

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Kristi Poolakese

Eesti keele kui teise keele omandamise toetamine lastehoius ühe muukeelse väikelapse näitel

Magistritöö

Juhendaja: Meeli Väljaots

Kaasjuhendaja: Esta Sikkal

Läbiv pealkiri: Teise keele omandamise toetamine väikelapseas

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja:

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsemiskomisjoni esimees: Anu Palu (PhD)

.....(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

Resüme

Eesti keele kui teise keele omandamise toetamine lastehoius ühe muukeelse väikelapse näitel

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas toetatakse lastehoius muukeelse väikelapse eesti keele kui teise keele omandamist ja millised probleemid tekivad lastehoius muukeelse väikelapse keele omandamise toetamisel. Uurimus viidi läbi ühes eestikeelses lastehoius. Eesmärgi saavutamiseks kasutati kvalitatiivse uurimismeetodi juhtumiuuringu tüüpi, milles uuriti ilmingut tema loomulikus keskkonnas (Laherand,2008). Uurimisandmeid koguti mitme kuu vältel lapse vaatluste, põhjaliku uurijapäeviku ja lapsevanemaga läbiviidud intervjuu abil. Andmeid töödeldi kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodit kasutades ja kategooriaid moodustades. Lapse vaatluste tulemusel kujunes lapse profiil. Selgus, et muukeelne väikelaps saab eestikeelses lastehoius hakkama ja teda toetatakse keeleliselt mänguliste tegevuste kaudu. Lapsehoidjad tunnevad, et vajaksid siiski rohkem toetamist ja nõustamist. Lapsevanem on lapse keele omandamise toetamise ja lastehoiu antava toega rahul.

Võtmesõnad: kakskeelsus, muukeelne väikelaps, lastehoid, teise keele omandamise toetamine

Abstract

Supporting Estonian language as a second language acquisition in daycare based on the example of one non - native speaking child.

The aim of this master's thesis was to find out how the acquisition of Estonian language as a second language is supported at the day care for a foreign language toddler and what are the problems that may arise. The study was conducted in Estonian language day care. A qualitative research method case study was used in this study. The research data were collected during several months based on observing the child, keeping a thorough diary and interviewing the parent. The data were processed using a qualitative content analysis and forming categories. Based on the observation of the child a profile was created. It turned out that a small child can handle the Estonian day care and its linguistic support occurs through playful activities. However the teachers feel that they would need more support and guidance. The parent is satisfied how the of the child's language is supported at the day care.

Key words: bilingualism, foreign language speaking toddler, childcare, language acquisition support.

Sisukord

Resümee.....	2
Sissejuhatus.....	5
1. Teoreetiline ülevaade.....	6
1.1. Kakskeelne laps.....	6
1.2. Väikelapse keele varajane areng.....	7
1.3. Teise keele omandamiseks toetava keelekeskkonna loomine.....	9
1.4. Õpetaja roll lapse keele omandamise toetamisel.....	10
1.5. Lapse varajase keele omandamisega seotud probleemid.....	11
1.6. Eelnevad uurimused ja teiste maade kogemused.....	12
1.7. Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused.....	14
2. Metoodika.....	15
2.1. Valim.....	15
2.2. Uurimiseetika.....	16
2.3. Juhtumiuuringu kavandamine ja selle etapid.....	16
2.4. Mõõtvahendid, andmete kogumine, analüüs ja tulemused.....	17
2.4.1 Lapse vaatlus.....	17
2.4.2 Lapsevanemaga läbiviidud intervjuu.....	20
2.4.3 Uurijapäevik.....	23
3. Arutelu.....	28
3.1. Töö praktiline väärtus.....	32
Tänuõnad.....	33
Autorsuse kinnitus.....	33
Kasutatud kirjandus.....	34
Lisa 1. Lapse vaatlusleht vaikmisperioodil	
Lisa 2. Vabamängu vaatlustabel	
Lisa 3. Intervjuu kava	

Sissejuhatus

Koolieelne lasteasutus on õppeasutus, kus pakutakse koolieast noorematele lastele hoiu ja alushariduse võimalust. Alusharidus, mis omandakse lasteasutuses või ka kodus, loob eeldused edukaks edasijõudmiseks nii igapäevaelus kui ka hiljem koolis.

Lasteasutuses on vahetu õppe- ja kasvatustöö läbiviijateks pedagoogid, kelle atesteerimised ja ametijärgud on konkreetselt määratud ja kes töötavad õppekava alusel (Pedagoogide atesteerimise tingimused ja kord, 2002). Eestis näeb seadusandlus ette, et valla või linnavalitsuse kohustus on tagada kõikidele 1,5 - 7 aastastele lastele võimaluse käia kohaliku omavalitsuse (edaspidi KOV) kinnitatud teeninduspiirkonna lasteaias. Lapsevanema nõusolekul võib valla- või linnavalitsus asendada pooleteise kuni kolmeaastase lapse lasteaiakoha lapsehoiuteenusega lastehoius, kus puudub tegevusi reguleeriv õppekava (Koolieelse lasteasutuse seadus, 2008). Sotsiaalhoolekande seaduse (edaspidi SHS, 2015) järgi peab lapsehoidjana töötav isik omama lapsehoidja kutset või olema lõpetanud eripedagoogika, koolieelse pedagoogika või sotsiaaltöö eriala (SHS, 2015).

Käesolevas töös keskendutakse ühele KOV-i määratud teeninduspiirkonnale, kus alla 3- aastased lapsed peavad laste aiakoha puudumisel minema lastehoidudesse. Mainitud KOV-is on üks munitsipaallasteaed ja kolm lapsehoiuteenust pakkuvat asutust, mille õppekeeleks on eesti keel. Kuna Eestis kõneldakse erinevaid keeli ja paljude perede kodune keel erineb lasteasutuse töökeelest, siis on tänapäeval juba pigem norm kui erand see, et eesti keelt kõnelevate laste kõrval on rühmas ka muukeelseid lapsi (Hallap, Padrik, 2008). Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008) ütleb, et sellises lasteasutuses või rühmas, kus õppe- ja kasvatustegevus ei toimu eesti keeles, alustatakse lastele eesti keele õpetamist kolmeaastaselt. Sageli puudub nii väikestel lastel sõnaline väljendusoskus, rääkimata arusaamisest teisest keelest ja suhtlemisuskusest.

Haridus- ja teadusministeerium tegeleb uue alushariduse ja lapsehoiu kontseptsiooniga, mille põhjal võiks edaspidi alusharidus ja lapsehoid olla ühtselt reguleeritud seaduse all. (Haridus- ja teadusministeerium, 16.02.2016). Ajakirjandusest võib leida mitmeid artikleid (Treier, 2016; Pintson, 2016), kus ollakse mures, et uue seaduse jõustumisel kaovad lastesõimed ja alla 3- aastastele lastele pakutakse lasteaiakoha puudumisel kohta lastehoidu, kus töötavad pedagoogilise hariduseta inimesed.

Eestis kasutatakse mõisteid *muukeelne laps*, *eesti keelest erineva emakeelega laps*, *teisekeelne laps* samuti räägitakse *eesti keelest erineva kodukeelega lapsest*, aga

põhimõtteliselt tähendavad need *kakskeelset last* (Hint, 2002; Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008; Kärtner, Maiberg, Rikker, Tuuling, Voltein, 2006; Hallap, 2008). Käesolevas töös kasutatakse terminit muukeelne laps, mis tähendab, et lapse kodune keel erineb lasteasutuse töökeelest ja kodu ning lasteasutuse koostöös on asunud last kakskeelseks kasvatama.

Magistritöö koostamise impulsiks kujunes töö autori isiklik tööalane kogemus lastehoius, kus muukeelse lapse keeleline toetamine kujunes probleemiks, kuna hoius puudub vastava koolitusega meeskond, samuti tekkisid murekohad lapse arendamise osas, sest kollektiivis olid käibel eri arusaamad nii keelekasutuse kui ka muude tegevuste osas.

Seega kujunes töö eesmärgiks välja selgitada, kuidas toimub lastehoius muukeelse väikelapse eesti keele kui teise keele omandamise toetamine ja millised probleemid tekivad lastehoius muukeelse lapse keele omandamisega.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Kakskeelne laps

Kui laps õpib enne kolmandat eluaastat kahes või enamas keeles rääkima, siis nimetatakse seda samaaegseks ehk simultaanseks kakskeelsuseks (Rannut, 2003; Halgunseth, 2010). Kakskeelsuse all mõistetakse võimet kasutada suhtlemisel kuni kahte keelt. Inglise keeles kasutatakse veel ka termineid *bilingual*, kui suhtlusvahendiks on kaks keelt (Mukherji, O'Dea, 2000), ja *multilingual*-, kui suhtlusvahenditena kasutatakse rohkem kui kahte keelt (Ruiz de Zarobe, L., Ruiz de Zarobe, Y., 2015). Esimene keel on keel, mis omandatakse pere keskel kasvades loomulikus keskkonnas esimesena ja mida sageli nimetatakse ka emakeeleks, teine keel on keel, mis omandatakse või ka õpitakse peale esimest keelt (Lightbrown, Spada 2010; Baker, 2005). Vahet tuleb teha ka keele *omandamis*el, mis on alateadlik protsess, kus keelt on vaja pigem suhtlemiseks, ning keele *õppimis*el, mis on teadlik protsess, kus tuntakse ja arvestatakse keelereegleid (Ruutmets, Saluveer, 2010; Ghasemi, Hashemi, 2011). Kuna käesolevas töös on tegemist väikelapsega, siis siin saame rääkida pigem keele omandamisest kui õppimisest. Inglisekeelses kirjanduses tähistatakse esimest keelt lühendiga L1 (ingl, k. *first language*), teist keelt lühendiga L2 (ingl, k. *target language*) (Lightbrown, Spada, 2010; Rannut, 2005).

Laps võib saada kakskeelseks, kui kumbki vanem räägib erinevat keelt, elukohta vahetuse või immigratsiooni tõttu, kui asutakse elama riiki, mille keel erineb pere kodukeelest, või mõne teise teguri tõttu (Rannut, 2003; Lytra, 2016; Butler, 2016). Olulist rolli kakskeelsuse arengus mängib see, millisel määral ja kas üldse lapsevanemad oskavad riigikeelt, mida laps õppima hakkab (Thomas, 2012). Oluline on ka pere suhtumine lapse uue keele omandamisesse (Mukherji, O' Dea, 2000). Baker (2005) väidab, et varajases eas kakskeelseks saamine on lapsele lihtsam, väiksemad lapsed omandavad keele kergemini. Laps muutub kahte keelt õppides paindlikumaks ja teadlikumaks keelest endast. Lapsed on sünnipäraselt uudishimulikud ja püüavad kõiki inimesi tundma õppida ilma eelarvamusteta (Tuuling, 2008; Halgunseth, 2010). Kui lapsel ei ole veel korralikult arenenud esimene keel ja ta veedab enamiku ajast lasteaias või lastehoius, kodusest keelest erinevas keelekeskkonnas, siis võib see mõjuda rängalt mõlema keele arengule. Lapsevanematel soovitatakse lapsega edasi suhelda emakeeles, et lapse kognitiivsed oskused areneks võimalikult hästi, oluline on kinni pidada põhimõttest *üks keel – üks inimene* (Lightbrown, Spada 2010; Baker, 2005; Märka, Kuuspalu, 2010).

1.2 Väikelapse keele varajane areng

Väikelapseks nimetatakse 1- 3 aastast last (Langmets et al., 2009; Häidkind, Kuusik, 2009). Kolme esimese elusaasta jooksul läbib laps mitu erinevat keele arengu etappi, jõudes ühesõnalise eneseväljenduse perioodist sõna kombinatsioonide loomise kaudu kolmandaks eluaastaks liht- ja ka liitlausete arenemise perioodi (Argus, 2003). Alguses suhtleb laps kehakeelega, üldise kognitiivse arenguga omandatakse märkamatu keelele iseloomulikud jooned ja häälikud, toimub lingvistiliste skeemide kaardistamine ajus (Rannut, 2003; Butterworth, Harris, 1994). Kui sageli arvatakse, et suhtlusoskus tähendab vaid verbaalset väljendusoskust, siis tegelikult mängib suhtlemise juures väga olulist rolli ka mitteformaalne kõne ehk miimika, kehakeel, hääletoon, ilmed jne. Lapsel, kelle kõne pole veel arenenud, on oluline mõista ka mitteformaalset kõnet (Sage, 2006; Tompson 2000; Rannut, 2003; Sheppy, 2009). Laps oskab eristada vilistamist, naeru, erinevaid näolimeid, häälekõla, intonatsiooni.

Leiwo (1993) järgi peaks 18 – 21 kuune laps oskama 20 - 200 sõna, näitama sõnade järgi esemeid, mõistma lihtsaid küsimusi, moodustama lihtsaid küsimusi ja kahest sõnast koosnevaid lauseid. 24 - 27 kuuse lapse sõnavara peaks küündima juba 400 sõnani. Sellises vanuses laps räägib kolme - neljasõnalisi lauseid. Enamikus lauseid ei ole grammatiliselt

õiged ja laps kasutab palju idiosünkraatilisi sõnu. Näiteks šokolaadiküpsise kohta võib öelda *sokkü* ja võib lisada veel mitmuse tunnuse ja olemasolevate sõnade baasil moodustub sõna *sokküd* (Smith et al., 2003).

Nii esimese kui ka teise keele omandamise protsess on samasuguse struktuuriga, liigutakse tervikust osade suunas. Kui lapsed alustavad häälightsuste tegemisest ja jõuavad 1 - 2 sõnaliste lauseteni, siis arvatakse, et see ongi kõne loomulik areng. Tegelikult väljendab üks sõna, näiteks *piim*, kogu terviklikku teksti. See üks sõna võib tähendada mitut eri mõtet, näiteks *ma tahan piima* või *seal on piim* (Rannut, 2003). Esimeste sõnadena õpitakse ära mingi konkreetse tegevusega seotud sõnad (Butterworth, Harris, 1994).

Kõik eelnev aitab mõista lapse individuaalset käitumist. Väga oluline on, et muukeelne laps saaks aru, et ta on osa rühmast ja suudaks eristada lausungeid ja helisid, mis ei ole otse temale suunatud (Thompson, 2000; Smith et al., 2003). Ka koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) järgi on muukeelse lapse õppe- ja kasvatustegevuse kavandamisel välja toodud erinevate meelte kasutamist. Näidatakse või osutatakse eakaaslase juures mänguasjale (Smith et al., 2003). 2 - 3 aastased lapsed hakkavad rohkem koos mängima, mängul on eesmärk-, süžee ning see kestab kauem.

Sageli arvavad õpetajad, et mistahes tegevus ja olukord on kõnearendus ja kõne areneb spontaanselt (Kirsipuu, 2005), aga Hallap ja Padrik (2008) on juhtinud tähelepanu sellele, et kõnearendus on siiski sihipärane tegevus. Kõne arengu toetamisel peab pöörama tähelepanu sellele, et oleks turvaline õhkkond ja lähtutaks „siin ja praegu“ olukordadest, ehk toetutaks lapse igapäevastele tegemistele (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008; Leiwo, 1993; Woods, Boyle, Hubbard, 1999; Kivi, Sarapuu, 2005; Hallap, Padrik, 2008; Rannut, 2003). Keele omandamise tulemused on tugevalt seotud sellega, millises keskkonnas see toimub ja millised tingimused on selleks loodud (Rannut, 2005; Doyle, 2013; Cook, 2008; Nugin, 2013). Olulisemaks õpetamisviisiks on tegutsemine mitte sõnade, vaid toimingute järgi (Nugin, 2013; Asher, 1969). Arvestada tuleb ka vaikiva perioodiga, mis tähendab, et laps võib uut keelt omandama või õppima hakates alguses vaikida kuni seitse kuud. Vaikival perioodil salvestab laps kõike, püüab kuulata, aru saada ja jätab meelde, kuid ei ole veel valmis ise keelt kasutama. Laps vajab vaikivat perioodi, et salvestada kõnestruktuure nagu oma emakeeleski, parandada hääldust ja võtta omaks teine keel (Rannut, 2003; Kärtner et al., 2006; Halgunseth, 2010). Vaikival perioodil saab lapsega kasutada TPR (*total physical response*) ehk käsutäitmise meetodit, kus laps omandab keele reaalsete tegevuste kaudu,

olulisel kohal suhtlemises on kehakeel (Ruutmets, Saluveer, 2008; Kontor et al., 2013). Esmalt õpib laps võõrkeelt kuulma ja mõistma, õpetaja roll on julgustada last rääkima, kui laps selleks valmis on (Asher, 1969).

Oluline on arvestada ka kakskeelse lapse kõnearengus holofraaside etappi, kus laps annab ühele sõnale tervikfraasi tähenduse (Rannut, 2003). Umbes 2,5- aastaselt hakkab laps vahet tegema, kellega mis keeles suhelda, ning matkib keelekasutajate kõnet ja käitumist (Rannut, 2003).

Karlep (2003) on eristanud kõne omandamise kolme tasandit. Esimesel tasandil on oluline roll keelevahendite ehk häälikute, sõnade, lausete omandamine, milles täiskasvanu roll on arendava kõnekeskkonna loomine. Teise tasandi roll on rakendada keelevahendeid vastavalt suhtlusolukorrale, kus laps oskab kuulata, vastata. Kolmandal tasandil oskab laps juba kõnet kasutada igapäevases suhtluses, kui selleks on loodud toetav keskkond.

1.3 Teise keele omandamiseks toetava keelekeskkonna loomine

Keelt omandatakse kergemalt kui õpitakse. Keele omandamine toimub lapsele loomulikus keskkonnas (Rannut, 2003; Smith et al., 2003; Ghasemi, Hashemi, 2011). Keskkonna all mõeldake kogu last ümbritsevat, nii psühholoogilist kui ka sotsiaalset keskkonda (Lantolf, Poehner, 2014). Kui täiskasvanud keeleõppijat motiveerib sisemine huvi keele õppimise vastu (Rannut, 2005), siis väikeste laste puhul toimub keele omandamine pigem mängu ja suhtlemise kaudu (Tiedt, Tiedt 2005). Lapsele on oluline luua verbaalselt stimuleeriv kasvukeskkond, kus lapsega pidevalt suheldakse, arutletakse ja ärgitatakse teda vastama küsimustele (Tammemäe, 2008). Lapse öeldud sõnu-lauseid võib sisuliselt täiendada ja laiendada (Hallap, Padrik 2008).

Tähtsal kohal on kõnearenduses lihtsad laulud, liisusalmid, näpumängud, rütmi-liikumise mängud (Tiedt, Tiedt, 2005). Oluline on ka sõnade ning fraaside pidev kordamine (Hallap, Padrik, 2008). Bakeri (2005) sõnul toimub muusikat ja näitemängu kasutades keeleline areng peaaegu märkamatu ja lapse jaoks on see nagu meelelahutus mitte õppimine. Ka logopeedid soovivad nii mõnegi kõneraskuse puhul teerapiaks laulmist. Samuti on oluline roll ka käelisel tegevusel, lisaks sellele, et laps näeb ja mõistab tegevuse reaalsust, stimuleerib käeline tegevus aju kõnekeskust (Brotherus, Hytonen, Krokfors, 2001; Veski, 2007). Lisaks on kaheaastase lapse hääldamise arendamiseks sobilik teha mängu, mis arendaks huulte ja keele liikuvust (Hallap, Padrik 2008). Lapsele peab olema loodud

võimalus täiskasvanu väljenduste kordamiseks ja matkimiseks (Leiwo, 1993; Thompson 2000). Väga oluliseks peetakse ka lapse kuulamis oskust, kui alguses tajub laps ette loetud tekstides vaid rütmi ja intonatsiooni, siis edaspidi tajub ta juba tuttavaid sõnu ja lauseid (Kivi, Sarapuu, 2005; Clipson-Boyes, 2001). Lapsel on lihtsam kõnet mõista, kui kasutatakse lühikesi ja korrektseid lauseid. Pildiraamatute vaatamisel peaks keskenduma nendele piltidele, mis lapsele meeldivad, ja lasta tal seejuures endal tegevust juhtida (Veskiväli, 2007; Kirsipuu, 2005; Clipson-Boyes, 2001). See on hea mälu arendamiseks, mis omakorda arendab ka sõnavara. Saracho (2012) soovib keeleõppe juures kasutada reaalseid fotosid, lapse perest või lähiümbrusest. Unustada ei tohi ka mängu. Mängul on oluline roll lapse arengus. Eristatud on mitmeid mängu tüüpe: mäng esemetega, fantaasia ja sotsiaalne draamamäng, keelemäng (laps räägib iseendaga näiteks enne magamajäämist), harjutusmäng. Kahe aasta vanune laps oskab mängida juba draamamänge, näiteks paneb ta nukku riidetükile magama (Smith et al., 2003). Strebeleva (2010) peab oluliseks didaktilist mängu, mille abil saab edasi anda mis iganes õppematerjali nii grupis kui ka individuaalselt. Didaktiliste rollimängude eesmärgiks võib olla keelevahendite valdamise laiendamine ja kasutamine. Didaktilise mängu üheks eesmärgiks on õpetav pool, mida juhtib täiskasvanu, kelle hooleks on pideva toetava hoiaku kujundamine (Hallap, Padrik, 2008).

Mida väiksem laps, seda rohkem tuleb arvestada lapse individuaalsusega (Keltikangas-Järvinen, 2013). Kindlasti tuleb lapsega suheldes kasutada kohandatud kõnet, oluline on keelt kuulata ja omandada keeleoskust tegevuste käigus. Toetamine toimub erinevates igapäevastes tegevustes (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava 2008; Leiwo, 1993; Woods et al., 1999). Arvestada tuleb ka lapse ööpäevarütmi, et leida kõige sobilikum aeg individuaalseteks tegevusteks (Bot, 2015). Veissoni ja Nugini (2009) põhjal on laste arengu hindamine keeruline, kuna lapse aktiivsus varieerub, sageli on tema tähelepanu lühiajaline.

1.4 Õpetaja roll lapse keele omandamise toetamisel

Õpetajal endal peab olema valmisolek ja motivatsioon, et õpetada lasteasutuse töökeelest erineva kodukeelega, erinevast kultuurirühmast pärit last. Õpetajal peavad olema teadmised eri meetodikatest, lapse kultuuritaustast ja traditsioonidest (Märka, Kuuspalu, 2009; Sau-ek, Loogmaa; Vainu, 2011; Cook, 2008; Leung, 2009). Õpetaja peab mõistma, et väikelapse areng on väga kiire ja tundlik ning lähtuda ei tohiks ainult keelearendusest, vaid last tuleb võtta kui tervikut (Butler, 2016). Tammemäe (2008) arvab, et lapsel aitab uue

keskkonnaga kohaneda, kui pöörduda tema poole tuttava fraasiga, samas Baker (2005) on kindlalt arvamusel, et lapsega suheldes tuleb järgida põhimõtet „ üks keel - üks inimene, üks keskkond - üks olukord “, mis tähendab, et kindlas olukorras või kindlate vestluskaaslastega räägitakse kindlat keelt. Kui lapsele pidevalt tõlkida, siis võib tekkida õpitud abitus, laps jääbki lootma pidevale abistamisele ja motivatsioon keele omandamiseks või õppeks kaob (Rannut, 2003).

Õpetaja väljendusoskusel on kandev roll: see peab olema ilmekas, selge, häälendus arusaadav ja foneetilis-grammatiliselt õige, väljenduslaad kujundlik (Veskiväli, 2007; Sage 2006; Leiwo, 1993). Täiskasvanu peab olema hea suhtleja ja eeskuju (Hallap, Padrik, 2008). Veskiväli (2007) peab oluliseks pöörata tähelepanu oma väljenduslaadile, et see oleks täpne ja arusaadav. Kõne tempo peaks olema lapsele sobiv, väga tähtis on ka miimika, kehakeel ja intonatsioon. Õpetajad peaksid hoolega jälgima enda häälekasutust – mitte liiga vali ega liiga vaikne, vältima parasiitsõnu ja pudikeelt jne.

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) järgi omandavad mitte eesti kodukeelega lapsed eesti keele kas lõimitud tegevuste kaudu, millele võib lisanduda eesti keele tugiõpe, või täieliku keelekümbeluse metoodikat rakendades. Õppe- ja kasvatustegevuse kavandamisel ja korraldamisel on välja toodud järgmised punktid, mida järgides on võimalik luua keele omandamiseks soodne keskkond :

- Kuulatakse eesti keelt ja omandatakse keeleoskus tegevuste käigus. Sõnalist suhtlemist toetab kontekst (ümbritsevad esemed).
- Kasutatakse eri meeli näitlikustamisel: miimikat, kehakeelt, intonatsiooni, muusikat, rütmi, näitlikke vahendeid.
- Julgustatakse last õpitavat keelt kasutama igapäevategevustes ja suhtlemisel.
- Toetatakse keele omandamist teiste tegevustega: liikumise, laulmise, käelise tegevuse, vaatlemisega.
- Kasutatakse pildirikkaid ja lihtsama keelega raamatuid ettelugemiseks.
- Rõhutatakse õige kõne kasutamist sõna korrektselt korrates.

1.5. Lapse varajase keele omandamisega seotud probleemid

Lapsekeskse teooria kohaselt peab lapsel olema sisemine huvi tegevuste jaoks (Brotherus et al., 2001). Õpetaja võib planeerida tegevuse, aga laps ei pruugi sellega kaasa tulla. Kindlasti on olulisel kohal ka lapse kohanemisvõime uute olukordadega. Mida tugevam

on lapse side oma vanematega, seda lihtsam on lapsel harjuda. Oluline on ka õpetaja oskuslik käitumine lapse kohanemisperioodil (Sheppy, 2009). Lisaks võib probleeme tekitada lapse vähene sotsiaalsus või siis muukeelsete laste grupeering, mis pärsib lapse teise keele arengut.

Laps ja ka lapsevanem peavad tajuma positiivset vastuvõttu muukeelsesesse keskkonda (Rannut, 2003). Oluline on teada ka, et varajases arenguetapis on kiindumussuhete loomisel oluline roll, mis on omakorda lapse sotsiaalsuse ja ka kognitiivsete oskuste arengu nurgakivi (Keltikangas-Järvinen, 2013). Kelgikangas-Järvineni (2013) sõnul suudab alla 3 - aastane laps luua lähedussuhteid kolme kuni nelja täiskasvanud inimesega. Lapsele tekitab suurt stressi, kui ta peab kogu aeg uusi suhteid looma, seega on õpetajale väga oluline saavutada lapsega hea suhe. Kiindumussuhet peab oluliseks ka Kraav (2007).

Peale täiskasvanute on laste kollektiivis ka teisi lapsi, millest tulenevalt võib rühmas olla müra, nuttu, lärmi, mis võib segada lapse keskendumist. Lapsel on raske aru saada sõnadest, eristada häälikuid (Keltikangas-Järvinen, 2013). Probleeme võib tekitada ka mõne sõna erinev hääldus, kõnemeloodia, keeleti erinevad pikad ja lühikesed häälikud jne (Merila, 2009).

Lapsevanemate mureks on, et lapse kakskeelsus võib mõjutada ka lapse intelligentsust, et lapsel tekib probleeme esimese keele õppimisega või et laps ei õpi kumbagi keelt korrektselt ära (Mukherji, O' Dea, 2000).

Muukeelsele lapsele, kelle keeleoskus on ebapiisav, soovitakse lasteaeda või -hoitu minekul 2 nädalat kuni 6 kuud sisseelamis aega, mille jooksul hakatakse lapsele tutvustama eesti keelt ja selgitatakse välja tema keeleline arengutase. Juhul kui peetakse vajalikuks, siis koostatakse lapsele individuaalne arengukava (Kontor, Tiirmaa, Randma, Kulderknup, 2013). Lapse arengu hindmisel kasutatakse keskkonna-mudelit, mis tähendab seda, et hindamise protsessi kaasatakse võimalikult palju lapsega tegelevaid isikuid, nagu logopeed, liikumisõpetaja, rühmaõpetajad, lapsevanemad (Häidkind, Kuusik, 2009; Merila, 2009; Clipson-Boyes, 2001). Heaks võimaluseks lapse uurimisel on kasutada vaatluseid, mis viiakse läbi rühmakeskkonnas. Individuaalsust arvestades kaasatakse laps igapäevastes tegevustes, mille eesmärgiks on lapse iseseisev hakkamasaamine (Häidkind, Kuusik, 2008).

1.6 Eelnevad uurimused ja teiste maade kogemused

Kuna kakskeelsus ja kakskeelseks kasvamine, muukeelne laps ja temaga seonduv on aktuaalne teema nii Eestis kui ka mujal maailmas, on seda uuritud eri aspektidest ja

vaatenurkadest lähtuvalt. Tartu Ülikooli üliõpilased on kirjutanud terve rea temaatilisi bakalaureuse- ja magistritöid. Varasematest uuringustest selgub, et palju on uuritud õpetajate arvamusi, koolieelikute keelekasutust, eesti keele õpetamise võimalusi. Näiteks Marjapuu (2013) ja Pahovski (2010) uurisid oma bakalaureusetöös õpetajate arvamusi, kuidas lapse keeleõpet toetada. Oja (2014) uurimusest selgus, et õpetajad peavad juba seda väga oluliseks, kui laps viibib teises keelekeskkonnas. Isegi kui laps veel rääkida ei oska, siis omandab ta keelt kuulamise teel. Lehes (2015) uuris üle nelja- aastaste muukeelsete laste keelekasutust ja selle toetamist mänguliste tegevuste kaudu, kus selgus, et need lapsed kes on käinud eestikeelses sõimerühmas, suhtlevad eesti keeles julgemalt ning on võimelised edukalt osalema rollimängudes. Ehasalu (2015) on oma bakalaureusetöös uurinud muukeelsete 3 - 5 aastaste lastealaste sõnavara arendamist muinasjuttudega kus selgus, et vanusel on oluline roll sõnavara arendamisel. 3 aastaste sõnavaraareng on suurem kui 4-5 aastastel. Loide (2015) uuris oma magistrیتöös lapsevanemate suhtumist oma lapse kakskeelsusesse ning lapsevanemate ootuseid ja hirme seoses lapse kakskeelsusega, millest selgus, et lapsevanemad on pigem positiivsel hoiakul lapse kakskeelsuse osas.

Laste keele uurimiseks on erinevaid võimalusi, näiteks Tammemäe (2008) uuris eesti keelt kui emakeelt kõnelevate laste sõnavara Reynelli testi abil (kõne mõistmise taseme määramise test), mille tulemustest selgus, et enamik 2 – 2,5 aastasi lapsi tundis ära kindlaks määratud hulga nimisõnu. Lisaks kasutas ta veel HYKS testi (sõnavaratest eesti laste sõnavara taseme määramiseks), mille tulemustest selgus, et 2 – 2,5 aastased lapsed oskasid nimetada 100% kahte sõna: pall ja auto.

Laste uurimiseks on kasutatud ka intervjuusid lastega, kuulamise ja joonistamise ülesandeid (Garus, 2006). Laste areng kulgeb erinevas tempos, selle pärast on õigem lapse arengut individuaalselt hinnata (Hallap, Padrik, 2008). Mida väiksem laps, seda rohkem tuleb lapse individuaalsusega arvestada (Keltikangas-Järvinen, 2013).

Uuringud on läbi viidud mitmetes riikides: näiteks Soomes on kakskeelsus pigem tavaline nähtus ja lastele antakse võimalus varakult õppida lisaks veel inglise-, saksa-, prantsuse ja hispaania keelt. Uuringu põhjal selgub, et mitme keele oskus aitab lapsel paremini suhelda mitmekeelses keelekeskkonnas. Soome - vene lastehoius (*daycare*), kus olid koos nii soome kui ka vene keelt kõnelevad lapsed, toimus laste keeleõpe kiirelt ja ilma suurema täiskasvanutepoolse juhendamise ning vahelesekkumiseta. Uurimuse valimis olid nii soome kui ka vene kodukeelega lapsed ja uuriti laste keele omandamist kakskeelses

keskkonnas. Tulemustest selgus, et need vene kodukeelega lapsed, kes alustasid soome keele õppimist juba varakult lasteaias /päevahoius, oskavad soome keelt paremini kui need lapsed, kes alustasid soome keele õppega alles koolis. Lapsevanemate suhtlemisest lastega selgus, et kui soome kodukeelega vanemad julgustasid last rohkem vene keeles rääkima ja näitasid ise eeskujult, siis venekeelsed lapsevanemad pidasid olulisemaks pigem lapse viibimist keelekeskkonnas ega julgenud lapsega ise kuigi palju soome keeles suhelda (Moin, Protassova, Lukkari, Schwarz, 2013).

Ungaris uuriti lapsi ja nende motivatsiooni keeleõppeks. Lapsed said ise põhjendada, mis keelt nad eelistasid lisaks õppida ja mis põhjustel. Ungaris räägitakse riigikeelena ühte keelt, lapsed hakkavad teist keelt õppima koolis või vastavalt vajadusele ka varem (näiteks, kui pere on kakskeelne) (Cizer, 2012).

Välisriikides tehtud töödest võiks veel nimetada Thompson (2000) „Box Hill Nursery” uurimust, mille fookuses oli laste keelekasutus esimesel lasteaiapäeval (Woods et al., 1999). Uuritud on ka mitmekeelsust üldisemalt, mille tulemusena on mitmekeelsusele antud „status quo“ nimetus, kuna enamikus ühiskondades on mitmekeelsus saanud pigem normiks (Ruiz de Zarobe, L., Ruiz de Zarobe, Y. 2015).

Iga pere ja iga lapse juhtum on siiski ainulaadne ning ei pruugi kokku langeda teoorias kirjeldatu ja kvantitatiivsetes uuringutes saadud tulemustega. Käesolev töö lähtubki konkreetsest juhtumist ja autori isiklikust huvist muukeelse lapse keele omandamise vastu. Töö autor puutus lastehoius töötades kokku ühe muukeelse pere lapsega ning nende probleemidega ja nii tekkiski huvi seda juhtumit sügavuti uurida.

1.7 Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, kuidas toimub lastehoius muukeelse väikelapse eesti keele kui teise keele omandamise toetamine ja millised probleemid tekivad lastehoius muukeelse lapsega seoses.

Uuringu läbiviimisel sõnastatakse järgmised uurimisküsimused, mis tuginevad loetud teooriale ja varasematele uuringutele.

1. Millised võimalused on muukeelse väikelapse eesti keele omandamise toetamiseks lastehoius?

Eri poolte omavaheline koostöö tagab lapse eduka arengu (Merila, 2009; Clipson-Boyes, 2001; Häidkind, Kuusik, 2009). Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilaste läbiviidud eestikesksetes uuringutes on välja tulnud, et parimad meetodid lapse keele

omandamise toetamiseks tulenevad keelekümbelusest ja õpetajate oskusest luua mänguline ning toetav keelekeskkond (Pahovski, 2010). Keele omandamine toimub loomulikus mängulises keskkonnas (Koolieelse lasteasutuse seadus, 2008; Tiedt, Tiedt, 2005; Tammemäe, 2008). Oluline on õpetaja valmisolek, motivatsioon ja pädevus töötamiseks muukeelsete lastega (Märka, Kuuspalu; 2009; Cook, 2008; Leung 2009).

2. Millised probleemid esinevad muukeelse väikelapse eesti keele omandamise toetamisel lastehoius? Eesti lasteaedades TÜ tudengite läbiviidud uuringute tulemusel on võimalik väita, et muukeelsete laste keelelise arengu toetamise probleemid on seotud suure ajakuluga, õpetaja keeleoskuse ja meetodiliste teadmiste puudumisega, kodu vähese toetusega ja lapse üldise kohanematuslega (Loide 2015; Pahovski 2010; Mäesalu, 2013). Lastehoius puudub õppekava, logopeed, lapse arengutaseme väljaselgitamine on raskendatud (Häidkind, Kuusik, 2009; Merila, 2009).

2. Metoodika

2.1 Valim

Käesoleva töö valim on teatud mõttes mugavusvalim, mis tekkis siis, kui käesoleva töö autori rühma sattus muukeelne väikelaps. Samas on tegemist teatud kriteeriumitele vastava valimiga, sest uuringus osalev pere, kellega tutvuti 2015 aasta augustis lastehoius, on muukeelne, kodus räägitakse vene keelt, lastehoiu töökeeleks on aga eesti keel. Lapse emaga suheldes kerkisid üles küsimused, kas ja kuidas oleks võimalik eesti keelest erineva kodukeelega väikelapse eesti keele omandamist kõige parem toetada. Lõppvalimisse kuulub üks muukeelsest perest (kodune keel on vene keel) pärit poisilaps, lapse ema ja lapsehoidjad, kelle hulka kuulub ka käesoleva töö autor. Lapse ema oskab ainsana peres eesti keelt ja suhtleb lastehoiuga, lapse isa ei avaldanud soovi uuringust osa võtta, kuid andis suulise nõusoleku uuringu läbiviimiseks, mille fookuses on tema laps (Hirsijärvi, Remes, Sajavaara, 2004).

Juhtumi teeb eriliseks see, et uuritav laps oli lastehoidu tulles 1 aasta ja 9 kuud vana. Mainitud lastehoius töötab kolm lapsehoidjat, kahel lapsehoidjal on lapsehoidja kutsetunnistus ja ühel lapsehoidjal pedagoogiline haridus. Seadusest tulenevalt ei pea lastehoid tagama alusharidust (SHS, 2015). Kuid siiski toimuvad lastehoius sellised tegevused nagu hommikuring, kus loetakse liisusalme, mängitakse sõrmemänge ja lauldakse

igahommikust tervituslaulu, samuti laulmine ja kunstitegevused jne. Ema ootuseks on lapse eesti keele omandamise toetamine. Ema ütluste põhjal ei osanud laps lastehoidu tulles sõnagi eesti keelt. Vene keele oskus oli ka kesine, sai aru palvetest, aga verbaalselt vastata ei osanud.

2.2 Uurimiseetika

Uurimistöö eetikast lähtuvalt küsiti kõikidelt osapooltelt nõusolekut uuringus osalemiseks, seejuures arvestati töös uuritavate õiguste ja heaoluga (Smith et al., 2003). Käesoleva lõputöö kavandamise käigus arutati esmalt lapsevanematega, kas pere oleks nõus uuringus osalema, ning saadi jaatav vastus. Perele selgitati uurimuse eesmärki ja sellega seotud võimalikke positiivsed tegureid. Isa andis nõusoleku lapse osalemiseks uuringus, aga loobus ise keelistel põhjustel ütluste andmisest, volitades uuringus pere ühist arvamust esindama lapse ema. Perele selgitati, et saadud tulemusi analüüsitakse ja tõlgendatakse anonüümselt ja andmeid, mis võimaldaks isikuid ära tunda, ei esitata (Laherand, 2008). Töös on vaid ära märgitud lapse vanus. Uuritavat last tähistatakse käesolevas töös sõnaga *laps* ja lapse ema sõnaga *lapsevanem*.

Kuna valimisse kuuluvad ka lastehoius töötavad lapsehoidjad, siis küsiti uuringu läbiviimiseks nõusolekut ka lastehoiu juhatajalt ja teistelt lapsehoidjatelt. Lapsehoidjad olid teadlikud, et nende tegevusi ja keelekasutust jälgitakse ning dokumenteeritakse. Uuringu käigus saadud andmeid (lapse vaatluste tulemused, emaga läbiviidud intervjuu transkribeeritud ja uurijapäeviku sissekanded) säilitatakse uurija arvutis ja need ei ole kõrvalistele isikutele kättesaadavad. Kokku osales uuringus kolm lapsehoidjat keda tähistatakse käesolevas töös sõnadega *lapsehoidja ja uurija*.

2.3 Juhtumiuuringu kavandamine ja selle etapid

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, kuidas toimub lastehoius muukeelse väikelapse eesti keele kui teise keele omandamise toetamine ja millised probleemid tekivad lastehoius muukeelse lapsega seoses. Töö eesmärgist lähtuvalt otsustati läbi viia juhtumiuuring (*case study*), mille fookuses on ühe muukeelse pere väikelaps (Kidron, 2008 ; Sturman, 1997; Cohen, Manion, Morrison, 2011). Laheranna (2008) sõnul uuritakse siin ilmingut tema loomulikus keskkonnas. Tegemist on kvalitatiivse uuringuga, mille käigus kogutakse uuringu eesmärgi saavutamiseks andmeid eri mõõtvahendite, nagu intervjuu, lapse vaatluse tabelite ja uurijapäeviku, abil. Intervjuu küsimuste koostamisel on eeskujul võetud Anu Loide (2015) läbiviidud magistritööst, samuti tulenevad lapse vaatluse alused teooriast,

nagu on soovitatud (Laherand, 2008). Käesolevas juhtumiuuringus etendab uurija väga olulist rolli, kuna viib pidevalt uuritavatega samas keskkonnas ja viib ka ise lapsega läbi töökohustustest tulenevaid toiminguid.

Ferrance (2000) ja Laheranna (2008) järgi võib käesolevas juhtumiuuringus eristada järgmiseid samme:

- probleemi, olukorra kirjeldamine;
- uurimisküsimuste teke teoreetilistele käsitlustele ja varasematele temaatilistele;
- uuringutele tuginedes;
- uuringu kavandamine;
- andmete kogumine;
- andmeanalüüs;
- tulemuste tõlgendamine;
- ettepanekute tegemine edaspidiste sammude kavandamiseks.

2.4 Mõõtvahendid, andmete kogumine, analüüs ja tulemused

2.4.1. *Lapse vaatlus.* Juhtumiuuringu kavandamisel ja läbiviimisel on esmalt oluline kirjeldada olukorda ja seepärast on käesoleva töö puhul tegemist uuringuga, kus lähtutakse detailide kirjeldamisest ning viiakse läbi vaatluseid (Lightbrown, Spada 2010; Artma, Vija, Sõrmus, 2008; Veisson, Nugin, 2009). Eesmägist lähtuvalt on siin mõõtvahendiks ka *lapse vaatluse tabelid*. Süsteemne vaatlus annab teavet selle kohta, mis tegelikult toimub ja juhtub, ning annab võimaluse koguda mitmekülgeid andmeid (Hirsijärvi et al., 2004). Kuigi lapsel võib esineda vaikiv periood, ei tähenda see, et lapse keele omandamise hindamine pole võimalik, sest laps reageerib oma tegevusega täiskasvanu kõnele, millest on võimalik järeldada, kas ta kuulnud mõistab või mitte (Palts, 2013; Rannut, 2003). Sellest lähtuvalt kasutatakse lapse vaatlemiseks vaikival perioodil spetsiaalset Iirimaal koolieelikute keeleõppe jälgimiseks väljatöötatud vaatlustabelit (Up and Away, 2006) mille lühendatud varianti on kasutatud ka Eestis IÕK koostamisel (Kontor, Tiirmaa, Randmaa, Kulderknup, 2013). Vaatlustabel sisaldab väiteid lapse reageeringute ja keeleliste fraaside kordamise kohta (vt Lisa 1). Teiseks vaatluse aluseks oli SISMİK-u vaatlusprotokoll (Lisa 2) lapse keelekasutuse jälgimiseks vabamängu käigus, mis on spetsiaalselt välja töötatud muukeelsete laste keelelise arengu jälgimiseks Saksamaal ja mis leidsid edukat kasutamist Inga Lehese (2015) töös.

SISMIK-u vaatlusprotokolli ja skaalad tõlkis ja kohandas käesoleva töö juhendaja ja need on võetud üle Lehesse (2015) tööst.

Oluline on märkida, et käesolevas töös rakendatakse mitteosalevat vaatlust, mille puhul vaatleja jälgib vaatlustabaleid kasutades sündmuseid loomulikus keskkonnas ja osalusvaatlust, kus töö autor osaleb aktiivselt lapsega läbiviidavates tegevustes, mille vältel tehtud tähelepanekuid kajastatakse hiljem uurijapäevikus (Laherand, 2008).

Lapse *vaatluse* andmeid analüüsideti tehti samal ajal sissekandeid ka uurijapäevikusse. Kuna vaatlustabelites olid ette antud väited lapse reageeringute ja keeleliste fraaside kordamise kohta ning vabamängu käigus eesti keele kasutamise kohta, siis võeti need analüüsi aluseks ja tekkisid koondtabelid kõikide vaatlusperioodide kohta. Vaatlusperioodina käsitletakse käesolevas töös kitsamalt konkreetset päeval toimunud lapse vaatlemise ajavahemikku 45 - 60 minutit. Vaatlustabelite andmete põhjal koostati ka vastav kokkuvõte, mis esitatakse käesoleva töö tulemustes. Tekib lapse profiil – ülevaade lapse eesti keele omandamise kohta lastehoius teatud kindla perioodi jooksul. Last vaadeldi nimetatud vaatlustabeli alusel kolm korda kahenädalaste vahedega ajavahemikus 22.09.2015 - 20.10.2015. Vaatluslehel on kirjeldatud 13 olukorda, mis peaks andma esmase ülevaate lapse keelelise käitumise kohta. Perioodil oktoober - detsember 2015 vaadeldi lapse vabamängu neljal korral.

Last vaadeldi kolmel korral kahenädalaste vahedega tubastes tingimustes tavaliselt pärast hommikusööki ja enne õue minekut umbes kell 9.30 – 11.00. Esimese vaatluse alusena kasutati lapse vaatluslehte vaikival perioodil (Lisa 1).

Tabel 1. Vaikiv periood

Keeleline käitumine vaikival perioodil	22.9.15	6.10.15	20.10.15
<i>Hoiab lapsehoidjaga silmsidet</i>	<i>sageli</i>	<i>sageli</i>	<i>sageli</i>
<i>Jälgib teiste laste tegevust</i>	<i>sageli</i>	<i>sageli</i>	<i>sageli</i>
<i>Imiteerib teiste laste tegevust</i>	<i>vahetevahel</i>	<i>vahetevahel</i>	<i>vahetevahel</i>
<i>Toob vajalikke esemeid, osutab piltidele või esemetele</i>	<i>üldse mitte</i>	<i>vahetevahel</i>	<i>sageli</i>
<i>Kasutab suhtlemisprotsessis lapsehoidjatega zeste, miimikat</i>	<i>sageli</i>	<i>sageli</i>	<i>sageli</i>
<i>Kasutab suhtlemisprotsessis teiste lastega žeste, miimikat</i>	<i>sageli</i>	<i>sageli</i>	<i>sageli</i>
<i>Kordab fraase</i>	<i>üldse mitte</i>	<i>üldse mitte</i>	<i>üldse mitte</i>
<i>Kordab sõnu</i>	<i>üldse mitte</i>	<i>üldse mitte</i>	<i>üldse mitte</i>

<i>Järgib suulisi juhendeid</i>	<i>üldse mitte</i>	<i>vahetevahel</i>	<i>vahetevahel</i>
<i>Kasutab suhtlusel lapsehoidjatega oma emakeelt</i>	<i>üldse mitte</i>	<i>vahetevahel</i>	<i>vahetevahel</i>
<i>Kasutab suhtlusel teiste lastega oma emakeelt</i>	<i>üldse mitte</i>	<i>vahetevahel</i>	<i>vahetevahel</i>
<i>Oskab paluda abi (näiteks soovitud asjale osutades)</i>	<i>vahetevahel</i>	<i>vahetevahel</i>	<i>sageli</i>
<i>Näitab välja pahameelt mingi tegevuse või asja kohta tehes häält</i>	<i>sageli</i>	<i>sageli</i>	<i>sageli</i>

Allikas: *Up and Away, 2006*

Vaatlustabelitele ja tabeli servale tehtud kommentaaridele tuginedes võib kokkuvõtvalt öelda, et lapsele meeldib istuda lapsehoidja süles, viibida tema läheduses ja hoida silmsidet, eelistades pigem lapsehoidjat, kes temaga vene keeles suhtleb. Samal ajal jälgib teiste laste tegevust suure uudishimuga. Vahetevahel püüab matkida teiste tegevust, ootab, kuni keegi mõne mängu lõpetab, ja läheb sama asjaga tegelema, läheb teiste lastega koos käsi pesema ja söögilauda. Nagu vaatlustabelist on näha, siis vaatlusperioodi alguses ei osutanud laps piltidele ega toonud esemeid, kuid kuu aega hiljem oli laps juba julgem ja toimetas rohkem. Näiteks tõi lapsehoidjale autosid, mänguasju, raamatuvaatluste ajal osutas näpuga piltidele. Teiste inimestega suhtlemisel kasutas laps nii žeste ka kui miimikat. Kui midagi ei soovinud, siis viipas käega, grimassitas. Sõnade ja fraaside kordamine tuli vaatluse lõpu poole, kui kordas järele täiskasvanu sõnu.

Vabamängu käigus vaadeldi last kokku neljal korral, kahenädalastega vahedega, ajavahemikus 3.11.2015 - 17.12. 2015. Vaatluse tulemused on kokkuvõtlikult esitatud tabelis.

Tabel 2 Vabamäng

Vabamäng	3.11.15	18.11.15	2.12.15	17.12.15
<i>1. Laps osaleb vabamängudes</i>	<i>sageli</i>	<i>harva</i>	<i>sageli</i>	<i>sageli</i>
<i>2. Osaleb aktiivselt eestikeelsetes vabamängudes</i>	<i>sageli</i>	<i>harva</i>	<i>sageli</i>	<i>sageli</i>

Allikas: *Lehes, 2015*

Vabamängu vaatlused viidi läbi tubastes tingimustes. Kuna rühmas ei olnud rohkem muukeelseid lapsi, siis suhtles ja mängis laps eesti keelt emakeelena kõnelevate lastega. Lapsel ei olnud probleemi mängu leidmisega. Sageli võis teda leida mängimas autodega või nukkudega. Kuna lastehoius oli ka paar suuremat last (3- aastased), siis nemad kaasasid hea meelega vaadeldavat last oma mängudesse. Ühel vaatluspäeval mängisid lapsed arsti, vaadeldavale lapsele anti patsiendi roll. Kui teine laps palus suu lahti teha ja „aa“ öelda, siis poiss lihtsalt matkis ja tegi kaasa. Arsti mänginud lapse jutu peale vaadeldav laps vaid

noogutas ja kuulas hoolega. Vaatluste koondtabelist võib märgata, et ühel päeval ei olnud laps väga aktiivne mängima. Ema ütluste põhjal oli laps öösel halvasti maganud ja ju laps näitas oma väsimust sellega välja, et otsustas lihtsalt lapsehoidja süles istuda.

Vaatlustele tuginedes saab olukorra lühidalt kokku võtta järgnevalt. Sügisel oli laps uudishimulik jälgija, vabamängu vaatlustes oli juba aktiivne tegutseja. Laps ei võõrastanud ega hoidnud omaette, teda kaasati teiste laste mängudesse. Samas otsis laps sageli täiskasvanu lähedust ning teiste laste nuttu kuuldes hakkas samuti nutma. Esimesed eesti keelsed sõnad tulid lapse kõnesse oktoobris.

2.4.2. Lapsevanemaga läbiviidud intervjuu

Käesoleva uuringu üheks võtmefiguuriks on lapse ema, kelle soovil tegelesid lapsehoidjad lapse eesti keele omandamise toetamisega. Kuigi uurijapäevikus dokumenteeriti pidevalt vanemaga läbiviidud lühivestlusi, peeti vajalikuks ka pikema intervjuu läbiviimist. Määravaks sai asjaolu, et lühivestlused pandi kirja uurija mälu järgi vahetult pärast nende toimumist tööpäeva lõpus, kui vanem tuli lapsele lastehoidu järele. Kolmandaks mõõtvahendiks on lapsevanemaga läbiviidud intervjuu kava, mis sisaldab küsimusi pereliikmete ja nende keelekasutuse kohta, lapse koduse keele arengu kohta, samuti lapsehoiu valiku, vanema ootuste ja lapse eesti keele arengu kohta. Poolstruktureeritud intervjuu toimus vastavalt nõuetele (Laherand, 2008) selleks eraldatud ruumis, kus oli võimalik ilma kolmandate isikute juuresviibimiseta vestelda ning saadud ütlusi salvestada. Intervjuu on sobilik, kui vajatakse pikki ja põhjalikke vastuseid (Laherand, 2008). Intervjuu eeliseks on paindlikkus ja võimalus seda kohandada vastavalt olukorrale (Hirsijärvi et al., 2004).

Intervjuu küsimused tekkisid uurijapäeviku sagedasel lugemisel, aluseks võeti ka loetud teooria. Enne intervjuu läbiviimist selgitati lapsevanemale uuesti töö eetikat ja seda, et saadud andmeid kasutatakse anonüümselt. Käesolevas töös kasutati poolstandardiseeritud intervjuud ehk koostati intervjuu kava (Lisa 3) ning vajadusel kasutati avatud küsimusi (Laherand, 2008). Küsimustega 1 - 4 sooviti teada saada lapsevanema eelistusi lastehoiu ja etteruttavalt lasteaia ja koolivalikul ning avada lapse tausta muukeelses keskkonnas. Küsimustega 5 - 7 püüti aru saada, milline on lapse kokkupuude eesti keelega. Küsimused 8 - 9 annavad ülevaate lapse keelelise omandamise toetamisest lapsevanema hinnangul. Küsimustega 10 - 11 püütakse aru saada, millised on lapsevanema ootused ja soovid lastehoiu suhtes ja milline on pere panus lapse keele omandamise toetamisel. Intervjuu salvestati,

kasutades mobiilis olevat salvestamis funktsiooni, peale transkribeerimist helifaile ei kustutatud, neid säilitatakse veel mõnda aega uurija isiklikus arvutis.

2016. aasta jaanuaris läbiviidud intervjuu salvestatud helifail transkribeeriti, ehk muudeti tekstifailiks (Laherand, 2008). Intervjuu teksti analüüsiti induktiivselt, mis tähendab, et kategooriad tekivad tekstipõhiselt ega ole ette määratud (Hirsijärvi et al., 2004). Mayring' u (2000) järgi kodeeriti teksti sarnaseid mõttelisi tervikuid otsides ja sel viisil tekkisid koodid, mis omakorda koondati kokku kategooriateks. Analüüs tehti käsitsi, väljatrukitud intervjuutekstis mõttelisi tervikuid erinevate värvidega markeerides. Analüüsi viis läbi töö autor. Saadud kategooriate osas peeti nõu juhendajatega. Tekkis neli kategooriat:

- eestikeelse lastehoiu valik;
- lapse vene keele omandamise tase vanema hinnangul;
- lapse eesti keele omandamise tase vanema hinnangul;
- lapsevanema mured seoses lapse keele omandamisega.

Intervjuu analüüsi tulemuste esitamisel on intervjuueeritav nimetatud *lapsevanemaks*, kelle illustreerivad ütlused on märgitud kaldkirjas ja ladusama lugemise nimel tekstiga sujuvalt seotud ning vajadusel keeleliselt korrigeeritud, sest lapsevanem kõneles aktsendiga. Intervjuus mainib lapsevanem mitu korda *suurt lasteaeda* ehk siis kohalikku munitsipaallasteaeda.

Intervjuu analüüsi tulemused esitatakse järgnevalt kategooriate kaupa:

Eestikeelse lastehoiu valik

Lapsevanem avas intervjuus meelevõtte lastehoiu valiku põhjused. Selgus, et lähipiirkonnas ei ole venekeelseid koole ega lasteaedu ja kõnealaune lastehoid valiti perele soodsa asukoha tõttu, sest *vanematel on ju ka kergem, kui lasteasutused on maja kõrval. Säätstab aega ja raha*. Lisaks peab lapsevanem oluliseks eestikeelse keskkonna olemasolu ja lisab, et Eestis elav inimene peab oskama eesti keelt. Veel selgub, et lapse peres räägib eesti keelt vaid lapse ema. Isa ja tütar on venekeelsed ja seetõttu oli osaliselt tegemist ka teadliku valikuga, mis lihtsustaks tulevikus pere teisele lapsele kooli valiku tegemist. Lapsevanem ootab, et laps omandaks loomulikus keskkonnas eesti keele ning ka tema ise saaks tuge ja toetust keeleõppe jaoks. *Ma nii väga tahan, et tema (lapse) keel oleks parem ja ilusam ja õigem kui minul, et mul tekiks rohkem vastutust selle (keele oskamise) eest.*

Lapse vene keele omandamise tase lapsevanema hinnangul

Ema hinnangul hakkas laps hilja rääkima, umbes samal ajal, kui tuli lastehoidu. Lapsevanema arvates on lapse venekeelses sõnavarasse viimasel ajal suure kiirusega lisandunud uusi sõnu, ema arvates juba üle 100. Lisaks mainib ta, et tütrele oli sama vanalt sõnavaras rohkem sõnu, aga põhjendusena ta ütleb, et *poiss on natuke „kakskeelne“*. Lapsevanema sõnul oskab laps sõnu järele korrata, eriti neid, mida kuuleb televiisorist. Teiste laste ja pereliikmete nimesid hääldab selgelt, ka keeruliste sisihäälikute (ž, š jne) kordamisel ei ole probleeme täheldatud. Saab aru ka käsklustest ja oskab paarisõnalise lausega selgeks teha oma soovi. Asesõnu võib kasutada valesti, *mina asemel räägib sina*. Üldiselt ei ole vanem, kes ise on pedagoogi haridusega ja oskab seetõttu keelelisele arengule pöörata ehk rohkem tähelepanu kui mõni teine, täheldanud, et eestikeelses lastehoius viibimine oleks negatiivselt mõjunud lapse koduse keele omandamisele.

Lapse eesti keele omandamise tase lapsevanema hinnangul

Nagu lapsevanema ütlustest selgus, ei osanud laps lastehoidu tulles sõnagi eesti keelt. Pere kodune keel on vene keel. Esialgu ütles ema, et tema ei oska lapse eesti keele omandamisega seonduvat hinnata, ja põhjendas seda järgmiselt: *Minu eesti keel on vigadega ja vale hääldamisega*. Siiski oli lapsevanem teinud terve hulga eesti keele omandamisega seotud tähelepanekuid, näiteks mäletas ta hästi, et hakkas esimesi eestikeelsed sõnu lapse kõnes kuulma oktoobris. Emale pakub suurt rõõmu, kui laps püüab midagi eesti keeles öelda ja kirjeldab olukordi, kuidas laps osutas sokile ja ütles *sokk* ja küsis *juua*. Jaanuaris oskas laps teiste lastehoius käivate laste nimesid nimetada. Veel oskas lapsevanem nimetada eestikeelseid sõnu, mida laps ka kodus kasutab, näiteks *sööma, õue, sokid, tule siia, kass, koer, õde, buss, anna, pissi, supp, päike, auto, tädi, siia...võibolla on veel midagi, aga ei tule meelde*. Lapsevanema sõnul ei tee laps vahet, mis keelt ta kus kasutab. Laps kasutab suhtlusel neid sõnu ja fraase, mida ta oskab, näiteks ütleb valimatult nii eesti- kui venekeelsetele inimestele eesti keeles *tule siia*. Kodus ja lastehoius räägib sageli mõlemat keelt segamini. Emal kodus eesti keelt ei räägi, sest *ei taha, et laps õpiks minu vigu*.

Lapsevanema mured seoses lapse keele omandamisega

Emal mainis mitmel korral intervjuus *suurt lasteaeda* ehk kohalikku munitsipaallasteaeda. Tema hirmuks on see, et seal on rühmas palju lapsi ja muukeelne laps jääb tähelepanuta, sest *võõrkeelne laps nõuab ju nii palju tähelepanu ja mitu korda on vaja seletada ja näidata*. Lapsevanem loodab lapse veel üheks aastaks lastehoidu jätta, et ta läheks

lasteaeda 3a 9kuuselt. Ema loodab, et selleks ajaks oskab laps paremini eesti keeles suhelda ja saab suures lasteaia paremini hakkama. Intervjuust selgub, et lapse vanem õde käis lühikest aega eestikeelses lasteaia, aga oli sageli haige ja jäi koduseks lapseks. Ema sooviks on, et laps läheks eestikeelsesse kooli ja lasteaeda, sest *see on minu vanaema keel ka*. Laps kuuleb eesti keelt ainult lastehoius. Ema avaldas korduvalt tänulikkust, et lapsehoidjad jaksavad lapsega kannatlikud olla ja temaga sihipäraselt tegeleda. Ema jaoks ongi see kõige olulisem, et laps kuuleks pidevalt eesti keelt ja igapäevaste tegevuste ja pideva kordamise abil lapse sõnavara areneks.

2.4.3. Uurijapäevik. Käesolev magistritöö on kvalitatiivne juhtumiuuring ning uurimuses on põhiline rõhk sõnalisel andmekogumisel (Wellington, 2000; Laherand 2008). Kõige olulisemaks mõõtvahendiks kujunes käesolevas uurimuses *uurijapäevik*, mis aitab dokumenteerida ja reflekteerida uurimisprotsessi ning hoida läbipaistvana järeldesteni jõudmise käiku (Laherand, 2008). Uurimispäevikusse pandi kirja tegevusplaanid, nende muutused, uurija tegevus ja tunded, olulisemad tähelepanekud uuringu fookuses oleva lapse ja teiste lapsehoidjate tegevuse kohta (Hirsjärvi, Remes, Sajavara 2004). Lisaks sisaldab uurijapäevik lapsevanemaga läbiviidud lühemate vestluste kokkuvõtteid ning nende vältel tehtud tähelepanekuid, mis olid hiljem abiks lapsevanemaga läbiviidud poolstruktureeritud intervjuu kavandamisel.

Töö autor alustas 2015. aasta septembris teemakohase kirjanduse lugemisega ning samal ajal alustas ka uurijapäeviku pidamist. Uurimuse alguses täideti uurijapäevikut igal päeval, mil laps viibis lastehoius, sissekanded tehti peale tööpäeva lõppu, uurimuse lõpupoole tehti sissekandeid harvem (kord nädalas). Uurijapäevikut täideti perioodil september 2015 kuni märts 2016.

Uurijapäeviku analüüs toimus uuringu lõpus, sest sellesse tehti märkmeid ka lapse vaatluse ja intervjuu analüüsimise käigus. Kuna uurijapäevikusse on kirja pandud ka teiste lapsehoidjate tegevusega seonduvad mõtted ja tähelepanekud, siis tulenevalt uurimiseetikast said lapsehoidjad uurijapäeviku teksti üle lugeda ja andsid oma nõusoleku selle analüüsimiseks. Päevikusse kantud 8 kuu tähelepanekuid ja mõtteid analüüsiti induktiivselt kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodit rakendades. Kokku analüüsiti 60 lehekülje ulatuses arvutisse sisestatud teksti. Uurijapäeviku analüüsimisel toimiti sarnaselt intervjuu analüüsimisega. Tekst prinditi välja ja loeti korduvalt läbi, nagu seda soovivad teha Mayring

(2000) ja Laherand (2008). Lugemise käigus hakati otsima mõttelisi tervikuid, mis markeeriti erinevate värvidega. Esialgu tekkis 8 kategooriat, aga töö eesmärgist lähtuvalt koondati mõtteid ja kokkuvõttes esitatakse uurijapäeviku analüüsi tulemused nelja kategooriana:

- lapse eesti keele omandamine vaatlusperioodi vältel;
- lapsehoidjate tegevus lapse eesti keele omandamise toetajatena;
- lapse eesti keele omandamisega seotud probleemid;
- töö nõrkused.

Lapse eesti keele omandamine vaatlusperioodi vältel

Uurijapäevikust selgub, et sügisel, kui laps 1 aasta ja 9 kuu vanuselt lastehoidu tuli, ei rääkinud ta ka oma kodukeeles eriti palju, kasutas vaid üksikuid venekeelseid nimisõnu (*ema, isa, poiss, auto* jne) ning selliseid tegusõnu nagu *pissile, juua, anna, ei taha*. Kuna uurija ei oska ise vene keelt, siis ei osanud ta ka lapsega suheldes venekeelseid väljendeid kasutada. Vaatlusperioodi lõpus oli vanemaga vesteldes ja last jälgides võimalik väita, et fraasid, mida laps kasutas ema või isaga vesteldes või ka lapsehoidjatega vene keeles kõneldes, olid muutunud pikemaks (seotud kaks- kolm sõna või lihtlause, näiteks *tahan piima, ei taha suppi, ma lähen koju* jne).

Eestikeelses keelekeskkonnas polnud laps enne lastehoidu tulekut järjepidevalt viibinud ja eestikeelseid sõnu ta ei osanud. Siiski oli esimesi eestikeelseid sõnu kuulda juba oktoobris 2015, edasipidi lapse eesti keele sõnavara ainult suurenes. Laps kasutas eesti keelt nii kodus kui ka lastehoius. Lapse ema oli väga õnnelik iga uue eestikeelse sõna üle. Laps hakkas kiirelt kasutama sõnu, nagu *tass, sokk, alla, piss, õue, juua*. Lapsehoidjatel oli pidev ülevaade lapse keelelisest arengust nii eesti kui ka venekeele osas, sest lapsevanem võttis iga õhtul aega, et viibida lapsega lastehoius ja suhelda lapsehoidjatega.

Lapsehoidjate tegevus lapse eesti keele omandamise toetajatena

Kui eesti keelest erineva emakeelega laps toodi lastehoidu, tekitas see esmalt lapsehoidjate hulgas arutelu, mis keeles peaks lapsehoidjad lapsega suhtlema, sest laps hoidis pigem selle lapsehoidja poole, kes temaga vene keeles rääkis. Lõpuks lepiti kokku, et see lapsehoidja, kes oskab vene keelt, jääb vene keelt kasutama ja teised suhtlevad lapsega eesti keeles. Lisaks lepiti veel kokku, et segaduse tekitamiseks lapsele sõnu ümber tõlkima ei hakata.

Uurijapäevikust selgub, et lapsehoidjad on ise huvitatud muukeelse lapse toetamisest. Püüti leida viise ja võimalusi, kuidas last kergemalt lastehoiuga harjutada. Lapsehoidjad

jagasi oma töökorralduse nii, et alati sai keegi lapsele olemas olla kui ta seda vajab. Vaadati koos raamatuid või mängiti. Riietumisel ja magama minnes oli samuti keegi alati lapsele toeks. Lapsehoidjate arvates oli muukeelse lapsega raskem sidet luua kui teiste lastega. Kui teisi lapsi oli lihtne mõne jutuga rahustada, siis muukeelne laps tundus võõrast kõnest rohkem segadusse minevat, soovis hoida vaid ühe lapsehoidja ligi ja teiste laste nutt nakatas teda kiirelt.

Lapsehoidjatel tekkis võimalus suhelda ka logopeediga ja küsida nõu lapse eesti keele omandamise kohta. Logopeed soovitas lapsega vaadata raamatuid, kus on loomapilte, ja alustada loomahäälte tegemisest ja kõiki muid tegevusi saata pideva kordamise, selgitamise ja draamaelementide kasutamisega. Pildiraamatut vaadates soovitas ta näiteks osutada kassile ja öelda „näu“. Last riietades ja jope lukku kinni tõmmates öelda „prrr“ -või „trr“. Last kiigutades öelda „kiiga-kaaga“. Pakult alla hüpatades öelda „hopp“. Vaatluste põhjal võib öelda, et lapsehoidjad võtsid need mõtted ja tegevuse üle ka teiste lastega tegeledes.

Last toetavaks tegevuseks võib pidada ka seda, et uurija hakkas üles märkima lapse kasutatud sõnu. Alguses märgiti üles need sõnad, mida laps järelle kordas, aga alates oktoobrist märgiti üles vaid need, mida laps iseseisvalt mingis tegevuses kasutas. Sügisel on kirjeldatud näiteks olukorda, kus lapsega vaadati raamatut, uurija osutas pildile, ütles *jänes* ja laps kordas sõna püüdliselt.

Lastehoidudes ei ole ette nähtud õppekava järgimist, kuid siiski toimusid nimetatud lastehoius lastega osaliselt planeeritud tegevused. Tegevuste läbiviimise aeg sõltus laste arvust ja laste huvist. Traditsiooniline oli igahommikune tervitus - ja söögilaul. Hommikuringi viis läbi käesoleva töö autor, kes püüdis leida võimalikult lihtsaid liisusalme ja näpumänge, arvestades sellega, et grupis viibib ka muukeelne laps. Lastele olid sageli kättesaadavad ka erinevad rütmipillid vabamängu jaoks. Kui mõnel lapsel oli sünnipäev, siis tähistati seda kostüümipeoga. Lastehoius on olemas eri kostüüme, peakatteid ja maske ning lapsed said neid ka vabamängus kasutada. Lapsi julgustati üheskoos tegutsema ja suhtlema. Lapsehoidjad kasutasid tegevustes palju liikumismänge („Olen lõvi jahimees“), liisusalme („Patsu - patsu kooki“, „Pudrukoll“, „Saia jutt“, „Siilipoiss“), laule kuulati ka CD pealt, lisaks toimusid laulutunnid, kus kasutati erinevaid pille.

Peale käesoleva töö alustamist püüdsid lapsehoidjad teadlikult keskenduda rohkem korrektsele hääldusele ja püüti vältida pikemaid seletusi. Muukeelse lapsega tegeles enamiku ajast kaks lapsehoidjat. Lapsehoidja, kes oskas vene keelt, seletas lapsele enamiku tegevusi

vene keeles lahti ja see lapsehoidja (uurija), kes ei osanud vene keelt, püüdis saavutada lapsega kontakti mänguliste tegevuste kaudu. Laps saavutas mõlema lapsehoidjaga hea kontakti novembri lõpuks, kolmas lapsehoidja nii head kontakti ei saavutanud. Jõuti järeldusele, et lapsel ei ole vaja kolmandat lähisuhet luua ja talle piisas kahest lapsehoidjast.

Lapse eesti keele omandamisega seotud probleemid

Uurijapäevikust selgub, et lapsehoidjad olid sügisel segaduses ega tundunud end kindlalt oma tegevusi planeerides. Sageli arutleti selle üle, mis keeles ja kuidas peaks lapsega suhtlema. Tasapisi leiti teooriast praktilisi näiteid (käsutäitmise meetod, pildivaatlused, sõrmemängud, laulud) ja tegutseti nii, nagu sisetunne ütles. Raskusi oli ka kiindumussuhte loomisel. Laps eelistas esialgu ainult ühte lapsehoidjat. Sügisel võttis suure osa ajast uute laste harjutamine lastehoiuga ja esines palju teiste laste nuttu, mis häiris ka uuritavat last.

Probleeme oli ka lapsehoidjate keelekasutusega. Muukeelse lapse arendamisega teadlikult tegeledes on oluline rääkida ka uurija enesearengust uurimisperiodil. Uurija avastas oma keelekasutuste kohta nii mõndagi. Näiteks kasutati lapsele tassi ulatades sama eseme kohta erinevaid sõnu (tass, tops), samuti oli kõne kohati liiga pikk ja illustreeriv. Lisaks olid sagedased ee-tamised ja ebamääraste sõnade kasutamine. Uurija pani mitmel korral tähele, et ei hääldanud korralikult sõna alguseid ja lõppe. Samas pidi kogu aeg arvestama, et grupis viibib muukeelne laps ja tegevusi, ütlushi, näitlikustamist diferentseerima. Kui teistele lastele räägiti *ilusast kollasest päikesest*, siis muukeelsele lapsele püüti piltide abil selgeks teha, mis päike üldse on. Palju kasutati igapäevaste tegevuste näitlikustamist, vaadati koos, kuidas üks liigub ja räägiti seejuures: *lahti, kinni*, toolile istumise juures kommenteeriti seda kõnega *mina istun*. Hiljem, kui uurija tutvus käsutäitmismeetodiga, tutvustati seda ka teistele lapsehoidjatele. Kui enne seda tundus imelik öelda lapsele konkreetseid käskluseid, siis teooriale tuginedes muutus selline toimimine põhjendatult heaks vahendiks. Tänu uuringule sai lapsehoidjatele harjumuseks oma keelekasutuse jälgimine. Ka teised lapsehoidjad märkasid oma kõnes, et räägiti liiga kiirelt, jäeti osa häälikuid sõnade algusest või lõpust ära, jäeti lauseid poolikuks, räägiti vahel liiga vaikselt.

Töö nõrkused

Uurijapäeviku korduval läbilugemisel kogunes terve rida mõtteid, mis on seotud töö kavandamise ja läbiviimise kitsaskohtadega. Päevikus on kirjeldatud sagedasi plaanide muutuseid, sest kõike kavandatut ei olnud võimalik läbi viia. Uurimistööd kavandades pakkus uurija lapsevanemale välja lapsele IAK plaani koostamise võimaluse, millest lapsevanem oli

väga huvitatud. Lapse eesti keele omandamise toetamisse oli kavas kaasata pädev spetsialist ja alates detsembris 2015 püüti ühendust saada Rajaleidja töötajatega, kuid esimestele kirjadele vastust ei tulnud. Korduval pöördumisel Rajaleidja büroo poole saadi vastuseks, et nii väikeste laste abistamiseks puudub neil kompetents, ja suunati otsima logopeedi väljastpoolt. See oli käesoleva töö käigus kõige suurem tagasilöökk, sest loodetud abi jäi saamata ning asjakohane eesti keele omandamise kava koostamata. Jaanuaris 2016 saavutati kokkulepe ühe logopeediga, kes esialgu nõustus IAK osas aitama, aga otsustas ümber, tuues põhjuseks ajapuuduse ja asjaolu, et laps on liiga väike. Kuna uurijal puuduvad pädevused IAK koostamiseks, siis see osa jäi uuringust välja. Samuti viibis sel põhjusel olukorra kaardistamine.

Teatud raskusi valmistas lapsevanemaga läbiviidava intervjuu küsimustiku koostamine, sest lapsega seotud pooled (lapsevanem ja lapsehoidjad) olid emotsionaalselt seotud ühise eesmärgi nimel ja pidevalt toimusid arutelud ja lapsevanem oli oma lapse kohta iga päev midagi olulist rääkinud. Samas toimusid need vestlused püstijalu muude tegevuste kõrvalt ja uurijal ei olnud võimalik kõiki tähelepanekuid kirja panna.

Lapse vaatlusega seoses valmistas raskusi sobiva keele omandamise jälgimiseks mõeldud mõõtvahendi leidmine. Põhjalikuma analüüsi tegemiseks oleks võinud läbi viia videovaatluseid lapse vabamängu osas. Kirjutades ei pane kõike tähele, videot oleks olnud võimalik korduvalt vaadata ja ehk huvitavaid nüansse leida, mis ühekordsel vaatlusel võivad nägemata jääda. Videosalvestiste abil oleks olnud huvitav jälgida ka lapsehoidjate keelekasutust ning seda, kas uurimuse alguses ja lõpus on see ühesugune või on tekkinud muudatusi.

Emaga läbiviidud intervjuust selgus, et eesti keel on lapse vanaema emakeel. Intervjuu ajal ei märganud uurija esitada täpsustavaid küsimusi selle kohta, miks lapsevanema kodukeel muutus, missugune on olnud pere koosseis jne. Uuritud ei ole ka lapse isapoolse pere päritolu.

Uurijapäevikus on palju päeva jooksul toimunud tegevuste kirjeldusi ja hetkeemotsioone seoses töö kirjutamisega, kasuks oleks tulnud uurijapäeviku pidamise alguses paika panna märkmete tegemise struktuur, mis oleks lihtsustanud märkmete tegemist.

Töö autor on teorias maininud uurimust Reynelli testiga, mille abil Tammemäe (2008) uuris eesti lapsi. Lapsed tundsid piltidelt ära ja oskasid nimetada: pall, õun, kala ja hobune ja HYKS- testi põhjal oskasid eesti lapsed piltide järgi öelda „pall“ ja „auto“. Huvitav oleks olnud testida uuritavat last uuringu lõpus sarnaste piltidega. Hoolimata vajakajäämistele

omandas töö autor uuringut läbi viies olulisi teadmisi ning oskusi, samuti sai kasu konkreetne lastehoid ning uuringus osalenud pere.

3. Arutelu

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, kuidas toimub lastehoius muukeelse väikelapse eesti keele kui teise keele omandamise toetamine ja millised probleemid tekivad lastehoius muukeelse lapse keele omandamise toetamisega.

Esimesele uurimisküsimusele *Millised võimalused on muukeelse väikelapse eesti keeleomandamise toetamiseks lastehoius?* vastust otsides saadi teada, et uuringus osalenud lastehoius toimusid last arendavad tegevused. Hea ülevaate lapse huvidest, käitumisest ja üldisest olekust andsid lapsevaatlused, millest selgus, et lapsel pigem ei esinenud teoorias mainitud vaikimisperioodi (Lisa.1). Vaatlustabel andis siiski hea ülevaate lapse käitumisest ning seda oli väga hea kasutada lapse profiili loomiseks.

Eelnevatest uuringutest (Loide, 2015; Pahovski, 2010) selgus, et muukeelsete lastega tegelemine võtab rohkem aega ja vajab pikemat planeerimist. Kuna lastehoius on täiskasvanuid rohkem tööl kui lasteaias, iga viie lapse kohta on tööl üks lapsehoidja, oli võimalus lapsega individuaalselt tegeleda. Nii uurijapäevikus kui ka lapsevanemaga läbiviidud intervjuus selgus, et täiskasvanute suurem osakaal oli lapsevanemale lastehoiu valikul väga oluliseks teguriks, sest siis on lapsega tegelevaid inimesi rohkem ja laps saab rohkem tähelepanu ning individuaalset lähenemist (Keltikangas-Järvinen, 2013).

Uurimuse tulemustest selgus, et lapsele pakuti nii sotsiaalset kui ka mängulist keskkonda, mis on lapse arengus kõige olulisemad tegurid (Rannut, 2003; Hallap, Padrik, 2008; Woods et al., 1999). Lapsega suhtlemiseks, selgitamiseks ja näitlikustamiseks sai pühendada palju aega. Lapse lastehoiuga harjumise ajal oli tal tugiisik. Tammemäe (2008) sõnul on vaja lapsele luua stimuleeriv keelekeskkond, kus lapsega pidevalt arutletakse, ärgitatakse teda suhtlema ja küsimustele vastama. Sügisel ei osanud lapsehoidjad tähelepanu pöörata mitteformaalse kõne olulisusele (Sage, 2006; Thompson, 2000; Rannut, 2003) ja hoiti kinni teoriast loetust (Tammemäe, 2008), et lapsega peab pidevalt suhtlema, aga kiirelt jõuti järeldusele, et lapsele on pidev suhtlemine pigem kurnav. Olulisem oli keskenduda lapse individuaalsusele ja lähtuda „siin ja praegu“ olukordadest (Keltikangas-Järvinen, 2013;

Leiwo, 1993; Rannut, 2003) ning keskenduda miimikale ja žestidele (Sage, 2006; Thompson, 2000; Rannut, 2003).

Oluline tegur lapse keele omandamise toetamise juures oli ka positiivse ja usaldusliku suhte tekkimine lapsehoidjate ja lapsevanemate vahel (Rannut, 2003). Merila (2009) sõnul on oluline ka eri poolte omavaheline koostöö. Käesoleva töö autor julgeb väita, et suur roll lapsevanema usalduse saavutamisel oli ka uurimistöõ kirjutamisel, lapsevanem oli väga huvitatud lapse eesti keele omandamise toetamisest ning see oli läbiv mõte nii uurijapäevikus kui ka intervjuus.

Teisele uurimisküsimusele *Millised probleemid esinevad muukeelse väikelapse eesti keele omandamise toetamisel lastehoius?* Lastehoius puudub logopeed ja lapsehoidjatel oli raskuseid õigete meetodite leidmisega. Uurijapäevikust selgus, et üks lapsehoidja ei suutnud lapsega head kontakti saada, kuna laps hoidis pigem selle lapsehoidja poole, kes suhtles lapsega vene keeles. Ka lapsevaatlustest selgus, et laps istus sügisel meelsamini ühe lapsehoidja süles. Selles mängis suurt rolli teoorias mainitud kiindumussuhte loomine (Kraav, 2007; Keltikangas-Järvinen, 2013). Laps kiindus kiirelt sellesse lapsehoidjasse, kes temaga vene keeles suhtles, ja teistel lapsehoidjatel oli selle võrra raskem kontakti luua (Keltikangas-Järvinen, 2013). Probleeme esines siis, kui lapse lemmiklapsehoidjal oli vaba päev või kui lapsehoidja pidi tegelema mõne teise lapsega – vaatluse all olev laps oli siis nutusem ja küsis rohkem ema kohta.

Uuringu algperioodil oli negatiivseks teguriks ka sagedane teiste lapsehoiuga harjuvate laste nutt, mida on nimetanud ka Keltikangas-Järvinen(2013). Lisaks seadsid lapsehoidjad endale sügisel kõrged eesmärgid õpetada laps ema ootuste kohaselt kiiresti eesti keelt kõnelema. Seejuures ei tuntud keele omandamise ega kakskeelsuse tekkimise põhimõtteid. Kahjuks ei käi keele omandamine kiiresti ning tuleb siiski arvestada ka lapse ealiste iseärasuste, keskkonna ja muude teguritega (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008; Rannut, 2003). Lapse lastehoiuga harjutamise esimestel kuudel oli probleeme ka lapses huvi äratamisega (Borotheus et al., 2001), lapsehoidjad püüdsid leida mängu ja tegevusi mis lapsele meeldiks ja huvi pakuks.

Lapse eesti keele omandamises ilmnesid esimesed positiivsed nähud oktoobris, kui laps ütles esimesed eestikeelsed sõnad. Lihtsamaks läks siis, kui lapsehoidjad teadvustasid endale mitteverbaalse suhtluse osakaalu tähtsust ja said teadmiseid eri meetoditest, nagu näiteks käsutäitmise meetod (Rannut, 2003; Asher, 1969). TPR- meetod võeti aluseks ka teiste

lastehoius viibivate väikelastega suhtlemisel. Samas võib uuritava lapse keele omandamise juures oluliseks pidada ka käesoleva töö kirjutamist, teooriaga tutvumist ning praktikas rakendamist.

Käesoleva töö autorit hakkas töö käigus üha enam huvitama haridus- ja teadusministeeriumis (13.04.2016) väljatöötamisel olev uus alushariduse ja lastehoidude ühtlustamise kontseptsioon, mis peaks jõustuma aastal 2017. Selle süsteemi alusel ei tehta enam vahet lastehoiul ja lastesõimel. 1- 3 aastaste lastega hakkavad tegelema lapsehoidjad, kelle kutsestandardid vaadatakse üle. Lastehoid peaks toetama lapse mängulisi ja sotsiaalseid oskuseid. Uurija tajus lastehoidu tööle asudes negatiivseid hoiakuid seoses lapsehoidjana töötamisega. Mõnel korral arvati isegi, et see on haridusega pedagoogile ränk tagasimineki karjääriredelil. Ka ajakirjanduses tunti muret lapsehoidjate pädevuse üle. Treier (ÕPL, 4.03.2016) tõi alushariduse arvamusrubriigis eraldi välja alla kolmeaastaste laste kõne arengu toetamise vajaduse ja kahtles lapsehoidjate kompetentsuses luua lapsele hea keelekeskkond. Käesolevas uuringus saab ühe lastehoiu kohta tuua positiivse näite, sest uuringus osalenud kolmest töötajast kaks töötajat olid läbinud lapsehoidja koolituse ja koolitasid end tasapisi edasi (vaikuseminutite, õuesõppe jne koolitused) ning kolmas lapsehoidja omas pedagoogilist kõrgharidust. Seega julgeb töö autor väita, et *lapsehoidja* võib mõnel erandjuhul olla ka pedagoogilise haridusega inimene. Siinkohal peab töö autor vajalikuks ära mainida, et ka lasteaias saavad töötada ilma pedagoogilise hariduseta inimesed, sest juhul kui pedagoogi vaba ametikoha täitmiseks korraldatud konkursil ei leita kvalifikatsiooninõuetele vastavat pedagoogi, võib lasteaija direktor sõlmida kuni üheks aastaks tähtajalise lepingu isikuga, kellel on vähemalt keskharidus (Koolieelse lasteasutuse seadus, 2008). Haridus- ja teadusministeeriumi kavandatavas uues alusharidust ja lapsehoidu siduvas seaduses piisab, kui rühmas on üks pedagoogilise haridusega inimene.

Ka Tartu Postimehes (15.03.16) ilmus artikkel, kus logopeed Ülle Kuusik juurdleb eelmises lõigus kirjeldatud probleemi üle, ehk lapsehoidjate ebapiisava ettevalmistuse üle. Artikli lõpus toob ta välja mõtte, et kui lastesõimed asendatakse lastehoidudega, siis peaks olema olema kohti, kus lapsevanem ja ka õpetaja saaks spetsialisti nõustamist ja abi, et lastega hakataks tegelema alles siis, kui nad juba suuremad on. Mujal maailmas saadakse abi varajase sekkumise keskustest. Käesoleva töö autor püüdis abi leida Rajaleidjast, kuid kahjuks ei saadud sealt tekkinud küsimustele mitte mingisugust tagasisidet, seega olid lapsevanem,

laps ja ka lapsehoidjad ilma jäetud spetsialisti nõustamisest ja abist ning pidid tegutsema vastavalt sisetundele, loetud teooriale ja kogetud praktikale.

Loomulikult tundsid lapsehoidjad muret oma ettevalmistuse pärast, puudus eelnev kogemus ja praktika muukeelse lapsega. Siinkohal ei olnud vahet, kas tegu oli lapsehoidja kutsetunnistuse või pedagoogilise haridusega inimesega, seega konkreetse juhtumi puhul ei saa õigustada pedagoogilise hariduse vajalikkust, kui õpetajal puudub eelnev kogemus ja praktika.

Positiivse tegurina saab välja tuua, et lapsehoidjad olid valmis otsima infot ja seda ka praktikas rakendama. Sageli arutleti tekkinud olukordade üle ja püüti leida kõiki rahuldavad vastused. Sügisel peeti pikki vestluseid selle üle, mis keeles ja kuidas lapsega suhelda. Arvamusi oli erinevaid. Teoorias soovitatud põhimõte „üks inimene ja üks keel” (Baker, 2005) õigustas end praktikas, laps sai aru, kellelt millist suhtlemist oodata. Rannuti (2003) andmeil hakkab umbes 2,5- aastane laps eristama sõnu ühes ja teises keeles ning oskab keelt valida vastavalt isikule. Uuritaval lapsel sõltus vahet tegemine olukorrast ja päevast ning tundus, et see oli veel kaootiline.

Sageli mainitakse keele arendamise juures positiivset keskkonda, mis tundub kohati liiga laiali valguvana. Töö autori arvates on tähtsamal kohal lapsega tegelevad täiskasvanud, olgu selleks siis õpetaja, lapsehoidja või lapsevanem. Oluline on õpetaja teadlik otsus ja tahe last aidata ning õpetaja enda hoiakud ja motivatsioon töötada muukeelsete lastega ja nende peredega (Märka, Kuuspalu, 2009; Sau-Ek, Loogmaa, Vainu, 2011). Kui õpetajal/lapsehoidjal/lapsevanemal on olemas motivatsioon ja tahe, siis on keelearendus tunduvalt lihtsam ja edukam. Konkreetsetes töös oli lapsevanemal soov, et lapse eesti keele omandamist toetataks, ning lapsehoidjad võtsid seda kui põnevat väljakutset.

Teooriast selgus ka, uue keele omandamisel on lapsele väga oluline perekonna suhtumine ja toetus. Käesolevas töös oli see väga positiivseks aspektiks, sest lapsehoidjad said lapse emalt sagedast tagasisidet lapse arengu kohta ja ema ei leidnud keeleõppes midagi negatiivset.

Kui koolieelse lasteasutuse seaduse järgi alustatakse muukeelsele lapsele eesti keele õpetamist 3- aastaselt, siis töö autor julgustaks lapsevanemaid ja ka õpetajaid last juba varem eestikeelse keskkonnaga harjutama. Ka Lehese (2015) tööst selgus, et need lapsed kes on käinud lastesõimes, omandavad keele kiiremini. Sama kehtib ka soome laste kohta (Moin et

al., 2013) need soome lapsed kes alustasid keeleõpet lastehoius, olid edukamad kui need, kes alustasid keeleõpet alles koolis.

Oluline positiivne tegur käesolevas uuringus on see, et uuringus osalenud laps sai varajase kogemuse eesti keelses keskkonnas ja tal on kergem sügisel minna munitsipaallasteaeda. Ning lapsevanem sai rohkem julgustust ja kinnitust oma lapse hakkamasaamise osas muukeelses keskkonnas.

Käesoleva töö lisaväärtuseks on uurijapäeviku märkmete põhjal tehtud tähelepanekud, mis on seotud lapse keele omandamise positiivsete aspektidega, samuti ühiskonnas toimivate arengutega. Kokkuvõttes võib öelda, et konkreetsetes lastehoius on tehtud samme selles suunas, et pakkuda kvaliteetset lapsehoidu. Märgati lapse vajadusi ja pakuti palju mängulist keskkonda. Käesoleva töö autor tunneb muret siiski selle üle, et uue seaduse jõustumisel peab ka lastehoid hakkama pakkuma üle 3- aastastele lastele õppe- ja kasvatustegevustest lähtuvaid tegevusi, kuid see vajab juba rohkem teadmiseid pedagoogilistest võtetest ja meetoditest ning lapsehoidjatele oleks vaja laste oskuslikumaks arendamiseks kvaliteetset tuge pakkuda.

3.1 Töö praktiline väärtus

Töö suurimaks väljundiks on konkreetset lastehoidu puudutanud kogemuse saamine muukeelse väikelapse osas. Pidevate arutelude kaudu jõuti arusaamiseni, kuidas väikelapsega hakkama saada. Lapsehoidjatele oli see protsess väärt kogemus ja saadi uusi teadmiseid ja kogemusi. Kindlasti sai positiivse kogemuse ka lapse pere, sest sageli arutati teooriast leitud meetodeid ka lapse emaga.

Kuna käesolev teema oli uurimise perioodil väga aktuaalne siis tekkisid järgmised küsimused mida võiks edaspidi uurida:

- mil määral tegeletakse erinevates lasteaedades muukeelsete lastega;
- kuidas on koostatud lasteaia õppekavas muukeelsete laste toetamise osa;
- kuidas ja mis vanuses toetab last logopeed, liikumis- ja muusikaõpetaja;
- kas ja millist toetust saab rühmaõpetaja, kui tema rühma satub muukeelne laps;
- kas rühmaõpetajad on realselt valmis tegelema muukeelsete lastega.

Tänuõnad

Suured tänud uurimuses osalenud perele. Lisaks tänan ühte väga armast lastehoidu ja sealseid lapsehoidjaid, kes nõustusid osalema minu uurimuses.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud käesoleva lõputöö ise 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.

Kuupäev:

Allkiri:

Kasutatud kirjandus

- Argus, R. (2003). Lastekeelest ja selle uurimisest. *Oma Keel 1*, 26-32. Tallinn, Emakeele Selts.
- Artma, I., Vija, M., Sõrmus, K. (2008). *Uurimistöö kirjutajale*. Tartu: As Atlex
- Asher, J.J. (1969). The Total Physical Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3-17.
- Baker, C. (2005). *Kakskeelne laps*. Tallinn: El Paradiso.
- Bot, K. (2015). Circadian rhythms and second language development. *The International Journal of Bilingualism*. 19(2), lk 142-155.
- Brotherus, A., Hytonen, J., Krokfors, L. (2001). *Esi-ja algõpetuse didaktika*. TPÜ Kirjastus.
- Butler, Y. G. (2016). Assessing young learners. In D. Tsagari, J. Banerjee (Eds.), *Handbook of Second Language Assessment* (lk 359-375). Berlin: CPI books GmbH, Leck.
- Butterworth, G., Harris, M. (1994). *Arengupsühholoogia alused*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Cizer, K. (2012). An Overview of L2 Motivation Research in Hungary. In M. Pawlak (Eds.), *New Perspectives on Individual Differences in Language Learning and Teaching* (lk 233-246). Springer.
- Clipson-Boyes, S., (2001). *Supporting Language & Literacy 3-8*. David Fulton Publishers, London.
- Cohen, L., Manion, L., Morison, K. (2011). Case studies. In *Research Methods in Education* (lk 289). London and New York, Routledge.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. 4 rd ed. Great Britain. Hodder Education.
- Doyle, C. (2013). To Make the Root Stronger: Language Policies and Experiences of Successful Multilingual Intermarried Families with Adolescent Children in Tallinn. In Schwartz, M., Verschik, A. (Eds.). *Successful Family Language Policy*. (lk 145- 175). Springer.
- Ehasalu, M. (2015) *Sõnavara arendamine muukeelsetel lasteaiastel muinasjuttu kasutades*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Ferrance, E. (2000). *Thems in Education. Action research*. (lk 6) Brown University
- Garus, J. (2006). *Keelekülmblusrühmas ja eesti rühmas õppivate venekeelsete laste suhtlusstrateegiatest*. Pulbitseerimata magisträtöö. Tartu Ülikool.

- Ghasemi, B., Hashemi, M. (2011). Foreign language learning during childhood. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 872-876.
- Hallap, M., Padrik, M (2008). Keel ja kõne: kuulamine ja kõnelemine, lugemine ja kirjutamine. E. Kikas (Toim.) f (lk 276-301). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Halgunseth, L. (2010). How Children Learn a Second Language. Retrived from www.education.com
- Hirsijärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P (2004). *Uuri ja kirjuta*. Medicina.
- Hint, M. (2002). *Keel on tõde on õige ja vale*. Tartu: Ilmamaa
- Häidkind, P., Kuusik, Ü. (2009). Erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses. E. Kulderknup (Toim.). *Lapse arengu hindamine ja toetamine. Riiklik Eksami -ja Kvalifikatsioonikeskus*. (lk 22-40). Tartu: Studium.
- Kivi, L., Sarapuu, H. (2005). Keel ja kõne. L.Kivi, H.Sarapuu (Koost), *Laps ja lasteaed* (lk 227-258). Tartu: Atlex.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2013). Rühm suurendab agressiivsust. *Väikelapse sotsiaalsus* (lk 110-111). Koolibri.
- Karlep, K. (2003) .Mis on kõnearendus. *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II* (lk11). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kirsipuu, P. (2005). Lapse kõne arengu eeldused ja ohud. *Kaasaegseid meetodeid lasteaia õppe ja kasvatustöös* (lk 5-10). Tea ja toimetaja nr 28
- Kidron, A. (2008). *Uuri ja käsiraamat. Mis ja milleks? Kuidas? Mis meetodil? Teadus ja rakendusuringuist psühholoogias*. Mondo.
- Kärtner, P., Maiberg, L., Rikker, M., Tuuling, L., Voltein, E. (2006) Õppematerjal koolieelsetelasteasutuste eesti keele kui teise keele õpetajate põhi ja täienduskoolituseks. Atlex.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava* (2008). RT I 2008, 23, 152
- Koolieelse lasteasutuse seadus* (1999). RT I 1999, 27, 387
- Kontor, A., Tiirmaa, L., Randmaa, L., Kulderknup, E. (2013). *Individuaalne õppekava kui õpilase individuaalse arengu toetamise üks tugimeede*. Külastatud aadressil: www.oppekava.ee
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Langmets, M., Tiits, M., Valdre, T., Veski, L., Viks, Ü., Voll, P. (Toim.).(2009). *Eesti keele seletav sõnaraamat. 6 köide*. (lk 475). AS Pakett.

- Lantolf, J.P., Poehner, M.E., (2014). *Sociocultural Theory and Pedagogical Imperative in L2 Education Vygotskian Praxis and the Research /Practise Divide*. Routledge, New York and London.
- Lightbrown, P-M., Spada, N. (2010). *How languages are learned*. (3rd.ed.) Oxford University Press.
- Leung, C. (2009). Second Language Teacher Professionalism. In A. Burns, J.C. Richards (Eds.), *Second Language Teacher Education* (lk 49-57). Cambridge University Press.
- Loide, A. (2015) *Eestis elavate muukeelsete perede vanemate suhtumine oma lapse kakskeelsusesse ja etnilise identiteedi kujundamisesse*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Lytra, V. (2016). Language and ethnic identity. In S. Preece (Eds.). *The Routledge Handbook of Language and Identity* (lk 131-145). London and New York: Routledge.
- Marjapuu, G. (2013), *Tartu lasteaiaõpetajate arvamused kakskeelset last toetavast keelekeskkonnast*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Merila, M. (2009). Teise keele omandamine vastavalt ealistele ja individuaalsetele iseärasustele. L. Maiberg, A. Kons, (Toim.). *Õppematerjali kogumik eesti keele kui teise keele õpetamiseks* (lk 9).
- Ministeerium ootab tagasisidet uuele alushariduse ja lapsehoiu konseptsioonile (2016, 16.02). *Haridus ja Teadusministeerium*. Külastatud aadressil: <https://www.hm.ee>.
- Moin, V., Protassova, E., Lukkari, V., Schwarz, M., (2013). The role of Family Background in Early Bilingual Education: The Finnish-Russian Experience. In Schwartz, M., Verschik., A (Eds.). *Successful Family Language Policy* (lk 53-81). Springer.
- Mukherji, P., O'Dea, T. (2000). Bilingualism. In C. Hobart, J. Frankel (Eds.), *Undersanding Children's Language and Literacy* (lk 125-145). Great Britain by Scotprint.
- Mayring (2000). *Qualitative Social Research*. Külastatud lehel: www.qualitative-research.net
- Mäesalu, M-L. (2013). *USA-s Massachusetts'i osariigis elavate Eesti-Ameerika segaperekondade Eestlastest vanemate suhtumine oma laste kakskeelsusesse ja nende Eestlaste rahvusliku identiteedi kujundamisesse*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool
- Märka, M., Kuuspalu, K. (2010). Valdkond Eesti keel kui teine keel . E. Kulderknup (Toim. *Õppe ja kasvatustegevuste valdkonnad. Riiklik Eksami-ja Kvalifikatsioonikeskus* (lk 52-63). Tartu: Kirjastus Studium.

- Nugin, K. (2013). *Üldõpetuse rakendamine lasteaias*. Tartu: AS Atlex.
- Oja, J. (2014). *Tartu lasteaiadõpetajate arvamused kakskeelsete laste kõne arengut soodustavatest ja takistavatest teguritest. Publitseerimata bakalaureusetöö*. Tartu Ülikool.
- Palts, K. (2013). *Laste arengutaseme hindamise tüübid ja meetodid ning pedagoogide pädevus laste hindamisel*. Külastatud lehel: www.sisu.ut.ee
- Pahovski, T. (2010). *Lasteaiadõpetajate arvamus kakskeelse lapse keelelise arengu toetamisest Paide sookure lasteaias*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu.
- Pintson, M.-L., (2016,15.03). Logopeed: hoidjal pole piisavat ettevalmistust. *Tartu Postimees Pedagoogide atesteerimise tingimused ja kord*. (2002). RTL, 115, 1649.
- Rannut, Ü. (2005). *Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja intergtatsioonile Eestis*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Rannut, Ü. (2003). *Mitteverbaalsed strateegiad ja keele rikastamine teise keele õppes*. Tallinna Pedagoogikaülikooli kirjastus.
- Ruutmets, K., Saluveer, E. (2010). Võõrkeel. Kikas, E. (Toim.). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 262). Tartu.
- Ruiz De Zarobe, L., Ruiz De Zarobe, Y., (2015). New perspectives on multilingualism and L2 acquisition: an introduction. *International Journal of Multilingualism*. 12(4), 993-403 Sage, R. (2006), *Supporting language and communication. A guide for school support staff*. Great Britain, Cromwall Press Ltd.
- Sau-Ek, K. Loogmaa, K. Võõbus, V (2008) *Keelekümbluse 2007-2008. aasta uurimuse aruanne*. TLÜ Haridusuuringute keskus, Tallinn
- Saracho, O.L. (2012) *An integrated play-based curriculum for young children*. (lk 149). Sheridaan books Inc.
- Sheppy, S. (2009). *Personal, Social and Emotional Development in the Early Years Foundation Stage*. London and New York: Routledge.
- Smith, P. K. Cowie, H. Blades, M. (2003). *Laste arengu mõistmine (4rd. ed)*. TLÜ Kirjastus. *Sotsiaalhoolekande seadus* (2015). RT I, 30. 12, 2015, 5
- Strebeleva, J. (2010). *Laste arendamine ja õpetamine didaktiliste mängude abil*. Eripedagoogi käsiraamat. Tartu, Atlex.

- Sturman, A. (1997). Case Study Methods. In J.P. Keeves (Eds.) *Educational research methodology, and measurment: An Interrrnational Handbook* (lk 61-66). Great Britain by Cambride University Press.
- Tammemäe, T. (2008). *Kahe ja kolmeaastaste eesti laste kõne arengu tase Reynelli ja HYKS testi põhjal ning selle seosed koduse kasvukeskkonna teguritega*. Doktoriväitekiri, Tallinna Ülikool.
- Thomas, C. (2012). *Growing Up with Languages. Reflections on Multilingual Childhoods* MPG Books Grupp, Great Britain.
- Thompson, L. (2000). *The childrens's language choice: English utterances° Young bilingual leaners in nursery school*. Cromwell Press Ltd.
- Treier, J. (2016, 04.03). Veel mõtteid alusharidusest ja lapsehoiust. *Õpetajate leht*. Külastatud <http://opleht.ee/29811-veel-motteid-alusharidusest-ja-lapsehoiust/>
- Tuuling. L. (2008). Multikultuurilisus. E. Kikas. (Toim.). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 182-192). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Up and Away, A resource book for English language support in primary schools* (2006). Dublin, Intergrate Irland Language and Training.
- Veisson, M., Nugin, K. (2008). Laste arengu hindamine. E. Kulderknup. (Toim.). *Lapse arengu hindamine ja toetamine. Riiklik Eksami-ja Kvalifikatsioonikeskus*. (lk 5-19). Studium, Tartu.
- Veskiväli, I. (2007) Tähtis, tähtsam, kõige tähtsam. *Tea ja toimeteta nr 32 Soodne keskkond lapse igakülgses arenguks* (lk 16-17). Ilo.
- Wellington, J. (2000). *Educational research Contemporary issues and practical approaches*. Paston Pre Press Ltd.
- Woods. P., Boyle. M., Hubbard, N. (1999). The educational Significanses of stories. *Multicultural children in the early years, Creativ teaching, meaningful learning* (lk 89-116). Great Britain, WBC Book Manufactures Ltd.

Lisa 1. Lapse vaatlustabel vaikmisperioodil (*Up and Away, 2006*).

Kuupäev: Kellaeg

Keeleline käitumine vaikival perioodil	Üldse mitte	Vahetevahel	Sageli
<i>Hoiab lapsehoidjaga silmsidet</i>			
<i>Jälgib teiste laste tegevust</i>			
<i>Imiteerib teiste laste tegevust</i>			
<i>Toob vajalikke esemeid, osutab piltidele või esemetele</i>			
<i>Kasutab suhtlemisprotsessis lapsehoidjatega žeste, miimikat</i>			
<i>Kasutab suhtlemisprotsessis teiste lastega žeste, miimikat</i>			
<i>Kordab fraase</i>			
<i>Kordab sõnu</i>			
<i>Järgib suulisi juhendeid</i>			
<i>Kasutab suhtlusel lapsehoidjatega oma emakeelt</i>			
<i>Kasutab suhtlusel teiste lastega oma emakeelt</i>			
<i>Oskab paluda abi (näteks soovitud asjale osutades)</i>			
<i>Näitab välja pahameelt mingi tegevuse või asja kohta tehes häält</i>			

Lisa 2. Vabamängu vaatlustabel (*Lehes, 2015*)

Kuupäev:

Kellaeg:

Vabamäng	Mitte kunagi	Harva	Mõnikord	Sageli	Märkused
1. Laps osaleb vabamängudes					
2. Osaleb aktiivselt eestikeelsetes vabamängudes					

Lisa 3. Intervjuu kava (Loide, 2015).

Lähtuvalt uurimuse eesmärkidest koostati intervjuu küsimused:

- Kui vanalt alustas laps lastehoius käimist?
- Kui hästi on Teie arvates laps lastehoiuga kohanenud? Kui sageli ta hoius käib (mitu päeva nädalas)?
- Miks Te valisite eestikeelse lastehoiu?
- Kas on plaan laps panna ka eestikeelsesse lasteaeda ja kooli? Miks?
- Milline on lapse kokkupuude eesti keelega (teised pereliikmed, mängukaaslased, sugulased)?
- Millistes olukordades ja kellega suheldes kasutab laps omaalgatuslikult vene keelt?
- Millistes olukordades ja kellega suheldes kasutab laps omaalgatuslikult eesti keelt?
- Kuidas Teie hindate lapse vene keele arengut? Mida laps juba oskab öelda?
- Kuidas Teie hindate lapse eesti keele arengut? Mida laps juba oskab öelda?
- Mida ootate lastehoiult seoses lapse eesti keele omandamise toetamisega?