts VKKF.
- Fernald, A., Marchman, V., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16(2), 234–248.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Foucart, A., & Frenck-Mestre, C. (2011). Grammatical gender processing in L2: Electrophysiological evidence of the effect of L1–L2 syntactic similarity. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(03), 379–399.
- Gass, S., & Mackey, A. (2006). Input, Interaction and Output: An Overview. *AILA Review: Themes in SLA Research*, 19 (1), 3–17.
- Gathercole, V. M., & Thomas, M. E. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 213–238.

- Genesee, F. (1996). *Second language immersion programs*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority-language students? In T. K. Bhathia, & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multiculturalism* (pp 547–576). Malden, MA: Blackwell.
- Genesee, F. (2005). Ülevaade õpetajatele, koolijuhtidele ja lastevanematele. *Keelekümbluse käsiraamat*. Tallinn: Keelekümbluskeskus.
- Goldenberg, C., Hicks, J., & Lit, I. (2013). Dual language learners: Effective instruction in, early childhood. *American Educator*, 37, 26–29.
- Golubeva, A. (2018). *Kahesuunaline keelekümblus neljas lasteaia ei ohusta eestikeelset haridussüsteemi!* Külastatud 22.02.2019 aadressil <https://www.innove.ee/blogi/anna-golubeva-kahesuunaline-keelekumblus-neljas-lasteaias-ei-ohusta-eestikeelset-haridussusteemi/>
- Gor, K., & Chernigovskaya, T. (2004). Generation of Complex Verbal Morphology in First and Second Language Acquisition: Evidence from Russian. Proceedings of the 19th Scandinavian conference of Linguistics. *Nordlyd*, 31(6), 819–833.
- Granena, G., & Long, M. (2012). Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains. *Second Language Research* 29(3), 311–343.
- Gregg, K. R. (2003). Second Language Acquisition Theory: Construction and Assessment. In C. J. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp 831–865). Malden: Blackwell Publishing.
- Gross, M., Buac, M., & Kaushanskaya, M. (2014). Conceptual scoring of receptive and expressive vocabulary measures in simultaneous and sequential bilingual children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23, 574–586.
- Hallap, M. (1998). Kakskeelse lapse kõne arengut mõjutavad tegurid. *Hariduslikud erivajadused*. Tartu.
- Hallap, M. (2008). *Eesti keel teise keelena*. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*, (lk 193–197). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hallap, M., & Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine*. 2008. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hallap, M., Padrik, M., & Raudik, S. (2014). Käänevormide kasutusoskus eakohase arenguga vene-eesti kakskeelsetel ning spetsiifilise kõnearengu puudega ükskeelsetel

- lastel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 10, 73–90.
- Hassinen, S. (2002). *Simultaaninen kaksikielisyys. Läheiset sukukielet viro ja suomi rinnakkain*. Acta Universitatis Ouluensis, Humaniora, B 43. Oulu: Oulu University Press.
- Heaton, R., & Xoyón, I. (2016). An Assessment of Linguistic Development in a Kaqchikel Immersion School. *Language Documentation & Conservation*, 10, 497–521.
- Hermanto N., Moreno, S., & Bialystok, E. (2012). Linguistic and metalinguistic outcomes of intense immersion education: how bilingual? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(2), 131–145.
- Hint, M. (2002). *Keel on tõde on õige või vale*. Tartu: Ilmamaa.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influences: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368–1378.
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39(1), 1–27.
- Huo, S. (2017). *Influence of language immersion and phonological-based instruction on literacy skills of English language learners in Xi'an, China. A dissertation submitted in partial fulfillment requirements for the degree on doctor of philosophy*. Vancouver: The University on British Columbia.
- Iva, S. (2005). Glottal stop in Võro South Estonian. *Linguistica Uralica*, 41(2), 123–133.
- Iva, S. (2008). Lõunaeeesti ja võru keel: mõisted ja keelepüü. *Oma Keel*, 2.
- Iva, T. (2002). Eesti ühiskeele mõjutused võru keeles. Karl Pajusalu, & Jan Rahman (Toim), *Väikeisi kiili kokkoputmisõq*, (lk 84–92). Võru: Võro Instituudi Toimõndusõq, 14.
- Janciauskas, M., & Chang, F. (2018). Input and age-dependent variation in second language learning: A connectionist account. *Cognitive Science*, 42, 519–594.
- Jarvis, S. ja Odlin, T. (2000). Morphological type, spatial reference and language transfer. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 535–555.
- Jeroštšenko, J. (2011). *Mitte-eeesti laste kognitiivne koolivalmidus*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Jürgental, V. (2016). *Jutulõnga meetodi rakendamisest keelekümbluslasteaias*. Bakalaureusetöö. Narva: Tartu Ülikooli Narva Kolledž.
- Kaalep, H.-J., & Muischnek. (2002). *Eesti kirjakeele sagedussõnastik*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kaivapalu, A. (2015). Eesti ja soome keele vastastikune mõistmine üksiksõna- ja tekstitasandil: lingvistilised tegurid, mõistmisprotsess ja sümmeetria. *Eesti*

- Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat, 11, 55–74.*
- Kaivapalu, A. (2017). Õppija teekond: sarnasuse tunnetamisest sihtkeelepärase kasutuseni. *Mäetagused, 69*. Külastatud 22.11.2018 aadressil <http://www.folklore.ee/tagused/nr69/kaivapalu.pdf>
- Kaivapalu, A., & Martin M. (2007). Morphology in transition: The plural inflection of Finnish nouns by Estonian and Russian learners. *Acta Linguistica Hungarica, 54(2)*, 129–156.
- Kallio, P. (2007). Kantasuomen konsonantihistoriaa. In J. Ylikoski ja A. Aikio (Eds.), *Sámit, sánit, sátnehámit*, (pp 229–249). Helsingi: Suomalais-Ugrilaisen Seuran Toimituksia.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Keelepasa arengukava 2015–2018*. (s.a.). Külastatud 10.09.2017 aadressil <https://wi.ee/et/tegemised/keelepasa/keelepasa-arengukava-2015-2018/>
- Keem, H. (1997). *Võru keel*. Tallinn: Emakeele Selts.
- Koreinik, K (2013). *Võru keel. Projekti „European language diversity at all” kokkuvõte*. Külastatud 5.10.2018 aadressil <https://phaidra.univie.ac.at/view/o:308889>
- Koreinik, K. (2015). *Võru keel: ELDIA uuringu lühikokkuvõte*. Tartu: Tartu Ülikool, 2015.
- Kuhl, Patricia. (2011). *The linguistic genius of babies*. Külastatud 3.03.2019 aadressil <https://www.youtube.com/watch?v=G2XBikHW954>
- Kukk, A., & Õun, T. (2014). Meeting the objectives of the curriculum at the first stage of basic school by the child having left the language immersion kindergarten. *Education 3–13, 42(4)*, 357–368.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to post-method*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Laurén, C. (2000). *Kielten taitajaksi. Kielikylpy käytännössä*. Jyväskylä: Atena.
- Lin, L.-C., & Johnson, C. (2016). Mandarin-English bilingual vocabulary development in an English-immersion preschool: How does it compare with monolingual development? *International Journal of Bilingualism, 20(2)*, 173–189.
- Lindsalu, E., Toom, T., Nagel, T., & Viin, K. (2015). *Piltsõnastu latsilõ II*. Võru: Võru Instituut.
- Mashborn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2009). Peer effects on children’s language achievement during prekindergarten. *Child Development, 76*, 763–782.
- Martin, M. (2006). Suomi ja viro oppijan mielessä. Näkökulmia taivutusmuotojen prosessointiin. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja, 17*. Jyväskylä *Studies in Humanities, 53*, 43–

60.

- Mets, M. (2010) *Suhtlusvõrgustikud reaalsajas: võru kõnekeele varieerumine kahes Võrumaa külas*. Doktoritöö. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- McClutchie Mita, D. (2017). Maori language revitalization: a vision for the future. *Canadian Journal for Native Education*, 30(1), 101–107.
- McIvor, O., & Parker, A. (2016). Back to the Future: Recreating Natural Indigenous Language Learning Environments Through Language Nest Early Childhood Immersion Programs. *The International Journal of Holistic Early Learning and Development*, 3, 21–36.
- Morcom, L. A., & Roy, S. (2017). *Is early immersion effective for Aboriginal language acquisition? A case study from an Anishinaabemowin kindergarten*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Moyer, A. (2011). An investigation of experience in L2 phonology: Does quality matter more than quantity? *Canadian Modern Language Review*, 67, 191–216.
- Muñoz, C. (2014). Contrasting Effects of Starting Age and Input on the Oral Performance of Foreign Language Learners. *Applied Linguistics*, 35(4), 463–482.
- Pulver, A., & Toomela, A. (Toim). (2014). *Muukeelne laps Eesti koolis: jätku-uuring. Lõpparuanne*. Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituut. Külastatud 22.04.2019 aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/veko\\_jxtk.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/veko_jxtk.pdf)
- Odlin, T. (2003). Gross-Linguistic Influence. In C. J. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp 436–486). Blackwell Publishing.
- O’Grady, W., & Hattori, R. (2016). Language Acquisition and Language Revitalization. *Language Documentation & Conservation*, 10, 45–57.
- Oller, D. K., & Jarmulowicz, L. (2007). Language and literacy in bilingual children in the early school years. In E. Hoff ja M. Shatz (Eds.), *Blackwell Handbook of Language Development* (pp 368–386). Oxford: Blackwell Publishing.
- Org, E., Velsker, E., Uind, K., & Pajusalu, K. (1994). Vastseliina Sute küla elanike murdepruugist ja keelehoiakutest. *Keel ja Kirjandus*, 4, 203–209.
- Ortega, L. (2010). The Bilingual Turn in SLA. *Plenary delivered at the Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics*. Atlanta, March 6–9. Külastatud 12.02.2019 aadressil <https://yukaakiyamablog.wordpress.com/2013/03/14/ortega-2010-bilingual-turn-in-sla/>

- Padrik, M. (2016). Alakõne. M. Padrik, & M. Hallap (Toim), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia*, (lk 305–355). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Padrik, M., Hallap, M., Aid, M., & Mäll, R. (2013). *5–6-aastaste laste kõne test*. Tartu: Studium.
- Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D., & Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development*, 76(4), 763–782.
- Paradis, J. (2010). Bilingual Children's Acquisition of English Verb Morphology: Effects of Language Exposure, Structure Complexity, and Task Type. *Language Learning*, 651–680.
- Pasanen, A. (2003). *Kielipesä ja revitalisaatio. Karjalaisten ja inarisaamilaisten kielipesätoiminta*. Helsinki: Ülikool.
- Pasanen, A. (2009). Keelepesade punumine Venemaal pole kerge. *Fenno-Ugria Teataja*, 4.
- Pasanen, A. (2012). Keelepesadest ja nende rakendamisest Venemaal. *Soome-ugri sõlmed 2011–2012. MTÜ Fenno-Ugria Asutus aastaraamat*.
- Pasanen, A. (2015). *Kuavsui ja peeivicuova. Sarastus ja päivänvalo: inarisaamen kielen revitalisaatio*. Uralica Helsingiensia.
- Pearson, B. Z., Fernandez, S. C., Lewedeg, V., & Oller, D. K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18(1), 41–58.
- Peter, L.; Hirata-Edds, T., & Montgomery-Anderson, B. (2008). Verb development by children in the Cherokee language immersion program, with implications for teaching. *International Journal of Applied Linguistics* 18(2), 166–187.
- Place, S., & Hoff, E. (2011). Properties of Dual Language Exposure that Influence Two-Year-Olds' Bilingual Proficiency. *Child Development*, 82(6), 1834–1949.
- Polišenská, K., Kapalková, P., & Novotková, M. (2018). Receptive Language Skills in Slovak-Speaking Children With Intellectual Disability: Understanding Words, Sentences, and Stories. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61 (July), 1731–1742.
- Raja, M. (2011). *Kakskeelsete laste tegusõnavormide moodustamisoskuse seos keelelise sisendiga*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Ramírez-Esparza, N., García-Sierra, A., & Kuhl, P. (2014). Look who's talking: Speech style and social context in language input to infants are linked to concurrent and future speech development. *Developmental Science*, 17(6), 880–891.

- Rannut, Ü. (2003). *Mitteverbaalsed strateegiad ja keeleline rikastamine teise keele õppes*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus.
- Rannut, Ü. (2005). *Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile Eestis*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Rannut, M., Rannut, Ü., & Verschik, A. (2003). *Keel, võim, ühiskond*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Ringbom, H., & Jarvis, S. (2009). The importance of cross-linguistic similarity in foreign language learning. In M. H. Long, & C. J. Doughty (Eds.), *Handbook of language teaching*, (pp 106–118). Oxford: Blackwell Publishing.
- Roberts, T. A. (2014). Not so silent after all: Examination and analysis of the silent stage in childhood second language acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(1), 22–40.
- Roessingh, H. (2006). BICS-CALP: An Introduction for Some, a Review for Others. *Tesl Canada Journal*, 23(2), 91–96.
- Salasoo, T. (2010). Laste esimesed eestikeelsed omadussõnad. *Eesti ja Soome-ugri Keeleteaduse Ajakiri*, 1(1), 57–80.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saar, E. (2010). *Keele ajalugu*. Külastatud 12.11.2018 aadressil <https://wi.ee/et/voru-keel/>
- Schwartz, B. (2004). Why child L2 acquisition? In J. van Kampen, & S. Baauw (Eds.), *Proceedings of Generative Approaches to Language Acquisition 2003* (pp 47–66). Utrecht: LOT Occasional Series.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209–231.
- Shapson, S. M., & Day, E. M. (1984). A longitudinal evaluation of an early immersion program in British Columbia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3, 1–16.
- Sherkina-Lieber, M. (2011). *Comprehension of Labrador Inuttitut functional morphology by receptive bilinguals. Doctoral dissertation*. University of Toronto. Külastatud 4.03.2018 aadressil [http://marinasherkinalieber.ca/wordpress/wp-content/uploads/2013/09/Sherkina-Lieber\\_Marina\\_201111\\_PhD\\_thesis.pdf](http://marinasherkinalieber.ca/wordpress/wp-content/uploads/2013/09/Sherkina-Lieber_Marina_201111_PhD_thesis.pdf)

- Shin, J. K., & Crandall, J. (2014). *Teaching English to young learners*. Boston, MA: National Geographic Learning.
- Stafford, C. A., Bowden, H. W., & Sanz, C. (2012). Optimizing language instruction: Matters of explicitness, practice, and cue learning. *Language Learning*, 62, 741–768.
- Stanutz, S. M. (1992). Why Immersion. Advantages and Disadvantages of the Method. In C. Laurén (Eds.), *Language acquisition at kindergarten and school* (pp 53–76). Vaasa.
- Statistikameti kodulehekül. (2013). Külastatud 2.10.2017 aadressil [https://www.stat.ee/64628?parent\\_id=32784](https://www.stat.ee/64628?parent_id=32784)
- Stepanova, L. (2013). *Mnemotehnika kasutamine lasteaija keelekümbelühendas luuletuste ja laulude õppimisel*. Bakalaureusetöö. Narva: Tartu Ülikooli Narva Kolledž.
- Zabrodsckaja, A (2006). Keelekontakt ja kakskeelsus nüüdisaegse kontaktlingvistika poolt vaadatuna. *Emakeele Seltsi Aastaraamat*, 51. Tartu: Emakeele Selts.
- Tammekänd, L. (2017). Kagueestlaste individuaalsest mitmekeelsusest. *Oma Keel*, 2.
- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426–445.
- Teiss, K. (2006). Suhtlusstrateegiad eesti-soome kakskeelsust omandava lapse segakoodis. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat*, 2, 251–269.
- Umbel, V. M., Pearson, B. Z., Fernandez, M. C., & Oller, D. K. (1992). Measuring bilingual children's receptive vocabularies. *Child Development*, 63, 1012–1020.
- Vandergrift, L., & Baker, S. C. (2018). Learner Variables Important for Success in L2 Listening Comprehension in French Immersion Classrooms. *The Canadian Modern Language Review*, 74(1), 79–100.
- Vare, S. (1997). Kakskeelsus kakskeelse õpetuse kaudu. M. Lauristin, S. Vare, T. Pedastsaar, & M. Pavelson (Toim), *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele* (lk 33–68). Põltsamaa: OÜ Vali Press.
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22, 217–234.
- Vihman, V.-A. (2018). Pilk laste keeleomandamisele: teoreetilistest alustest ja kvantitatiivsetest lähenemistest. *Keel ja Kirjandus*, 8–9, 622–642.
- Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37(2), 265–279.

Lisa 1. Vestluse kava

*Kursiivkirjas on remargid (allajoonitud) ja uurija kõne eestikeelne tõlge, sulgudes abistavad küsimused.*

Vahendid: mängukoer ja mängukaru, mängumaja.

Uurija kõne	Lapse eeldatavad vastused
<p>Ma taha sukka mängi.                      Teemi nii, et seo mäng käü võro keelen.                      Neo' eläjä' eläse' Võromaal ja kõnõlasõ' võro keelen.                      Mitu eläjät tan om?                      (Kas sa võro keelen ka mõistat üteldä? Kas tan om kats vai kolm eläjät?)  <i>Ma tahan sinuga mängida. Teeme nii, et see mäng käib võru keeles. Need loomad elavad Võrumaal ja räägivad võru keeles.</i>                      Mitu looma mul siin on?                      (Kas sa võru keeles ka oskad öelda? Kas siin on kaks või kolm looma?)</p>	<p>Kats. <i>Kaks.</i></p>
<p>Kiä neo' omma'?'                      (Kas sa võro keelen ka mõistat üteldä? Kas seo om pini vai kass / kas seo om kahr vai repän?)                      Kes need on?                      (Kas sa võru keeles ka oskad öelda? Kas see on koer või kass / kas see on karu või rebane?)</p>	<p>Pini ja kahr. <i>Koer ja karu.</i></p>
<p>Kiä sa tahat olla'?'                      Kes sa tahad olla?</p>	<p>....</p>
<p>Ma olõ ... ja sa olõt ...                      Ma küsü su käest: kon sa elät, ...?                      (Kas sa elät mõtsan vai koton?)  <i>Mina olen siis ... ja sina oled ...</i>                      Ma küsin sinu käest: kus sa elad, ...?                      (Kas sa elad metsas või kodus?)</p>	<p>....                      Mõtsan / koton (kuudin). <i>Metsas / kodus (kuudis).</i></p>
<p>Küsü' mu käest kah: kon sa elät?                      Küsi minu käest ka: kus sa elad?</p>	<p>Kon sa elät? <i>Kus sa elad?</i></p>

<p>Ma elä mõtsan/koton. Kiä ütten sukka viil mõtsan/koton eläse’?          (Kas sa võro keelen ka mõistat üteldä?)  <i>Ma elan metsas/kodus. Millised loomad koos sinuga veel metsas/kodus elavad?</i>          (Kas sa võru keeles ka oskad öelda?)</p>	...
<p>A kae’, mis mul tan om! Mis seo om? <u>Näitan saba.</u>          (Kas sa võro keelen ka mõistat üteldä? Kas seo om hand vai päkk?)  <i>Aga vaata, mis mul siin on! Mis see on?</i>          (Kas sa võru keeles ka oskad öelda? Kas see on saba või põial?)</p>	Hand. <i>Saba.</i>
<p>A miä mul tan om? <u>Patsutan kõhtu.</u>          (Kas sa võro keelen ka mõistat üteldä? Kas seo om kõtt vai sälg?)          (Kas sa võru keeles ka oskad öelda? Kas see on kõht või selg?)</p>	Kõtt. <i>Kõht.</i>
<p>Kummal om suurõmb kõtt?          (Kas kahrul vai pinil?)  <i>Kummal on suurem kõht?</i>          (Kas karul või koeral?)</p>	Kahrul. <i>Karul.</i>
<p>Midä sa süüt, et sul nii suur kõtt om?  <i>Mis sa sööd, et sul nii suur kõht on?</i></p>	...
<p>Nakami mängmä, ...! Mängimi ärkäkmist. Kas sa tiät, mis mäng seo om?          Midä sa tiit, ku ma ütle: käki hinnäst är!          Käki’ sa hinnäst är! Kohe sa saat hinnäst käksi’? <u>Suunan last looma maja taha peitma.</u>  <i>Hakkame mängima, ...! Mängime peitust. Kas sa tead, mis mäng see on?</i>  <i>Mis sa teed, kui ma ütlen: peida ennast ära!</i>  <i>Peida sa ennast ära! Kuhu sa saad ennast peita?</i></p>	Ei, jah.
<p>Kon kahr/pini nüüd om?          Kas tä om maja takan vai maja iin? Ütle’ mullõ, nii et kahr/pini ei kuulõ’!          (Kas kahr/pini om maja takan vai maja iin?)  <i>Kus karu/koer nüüd on?</i>  <i>Kas ta on maja taga või maja ees? Ütle mulle, nii et karu/koer ei kuule.</i>          (Kas karu/koer on maja taga või maja ees?)</p>	Maja takan. <i>Maja taga.</i>

<p>Midä kahr/pini tege? <i>Imiteerin otsimist.</i> Kahr/pini ots ... kedä?          (Kas tä ots pinni vai kassi / kahru vai rebäst?)  <i>Mida karu/koer teeb? Karu/koer otsib ... keda?</i>          (Kas ta otsib koera või kassi / karu või rebast?)</p>	<p>Pinni/kahru.  <i>Koera/karu.</i></p>
<p>Oih! <i>Mänguloom libiseb ja kukub.</i> Tii pääl oll ijä. Mis kahruga/piniga juhtu?          (Kahr/pini sattõ maaha. Ütle' sa kah võro keelen!)  <i>Oih! Tee peal oli jää. Mis karuga/koeraga juhtus?</i>          (Karu/koer kukkus maha. Ütle sina ka võru keeles!)</p>	<p>Kahr/pini sattõ maaha. <i>Karu/koer kukkus maha.</i></p>
<p>Kas kahr/pini sai ... kätte?  <i>A nüüt? Avastan oma mänguloomaga teise looma maja tagant.</i> Käen!  <i>Aga nüüd? Käes!</i>          Võta' kahr/pini hindä mano ja tulõ mullõ appi, oppami tälle viil veidükese võro kiilt.  <i>Võta karu/koer enda kätte ja tule mulle appi, õpetame talle veel veidi võru keelt.</i></p>	<p>Es saa. <i>Ei saanud.</i></p>

## Lisa 2. Sõnavara uurimise kava

*Kursiivkirjas on eestikeelne tõlge.*

Nimisõnade kasutamine

Mis seo om? Ütle võro keelen. *Mis see on? Ütle võru keeles.*

Nimisõnade mõistmine

Näütä', kon om ... *Näita, kus on ...*

... kardok, kürvits, piit, põrknas? (*kartul, kõrvits, peet, porgand*)

... kann', kahvli, luits, väits! (*kann, kahvel, lusikas, nuga*)

... mõsumassin, viikiitjä, puutri, pudsunudsija? (*pesumasin, veekeetja, arvuti, tolmuimeja*)

... piigli, tuul, uss, säng? (*peegel, tool, uks, voodi*)

... parts, hopõn, susi, kikas? (*part, hobune, hunt, kukk*)

Tegusõnade kasutamine

Midä poiskõnõ tan tege? Ütle võro keelen. *Mida poiss siin teeb? Ütle võru keeles.*

Midä tütrik tan tege? Ütle võro keelen. *Mida tüdruk siin teeb? Ütle võru keeles.*

Tegusõnade mõistmine

Näütä', kon poiskõnõ ... *Näita, kus poiss ...*

... makas, kraam (tarrõ), ikk, tsuklõs. (*magab, koristab, nutab, supleb/ujub*)

Näütä', kon tütrik ... *Näita, kus tüdruk ...*

... lugõ, süü, sugõ (hiussit), mõsk. (*loeb, sööb, kammib, peseb*)

Omadussõnade mõistmine

Näütä', kon om verrev upin. *Näita, kus on punane õun. (teisel pildil kollane õun)*

Näütä', kon om kõllanõ hamõ. *Näita, kus on kollane särk. (teisel pildil punane särk)*

Näütä', kon om lämmi juuk. *Näita, kus on soe jook. (teisel pildil külm jook)*

Näütä', kon om nilbõ tii. *Näita, kus on libe tee. (teisel pildil ilus, puhas tee)*

Näütä', kon om ikunõ inemine. *Näita, kus on kurb inimene. (teisel pildil rõõmus inimene)*

Näütä', kon om nühr pleiäts. *Näita, kus on nüri pliats. (teisel pildil terav pliats)*

Näütä', kon om kruudulinõ undruk. *Näita, kus on ruuduline seelik. (teisel pildil sinine seelik)*

## Lisa 3. Morfoloogiliste oskuste uurimise kava

*Kursiivkirjas on eestikeelne tõlge.*

Mitmuse nimetava käände kasutamine

Kiä neo' omma'? – Pini'. *Kes need on? – Koerad.*

Miä neo' omma'? – Puu'. *Mis need on? – Puud.*

Miä neo' omma'? – Tarõ'/maja'. *Mis need on? – Majad.*

Miä neo' omma'? – Lilli'. *Mis need on? – Lilled.*

Miä neo' omma'? – Seene'. *Mis need on? – Seened.*

Miä neo' omma'? – Ubina'. *Mis need on? – Õunad.*

Mitmuse nimetava käände mõistmine

Näütä, kon omma' pini'. *Näita, kus on koerad. (kolm pilti: ühel koerad, teisel koer, kolmandal kassid)*

Näütä, kon omma' puu'. *Näita, kus on puud. (kolm pilti: ühel puud, teisel puu, kolmandal lehed)*

Näütä, kon omma' maja'/tarõ'. *Näita, kus on majad. (kolm pilti: ühel majad, teisel maja, kolmandal autod)*

Näütä, kon omma' lilli'. *Näita, kus on lilled. (kolm pilti: ühel lilled, teisel lill, kolmandal pallid)*

Näütä, kon omma' seene'. *Näita, kus on seened. (kolm pilti: ühel seened, teisel seen, kolmandal marjad)*

Näütä, kon omma' ubina'. *Näita, kus on õunad. (kolm pilti: ühel õunad, teisel õun, kolmandal konnad)*

Seesütleva käände kasutamine

Kon poiskõnõ makas? – Sängün. *Kus poiss magab? – Voodis.*

Kon poiskõnõ parhilla om? – Poodin. *Kus poiss praegu on? – Poes.*

Kon latsõ mängvä? – Viin. *Kus lapsed mängivad? – Veas.*

Kon om poiskõsõl müts? – Pään. *Kus on poisil müts? – Peas.*

Kon tege kokk süvvä? – Köögin. *Kus teeb kokk süüa? – Köögis.*

Oleviku mitmuse 3. pöörde kasutamine

Midä poisi' tegevä'? – Juuskva'. *Mida poisid teevad? – Jooksevad.*

Midä poisi' tegevä'? – Joonistasõ'. *Mida poisid teevad? – Joonistavad.*

Midä tsirgu' tegevä'? – Lindasõ'. *Mida linnud teevad? – Lendavad.*

Midä tütriku' tegevä'? – Makassõ'. *Mida tüdrukud teevad? – Magavad.*

Midä latsõ' tegevä'? – Söövä'. *Mida lapsed teevad? – Söövad.*

Oleviku mitmuse 3. pöörde mõistmine

Näütä pilti, kon poisi' juuskva'. *Näita pilti, kus poisid jooksevad. (kolm pilti: poiss jookseb, poisid jooksevad, poiss tõstab hantleid)*

Näütä pilti, kon poisi' joonistasõ'. *Näita pilti, kus poisid joonistavad. (kolm pilti: poiss joonistab, poisid joonistavad, tüdruk kirjutab)*

Näütä pilti, kon tsirgu' lindsõ'. *Näita pilti, kus linnud lendavad. (kolm pilti: lind lendab, linnud lendavad, lind istub)*

Näütä pilti, kon tütriku' makassõ'. *Näita pilti, kus tüdrukud magavad. (kolm pilti: tüdruk magab, tüdrukud magavad, tüdrukud loevad)*

Näütä pilti, kon latsõ' söövä'. *Näita pilti, kus lapsed söövad. (kolm pilti: laps sööb, lapsed söövad, ema söödab last)*

## Lisa 4. Süntaktiliste oskuste uurimise kava

*Kursiivkirjas on eestikeelne tõlge.*

Järelekordamine

1. Imä mõsk hambit. *Ema peseb hambaid.*
2. Poiskõsõ' mängse' klotsõga. *Poisid mängisid klotsidega.*
3. Täämbä satas välän lummõ. *Täna sajab väljas lund.*
4. Latsõ' läävä' poodi mano. *Lapsed lähevad poe juurde.*
5. Inemise' kullõsõ' tsirkõ laulu. *Inimesed kuulavad lindude laulu.*
6. Esä sõitsõ massinaga puuti leevä perrä. *Isa sõitis autoga poodi leiva järele.*
7. Lavva pääl vaasin omma' ilosa' lilli'. *Laua peal vaasis on ilusad lilled.*
8. Imäl es olõ' eelä aigu süvvä' tetä'. *Emal ei olnud eile aega süüa teha.*
9. Tütrik pansõ mütsü päähä ja läts tarõst vällä. *Tüdruk pani mütsi pähe ja läks välja.*
10. Vanaimäl omma' prilli', selle et tä ei näe' häste. *Vanaemal on prillid, sest ta ei näe hästi.*

Põimlausetete mõistmine

Näide (1.–3. lause kohta): Ku Kalle liivalossi valmis tekk, sis läts tä tsuklõma. Midä Kalle kõgõpäält tekk? Näütä' pilti!

Abi: Kas Kalle ehit kõgõpäält lossi vai tsukõl?

*Kui Kalle liivalossi valmis ehitas, siis läks ta ujuma. Mida Kalle kõigepealt tegi? Näita pilti!*

Abi: Kas Kalle ehitas enne lossi või ujus?

1. Ku Anne puu valmis joonist, sis nakas tä pupõga mängmä. Midä Anne kõgõpäält tekk?

Näütä' pilti!

*Kui Anne puu valmis joonistas, siis hakkas ta nukuga mängima. Mida Anne kõigepealt tegi?*

*Näita pilti!*

2. Ku Kalle pini ketti pansõ, sis läts tä rattaga sõitma. Midä Kalle kõgõpäält tekk? Näütä'

pilti!

*Kui Kalle koera ketti pani, siis läks ta rattaga sõitma. Mida Kalle kõigepealt tegi? Näita pilti!*

3. Ku Anne multika är kai, sis nakas tä lumememme tegemä. Midä Anne kõgõpäält tekk?

Näütä' pilti!

*Kui Anne multika ära vaatas, siis hakkas ta lumememme ehitama. Mida Anne kõigepealt tegi?*

*Näita pilti!*

Näide (4.–6. lause kohta): Esä nakas sõitma pääle tuud, ku oll koti massinahe pandnu. Midä esä kõgõpäält tekk? Näütä' pilti! Kas esä pandsõ kõgõpäält koti massinahe vai nakas sõitma?

Abi: Kas esä pandsõ inne koti massinahe vai nakas sõitma?

*Isa hakkas sõitma pärast seda, kui oli koti autosse pannud. Mida isa kõigepealt tegi? Näita pilti!*

*Abi: Kas isa pani enne koti autosse või hakkas sõitma?*

4. Mati nakas palli mängmä pääle tuud, ku oll supi är söönü. Midä Mati kõgõpäält tekk?

Näütä pilti!

*Mati hakkas palli mängima pärast seda, kui oli supi ära söönud. Mida Mati kõigepealt tegi?*

*Näita pilti!*

5. Vanaesä nakas raamatut lugõma pääle tuud, ku oll õhupalli täüs puhknu. Midä vanaesä kõgõpäält tekk? Näütä' pilti!

*Vanaisa hakkas raamatut lugema pärast seda, kui oli õhupalli täis puhunud. Mida vanaisa kõigepealt tegi? Näita pilti!*

6. Tädi andsõ kassilõ süüki pääle tuud, ku oll talle pai tennü. Midä tädi kõgõpäält tekk?

Näütä' pilti!

*Tädi andis kassile toitu pärast seda, kui oli talle pai teinud. Mida tädi kõigepealt tegi? Näita pilti!*

## Lisa 5. Taustteabeankeet

Lp lapsevanem!

Olen Tartu Ülikooli eripedagoogika ja logopeedia õppekava magistrant ning soovin oma lõputöö raames uurida, missugune on kaks aastat võru keelepesarühmas käinud laste võru keele mõistmise ja kasutamise oskus.

Palun Teie luba koguda andmeid Teie lapse võru keele oskuse kohta ning kinnitada seda allkirjaga. Allpool palun Teil vastata küsimustele, mis puudutavad Teie lapse kokkupuuteid võru keelega väljaspool lasteaeda.

**Nii uuringuandmeid kui ka allpool oleva ankeediga saadud tulemusi kasutan üldistatud kujul. Tagan kõikide andmete konfidentsiaalsuse. Lapse nimi ankeedis on vajalik üksnes kõneuuringu ja ankeetandmete vastavusse viimiseks.**

Palun andke vastused kontaktisiku, st rühma õpetaja kätte. Täna nähtud vaeva ja kulutatud aja eest!

Kaile Kabun

TÜ eripedagoogika ja logopeedia õppekava magistrant

[kaile.kabun@gmail.com](mailto:kaile.kabun@gmail.com)

Tel 525 3215.

Lapsevanema allkiri .....

Lapse ees- ja perenimi .....

Lapse vanus .....

Küsimustele vastates palun tehke sobiva vastusevariandi juurde rist või kirjutage vastus punktiirjoonele.

**1. Kus Teie laps peale lasteaia veel võrukeelset kõnet kuuleb? Märkige kõik sobivad variandid.**

- oma kodus
- vanavanemate juures
- kaugemate sugulaste juures
- tuttavate pool

- ühissõidukis, tänaval
- mujal, kus? .....
- mitte kusagil

**2. Kes räägivad Teie lapsega võru keelt? Märkige kõik sobivad variandid.**

- mina ise
- abikaasa/elukaaslane
- õde/vend või õed/vennad
- vanaema/vanaemad
- vanaisa/vanaisad
- peretuttavad
- muu, kes .....
- mitte keegi

**3. Kui sageli kuuleb Teie laps võru keelt väljaspool lasteaeda?**

- iga päev
- nädalavahetustel
- korra kuus
- väga harva
- ei kuulegi

**4. Milliste võrukeelsete kultuurivormidega on Teie lapsel olnud viimase kahe aasta jooksul kokkupuuteid? Märkige kõik sobivad variandid.**

- lastelauluplaat „Mina lätsi Siidile”
- lastelauluplaat „Upa-upa, ubinakõnõ”
- võrukeelsed raamatud
- võrukeelne Täheke
- Uma Pido
- Jäno-Jussi multikad
- ETV teleseriaal „Tagamõtsa”
- muu, mis? .....
- ei olegi olnud

**5. Kui sageli kasutab Teie laps võru keelt väljaspool lasteaeda? Märkige üks variant.**

- iga päev
- nädalavahetustel
- korra kuus
- väga harva
- ei kasutagi

**6. Kas ja kuidas kasutab Teie laps võru keelt väljaspool lasteaeda? Märkige kõik sobivad variandid.**

- Küsib mõnikord mõne võrukeelse sõna tähendust.
- Kasutab õpitud viisakusväljendeid (*Tere hummogust!* jne).
- Kasutab muu jutu sees mõnd võrukeelset sõna.
- Kasutab igapäevatoimingute ja mängu käigus võrukeelseid lihtlauseid (*Ma taha süvvä! Ma ei tiia.* jne).
- Kasutab igapäevatoimingute ja mängu käigus võrukeelseid liitlauseid (*Mullõ miildüs, et välän satas lummõ.* jne)
- Esitab kodus rühmas õpitud võrukeelseid laule ja salme.
- Ei kasutagi.

**6. Küsimustele vastas:**

- ema
- isa
- mõlemad koos
- muu, kes? .....

**Kas soovite omalt poolt lapse võru keele omandamise kohta midagi lisada?**

.....

.....

.....

## Lisa 6. Vanemate valikud ankeedi küsimustele vastusevariantide kaupa

Tabel 1. *Kohad, kus laps võru keelt kuuleb*

Kus laps peale lasteaia veel Jah-vastuseid  
võrukeelset kõnet kuuleb

---

oma kodus	13
vanavanemate juures	21
kaugemate sugulaste juures	7
tuttavate pool	10
ühissõidukis, tänaval	4
mitte kusagil	2

Tabel 2. *Inimesed, kes lapsega võru keelt räägivad*

Kes lapsega võru keelt Jah-vastuseid  
räägivad

---

mina ise	10
abikaasa/elukaaslane	7
õde/vend või õed/vennad	3
vanaema/vanaemad	20
vanaisa/vanaisad	14
peretuttavad	11
mitte keegi	2

Tabel 3. *Võru keele väljaspool lasteaeda kuulmise sagedus*

Kui sageli kuuleb laps võru keelt Jah-vastuseid  
väljaspool lasteaeda

---

iga päev	7
nädalavahetustel	10
korra kuus	3
väga harva	4
ei kuulegi	1

Tabel 4. *Kokkupuuted võrukeelsete kultuurivormidega*

Milliste võrukeelsete kultuurivormidega Jah-vastuseid  
on lapsel viimase kahe aasta jooksul  
kokkupuuteid olnud

---

lastelauluplaat „Mina lätsi Siidile”	11
lastelauluplaat „Upa-upa, ubinakõnõ”	4
võrukeelsed raamatud	13
võrukeelne Täheke	0
Uma Pido	13
Jäno-Jussi multikad	3
ETV teleseriaal „Tagamõtsa”	7
ei olegi olnud	4

Tabel 5. *Võru keele kasutus väljaspool lasteaeda*

Kui sageli kasutab laps võru keelt Jah-vastuseid  
väljaspool lasteaeda

iga päev	6
nädalavahetustel	8
korra kuus	3
väga harva	6
ei kasutagi	2

Tabel 6. *Kuidas laps võru keelt väljaspool lasteaeda kasutab*

Kas ja kuidas kasutab laps võru keelt Jah-vastuseid  
väljaspool lasteaeda

Küsib mõnikord mõne võrukeelse sõna tähendust.	17
Kasutab õpitud viisakusväljendeid.	13
Kasutab muu jutu sees mõnd võrukeelset sõna.	18
Kasutab igapäevatoimingute ja mängu käigus võrukeelseid lihtlauseid.	8
Kasutab igapäevatoimingute ja mängu käigus võrukeelseid liitlauseid.	6
Esitab kodus rühmas õpitud võrukeelseid laule ja salme.	18
Ei kasutagi.	0

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Kaile Kabun,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

„Võru keelepesa laste võru keele oskus”,

mille juhendaja on Merit Hallap,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Kaile Kabun

**15.05.2019**