

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Marie-Heleen Vokka  
SUUKSESIIVSE KAKSKEELSUSEGA LASTE KOOLIVALMIDUS KÕNE JA KEELE  
VALDKONNA OSKUSTE OSAS  
magistritöö

Juhendaja: Merit Hallap

Läbiv pealkiri: Kakskeelsete laste keeleline koolivalmidus

KAITSMISELE LUBATUD:

Juhendaja: Merit Hallap (MA, eripedagoogika)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Kaitsemiskomisjoni esimees:

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Tartu 2018

### **Kokkuvõte**

Käesoleva magistritöö eesmärk oli välja selgitada suksessiivse kakskeelsusega laste koolivalmidus kõne ja keele valdkonna oskuste osas ning välja selgitada, milliseid kõnevaldkondi õpetajad koolivalmiduskaartidel hindasid/kirjeldasid. Uuringus osales 29 suksessiivse kakskeelsusega 6-7-aastast last. Hinnati laste suulise teksti mõistmist, jutustamisoskust, kirjaliku kõne esmaseid oskusi, sõnamoodustusoskust ja suuliste korralduste mõistmisoskust. Tulemustest selgus, et uuringus osalenud kakskeelsete laste keelelised oskused enne kooli minekut olid võrdlemisi erineval tasemel. Jutustamisülesandes olid mikro- ja makrostruktuuri tasandil kõikides kategooriates enamike laste jutustamisoskus areneval tasemel. Suulise teksti mõistmisoskust hindavas ülesandes osutus kõige keerulisemaks järeldamist-tuletamist nõudev strateegia, kõige paremini tulid lapsed toime propositsioonistrateegia ja lokaalse sidususe strateegia rakendamist nõudvate küsimustele vastamisega. Sõnamoodustamisülesandes jäid üle poolte laste tulemused ükskeelsete laste normi piiresse. Kõige paremad tulemused saadi sõnade pallipüüdja ja kellahelistaja moodustamisel, kõige raskemaks osutus sõna puu(de)kasvataja moodustamine. Suuliste korralduste mõistmisel eksiti kõige enam võrdluskonstruktsioonide ja ruumisuhteid väljendavate juhiste täitmisega, parimad tulemused said lapsed mitmeid vabasid laiendeid (täiend, määrus) sisaldavate korralduste mõistmisel. Õpetajate hinnangud lapse koolivalmidusele ja uuringu tulemused seostusid peaaegu kõikide laste puhul.

Märksõnad: kakskeelsus, keeleline koolivalmidus, koolivalmiduskaardid

### **Abstract**

The aim of the present study was to clarify the school readiness of successive bilingual children in terms of speech and language and to find out which areas of speech the teachers appraised on the school readiness card and which terms they used. Twenty-nine successive bilingual children between the ages on 6 and 7 participated in the present study. The study graded the students ability to understand spoken texts, narrative skills, primary writing skills, word formation skills and ability to understand verbal commands. The results show that the bilingual children in the study possessed differing level of skills. In the narrative task in the macro- and microstructure categories most children showed a developing level of skills. In the verbal test task the concluding-derivating strategy turned out to be the most difficult, the simplest were the proposition strategy and the local coherence strategy. In the word formation task over half the children's results were in the norm for monolingual children. The best results came from the formation of the words: ballcatcher and bellringer, the weakest results from the word treegrower. In understanding verbal commands the most mistakes were made in commands expressing comparison constructions and spatial relations, the best results came from understanding commands containing numerous free extensions. The teachers appraisals of the children school readiness and the results of the study largely overlapped.

**Keywords:** bilingualism, school readiness, school readiness cards

## Sisukord

<i>Kakskeelsus</i> .....	6
<i>Koolivalmidus</i> .....	9
<i>Kakskeelsete laste koolivalmidus</i> .....	11
<i>Kakskeelsete laste lugemisoskus, kõne mõistmine ja sõnavara</i> .....	12
<i>Sõnamoodustusoskus</i> .....	13
<i>Kakskeelsete laste jutustamisoskus</i> .....	14
<i>Õpetajate arvamused kakskeelsete laste keelelisest koolivalmidusest</i> .....	15
<i>Töö eesmärk ja uurimisküsimused</i> .....	15
<b>Metoodika</b> .....	16
<i>Valim</i> .....	16
<i>Mõõtevahendid</i> .....	16
<i>Protseduur</i> .....	17
<i>Kuuldud jutu mõistmise hindamine</i> .....	18
<i>Vahendamata jutustamisoskuse hindamine</i> .....	18
<i>Kirjaliku kõne esmaste oskuste hindamine</i> .....	18
<i>Sõnamoodustusoskuse hindamine</i> .....	18
<i>Suuliste korralduste mõistmine</i> .....	19
<i>Andmete kodeerimine</i> .....	19
<b>Tulemused</b> .....	21
<i>Kuuldud jutu mõistmise tulemused</i> .....	21
<i>Õpetajate hinnangud laste suulise teksti mõistmisoskusele</i> .....	23
<i>Kakskeelsete laste jutustuste makro- ja mikrostruktuuri kategooriate tulemused NHS järgi</i> .....	23
<i>Õpetajate hinnangud laste jutustamisoskusele</i> .....	25
<i>Kirjaliku kõne esmased oskused</i> .....	26
<i>Kirjutamisülesande tulemused</i> .....	26
<i>Õpetajate hinnangud laste kirjutamisoskusele</i> .....	28
<i>Lugemisülesande tulemused</i> .....	28
<i>Õpetajate hinnangud laste lugemisoskusele</i> .....	29
<i>Sõnamoodustuse tulemused</i> .....	29
<i>Õpetajate hinnangud laste sõnamoodustusoskusele</i> .....	31
<i>Suuliste korralduste mõistmise tulemused</i> .....	31
<i>Õpetajate hinnangud laste suuliste korralduste mõistmise oskusele</i> .....	32
<i>Muu informatsioon koolivalmiduskaartidelt</i> .....	32
<i>Grammatilised oskused</i> .....	32
<i>Sõnavara</i> .....	33

<i>Hääldus</i> .....	33
<i>Õpetajate hinnang lapse koolivalmidusele</i> .....	33
<i>Õpetajate hinnangu ja ülesannete tulemuste kattuvus</i> .....	33
<b>Arutelu</b> .....	34
<b>Kasutatud kirjandus</b> .....	45
<b>Lisad</b> .....	51

## Sissejuhatus

Enamik maailma rahvastikust räägib rohkem kui ühte keelt (Shook & Marian, 2012). Statistikaameti 2016. aasta andmete põhjal ei kõnele 32% Eesti rahvastikust emakeelena eesti keelt (Eesti statistika..., 2017), mis tähendab, et Eestis on üle 300 000 muukeelset või rohkem kui ühte keelt kõnelevat inimest. Üle maailma on muutunud tavapäraseks, et lasteaedades ja koolides õpivad kakskeelsed lapsed. Hallap (2008) arvab, et muukeelsed lapsed võivad lasteaiaõpetajale olla suureks väljakutseks, sest nad on väga erineva tausta ja vajadustega ning pole olemas kindlaid pedagoogilisi lähenemisviise, mida nende puhul rakendada saaks.

Vastavalt Eesti Vabariigi Põhiseaduse § 37-le on kõikidel inimestel õigus saada eestikeelset õpetust. Igal lapsevanemal on õigus otsustada, kas ta tahab panna oma lapse eesti õppekeele või muu õppekeelega kooli. Koolimineku eelduseks on lapse koolivalmidus, mida hindab lasteaiaõpetaja. Lasteaiaõpetaja täidab koolivalmiduskaardi, kus kirjeldab lapse arengu tulemusi pärast lasteasutuse õppekava läbimist. See, kui edukas ja turvaline on lapse lasteaiast kooli üleminek, mõjutab oluliselt tema esimesi aastaid koolis (Pianta & Cox, 1999). Lisaks üldise koolivalmiduse saavutamisele peavad kakskeelsed lapsed samal ajal omandama ka teist keelt, mis võib koolivalmiduse saavutamise muuta keerulisemaks kui ükskeelsetel lastel (Kim, Curby & Winsler, 2014). Kuigi Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonnas on varasemalt uuritud kakskeelsete laste keelelisi oskusi vanemas koolieelses eas, pole kakskeelsete laste keelelist koolivalmidust veel uuritud. On aga teada, et kooli õppekeele heal tasemel omandamine on hädavajalik, et laps oleks koolis edukas (Kohnert, Yim, Nett, Kan, & Duran, 2005). Kui lapse kooli õppekeele tase on nõrk, võib tal koolis tekkida nii akadeemilisi kui ka sotsiaalseid raskusi (Bialystok, 2017). Eestis puuduvad andmed kakskeelsete laste keelelisest koolivalmidusest ja käesolevas töös antakse sellest esmane ülevaade.

### *Kakskeelsus*

Kuigi teadlased on kakskeelsust võrdlemisi kaua uurinud, pole siiani paika pandud ühtset kakskeelsuse definitsiooni. Baker (2011) leiab, et kakskeelsuse täpne määratlemine on keeruline, sest keeleoskus kõneliikide kaupa võib olla väga erinev - inimene võib küll keelt ise rääkida, aga ei oska selles kirjutada ega lugeda, või suudab lugeda, aga ei suuda seda rääkida. Samuti on võimalik, et inimene oskab kahte keelt, aga kasutab igapäevaselt neist ainult ühte. Kohnert (2008) nimetab kakskeelseks inimesi, kes valdavad vähemalt mõningal määral kahte keelt. Brisk (2006) arvab, et tänapäeval loetakse kakskeelseks ka neid inimesi,

kelle oskused teises keeles on limiteeritud. Oksaar (1998) leiab, et kakskeelne on inimene, kes suudab enamikes suhtlusolukordades kasutada kahte keelt ning vajadusel ka ühelt keelelt teisele üle minna. Kakskeelsed inimesed valdavad kahte või rohkemat keelt ja on osalised vähemalt kahes kultuuris (Brisk & Harrington, 2007).

Teise keele omandamise alustamise aega arvestades saab kakskeelsuse jagada simultaanseks ehk samaaegseks ja suksessiivseks ehk järjestikuseks kakskeelsuseks. Simultaanse kakskeelsuse puhul hakkab laps kahte keelt korraga omandama alates sünnist või enne kolmeaastaseks saamist. Suksessiivse kakskeelsuse korral hakkab laps teist keelt omandama siis, kui tal esimene keel on juba suures osas kujunenud (Baker, 2011; Paradis, 2010; Pearson, 2009). Simultaanse kakskeelsuse puhul läbib laps keelelises arengus samasugused etapid nagu ükskeelne laps (McLaughlin, Blanchard & Osanai, 1995), aga pärast kolmandat eluaastat teist keelt omandama hakkavate laste keeleline areng on mõnevõrra teistsugune. Suksessiivse kakskeelsusega lapsed hakkavad õppima teise keele eripärasid, grammatikat ja sõnavara, kui neil on juba esimese keele struktuur suures osas välja kujunenud (Espinosa, 2014). Teise keele omandamisel toetuvad lapsed juba omandatud kogemustele ja teadmistele esimeses keeles (Clark, 2000). Tabors & Snow (1994, viidatud Espinosa, 2014 j) ja Hallap (2008) toovad välja neli etappi, mille suksessiivselt kahte keelt omandavad lapsed läbivad. Kui laps on ühe keele juba omandanud ja ta satub keskkonda, kus räägitakse tema jaoks võõrast keelt, proovib ta ka uues keskkonnas suhtlemiseks algul kasutada oma emakeelt. Sõltuvalt lapsest võib see period kesta väga lühikest aega või lausa mitu kuud. Teises etapis, kui laps on mõistnud, et ta ei saa kasutada suhtlemiseks oma kodus räägitavat keelt, lõpetab ta täielikult või peaaegu täielikult verbaalse suhtlemise ja kasutab mitteverbaalseid kommunikatsioonivahendeid. Sellel perioodil omandab laps aktiivselt teist keelt, aga ei kasuta seda veel ise suhtlemiseks. Järgneval perioodil hakkab laps looma esimesi telegraafi-stiilis lausungeid ning kasutama holofraase ehk väljendeid/ütlusi, mille ta on omandanud tervikuna. Viimasel etapil hakkab laps keelega julgemini eksperimenteerima ja kuigi ta võib veel rääkimisel vigu teha, on ta võimeline teises keeles oma mõtteid formuleerima. McLaughlin, Blanchard & Osanai (1995) rõhutavad, et lapsed läbivad need etapid väga erinevas tempos. Mõni laps võib mitteverbaalses etapis olla aasta või kauemgi, samas aga teine laps läbida selle väga kiiresti.

Enamik kakskeelsetest inimestest varieerib sõltuvalt situatsioonist ja vestluspartnerist keelt, mida ta kasutab. Näiteks räägib inimene ühte keelt kodus, tööl aga kasutab suhtlemiseks teist keelt (Baker, 2011). Elu jooksul muutuvad inimeste oskused kummaski keeles ja keelte kasutussagedus (Brisk & Harrington, 2007). Juba 2-3-aastane kakskeelne laps

mõistab, et erinevate inimestega suhtlemiseks, kes räägivad mitut keelt, tuleb kasutada erinevaid keeli (Baker, 2000). Keelt, mida inimene paremini räägib, nimetatakse dominantkeeleks - see võib, aga ei pea olema inimese emakeel (Baker & Jones, 1998). Sõltuvalt keskkonnast ja vajadusest võib dominantkeel aja jooksul muutuda. Alla 10-aastastel lastel, kes kasutavad aktiivselt ainult ühte keelt, võib teine keel ka kaduda (Pearson, 2009).

Erinevad uurimused on näidanud, et kakskeelsusel on ükskeelsuse ees mitmeid eeliseid. Oma keeleoskuse tõttu saavad kakskeelsed inimesed kogeda kahte või rohkemat kultuuri sügavamalt kui ükskeelsed inimesed, samuti võimaldab teine keel suhtlust laiema hulga inimestega (Baker, 2011). Kakskeelsetel lastel on ka paremad metakeelelised oskused (Diaz & Klingler, 1991). Lisaks on kakskeelsed inimesed loovama ja paindlikuma mõtlemisega ning neil on lihtsam omandada kolmandat keelt (Baker, 2000).

On leitud, et kahe keele edukat omandamist mõjutab oluliselt see, mis vanuses hakkab laps kahe keelega kokku puutuma ning väikesest peale kahe keelega kokku puutumine avaldab positiivset mõju lapse arengule (Rodriguez, Carrasquillo & Lee, 2014). Heal tasemel keeleoskuse saavutamise võtab siiski aastaid ja lapsed omandavad nii esimest kui ka teist keelt väga erinevas tempos. Keele omandamise kiirust ja edukust mõjutavad nii keskkondlikud kui ka lapsest lähtuvad tegurid. Keskkondlike tegurite alla saab lugeda selle, kui palju ja millise kvaliteediga on keel, mida laps kuuleb ning kui palju ta seda ise praktiseerida saab. Samal ajal mõjutavad keele omandamist ka lapse võimed, huvid ning motivatsioon (Espinosa, 2014). Eelkoolieas süstemaatiliselt lapse emakeele toetamine mõjutab positiivselt ka teise keele omandamist (Kohnert, Yim, Nett, Kan & Duran, 2005) ning kui lapse oskused esimeses keeles on head, aitab see kaasa ka teise keele oskuse arengule (Mostafa, 2002).

Oluline on eristada igapäevast suhtluskeelt (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) õppimisel kasutatavast keelest (*Cognitive Academic Language Proficiency*). Igapäevast suhtluskeelt kasutavad lapsed näiteks oma arvamuse avaldamiseks, sõbraga vestlemiseks, poenimekirja lugemiseks, aga koolis kasutatav keel nõuab lastelt kognitiivselt tunduvalt rohkem kui igapäevane suhtluskeel ning hõlmab endas näiteks millegi võrdlemist, kirjeldamist, analüüsimist ja selgitamist. Lapsed omandavad igapäevase keeleoskuse kuue kuu kuni kolme aastaga (Reiss, 2004), aga koolis edukaks toimetulekuks vajaliku heal tasemel keeleoskuse saavutamiseks peab laps teist keelt omandama 4-12 aastat (Collier, 1995). Koolis kasutatav keel hõlmab endas sh lugemis- ja kirjutamisoskust ning on otseses seoses loetust arusaamise arenguga lastel – kui lapse õppimisel kasutatava keele oskus on nõrk, muudab see tal tekstide mõistmise keeruliseks (Connell, 2004).



Traditsiooniliselt on koolid keeleoskuse hindamiseks uurinud laste igapäevase suulise keele kasutusoskust, aga see ei pruugi anda terviklikku pilti lapse oskustest, sest keel, mida lapsed kasutavad igapäevaseks suhtlemiseks, on väga erinev sellest keelest, mida lapsed vajavad koolis edukaks toimetulekuks (Reiss, 2004). Ballantyne, Sanderman & McLaughlin (2008) märgivad, et keeli kasutatakse erinevates keskkondades, näiteks vene keelt kodus ja eesti keelt õppeasutuses ning laste sõnavara on mõjutatud keskkonnast, kus nad keelt õpivad. See tähendab, et kakskeelsete laste keeleliste ja akadeemiliste oskuste hindamisel tuleb arvestada keskkonna mõjuga – akadeemilisi oskusi peaks hindama selles keeles, milles lapsed neid omandavad.

### *Koolivalmidus*

Koolivalmidust on erinevad uurijad määratlenud eri moel. Raudsepp-Alt (2008) tõlgendab koolivalmidust kui kompleksi lapse koolimineku ajaks omandatud oskustest ja teadmistest teatud valdkondades ning lapse aktiivsusest, sotsiaalsest ja füüsilisest valmidusest õppida. Neare (1998) leiab, et koolivalmidus on valmisolek minna mänguliselt põhitegevuselt üle õpitegevusele. Kikas (2004) peab koolivalmiduseks valmisolekut edukalt omandada teatud materjali tüüpilises koolikeskkonnas, kus ühes klassis õpib koos palju lapsi, kontekst toetab kõne mõistmist üha vähem ja iseseisev õppimine on suure osakaaluga. Valmisolek õppimiseks on lapse individuaalse arengu tase, millal ta on võimeline omandama teatud õppematerjali (Häidkind, 2007).

Koolivalmiduses eristatakse kolme aspekti: psühho-füsioloogiline, vaimne ja sotsiaalne aspekt. Psühho-füsioloogilise poole pealt on tähtis lapse tervis, sest sellest sõltub tema töövõime ja koormustaluvus ning oluline on ka lapse üld- ning peenmotoorika. Vaimset koolivalmidust näitab lapse psühhiliste protsesside (mõtlemine, tajus, mälu, tähelepanu) arengutase, tähelepanu- ning keskendumisvõime ja lapse kõne areng. Sotsiaalse koolivalmiduse puhul peetakse oluliseks lapse motivatsiooni, iseseisvust ja enesega toimetulekut ning soovi õppida ja suhtlemisoskust (Neare, 1998; Raudsepp-Alt, 2008).

Laste koolivalmidust mõjutavad mitmed tegurid, millest üks olulisemaid on lapsele pakutav toetus kogukonna, vanemate ja perekonna poolt. Just täiskasvanud on need, kes peavad suutma last toetada nii psühholoogiliselt, akadeemiliselt kui ka sotsiaalselt. Vanemate ootused, eeldused ning hirmud mõjutavad seda, kuidas laps suhtub lasteaiast kooli üleminekusse (Harper, 2016). Oluline on ka see, milline on lapse enda sotsiaalne ja intellektuaalne areng, sest see mõjutab lapse hakkamasaamist uues keskkonnas (Broström,

2000). Kui laps on kooli mineku ajaks omandanud esmased akadeemilised oskused (nt lugemisoskuse), on tal lihtsam esimeses klassis hakkama saada ja kogeda positiivseid emotsioone. Ka oskus oma tähelepanu kontrollida ja suunata ning mitte impulsiivselt käituda aitavad lastel koolis paremini kohaneda (Duncan et al., 2006). Webster-Stratton & Reid märgivad, et oskus sõprussuhteid luua ja neid hoida on oluline omadus, sest nõrgad sotsiaalsed oskused ennustavad probleeme õppimisel, aga sotsiaalselt pädevad lapsed on tõenäolisemalt koolis edukamad (Webster-Stratton & Reid, 2004). Laste koolivalmidust mõjutab lisaks veel see, kas ja kuidas kool toetab lapse ületulekut lasteaiast kooli. Oluline on, et kooli psühholoogiline ja füüsiline keskkond oleksid lapsele sobilikud. Füüsilise keskkonna all mõeldakse sobilikke õppematerjale ja turvalist õppekeskkonda, psühholoogilise keskkonna all aga õpetaja suhtumist ja toetust, mida ta lastele ja lapsevanematele pakub. Last toetab lasteaiast kooli üleminekul ka kooli ja vanemate vaheline kommunikatsioon (Broström, 2000). Ballantyne, Sanderman, McLaughlin (2008) rõhutavad, et laste kooliks ettevalmistamisel ei tohi alahinnata ka koolieelses lasteasutuses käimise rolli, sest koolieelne lasteasutus toetab koolis vajaminevate oskuste kujunemist (Ballantyne, Sanderman, McLaughlin, 2008).

Kuigi võrdlemisi vähe on teada kakskeelsete laste keelelisest arengust (Hammer et al., 2014), on lapse keeleline areng koolivalmiduse väga oluline osa. Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) järgi peab eestikeelne lasteasutus emakeelena muud keelt rääkivale lapsele tagama eesti keele õppe. Seda tehakse lõimitud tegevuste kaudu, millele vajadusel lisatakse eesti keele tugiõpet või kasutatakse täielikku keelekümbeluse meetodikat.

Kuna käesolevas töös keskendutakse koolivalmiduse vaimsele aspektile, täpsemalt keelelistele oskustele, siis tuuakse järgnevalt välja tunnused, mis näitavad koolivalmidust kõne ja keele osas. Oluline on märkida, et neid oskusi oodatakse ükskeelselt lapselt ja keegi pole veel eesti keeles kirjeldanud oskusi, mis oleksid vajalikud kakskeelse lapse edukaks toimetulekuks eesti keeles õppides. Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) kõne ja keele valdkonna järgi 6-7-aastane laps:

- 1) saab aru kuuldu sisust ja suudab sellele sobivalt reageerida;
- 2) suudab oma mõtteid suulises kõnes edasi anda;
- 3) jutustab pildi, kuulnud teksti või oma kogemuse alusel, annab edasi põhisisu ja olulised detailid, vahendab ka oma tundeid;
- 3) kasutab kõnes aktiivselt liitlauseid;

- 5) kasutab kõnes kõiki käände- ja pöördevorme ainsuses ja mitmuses;
- 6) valdab suhtlemiseks piisavat sõnavara ja suudab vajadusel ise sõnu moodustada;
- 7) hääldab oma kõnes ja etteöeldud sõnade kordamisel õigesti kõiki emakeele häälikuid;
- 8) tunneb tähti ja veerib kokku 1–2-silbilisi sõnu, tunneb kirjpildis ära mõned sõnad;
- 9) kirjutab joonistähtedega 1–2-silbilisi sõnu õigesti järjestatud ühekordsete tähtedega;
- 10) teab peast emakeelseid luuletusi ja laule.

On leitud, et vanemad ja õpetajad peavad koolivalmiduse juures oluliseks erinevaid asju: vanemad panevad rõhku pigem laste akadeemilistele oskustele, õpetajad aga peavad olulisemaks koolivalmiduse näitajaks laste suhtumist õppimisse ja kooli ning kohanemisvõimet (Dockett & Perry, 2010). Kuid nii õpetajad kui ka lapsevanemad peavad oluliseks, et lapse üleminek lasteaiast kooli oleks võimalikult sujuv, sest see aitab lastel end koolis turvaliselt, rahulikult ja mugavalt tunda ning mõjutab tervet lapse ülejäänud kooliaega (Broström, 2000).

#### *Kakskeelsete laste koolivalmidus*

Keeleoskus lapseas loob pinnase lapse akadeemiliseks, sotsiaalseks ja tööalaseks eduks tulevikus (McLeod, Harrison, Whiteford & Walker, 2015). Kui laps läheb kooli ilma kooli õppekeele funktsionaalse oskusega, on ta kaaslastega võrreldes ebasoodsas seisus ja tal tekivad koolis tõenäolisemalt õppimisel raskused kui lapsel, kelle keeleoskus on heal tasemel (Dowdy, Dever, DiStefano, & Chin, 2011; Goldfeld, O'Connor, Mithen, Sayers & Brinkman, 2013). Seda kinnitab Whiteside, Gooch & Norbury (2016) uuring, kes leidsid oma üks- ja kakskeelseid lapsi uurivad töös, et nõrgal tasemel inglise keele oskus seostus sotsiaalsete, käitumuslike ja emotsionaalsete probleemidega nii üks- kui ka kakskeelsetel lastel ning muutis õppekava eesmärkide saavutamise ebatõenäolisemaks. Sellest järeldasid uuringu autorid, et nõrgal tasemel keeleoskus esimese klassi alguses on põhiliseks riskifaktoriks püsivate akadeemiliste raskuste ning sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumuslike probleemide tekkeks. On ka leitud, et kakskeelsetel lastel on suurem risk saada koolis kehvamaid tulemusi ja jääda eakaaslastest õppetöös maha kui ükskeelsetel lastel (Gandara, Rumberger, Maxwell-Jolly & Callahan 2003; Prevoo, Malda, Mesman & van IJzendoorn, 2015; Snow, Burns & Griffin, 1998). Hoff (2013) toob sellele välja kaks võimalikku põhjendust: kakskeelsete laste oskused teises keeles on nõrgad ja sellest tekivad probleemid koolis või on laste teise keele oskus küll heal tasemel, aga erineb sellest, mida koolis edukalt

toimetulekuks vaja läheb. Piiratud õppekeele oskus mõjutab negatiivselt kakskeelse lapse võimalusi osaleda aruteludes klassiruumis ja õpetaja instruksioonide mõistmist (Palermo, Mikulski & Conejo, 2016). Järgnevalt tutvustatakse uuringuid nende oskuste kohta, mida käesolevas töös uuritakse.

*Kakskeelsete laste lugemisoskus, kõne mõistmine ja sõnavara.* Rutherford (2006) leidis ükskeelsete ja kakskeelsete laste vaimset koolivalmidust hindavas uuringus, et kakskeelsed lapsed said lasteaias ükskeelsetest eakaaslastest märgatavalt kehvemaid tulemusi lugemisoskust hindavates ülesannetes. Sellest järeldati, et kakskeelsete laste vaimne koolivalmidus on ükskeelsete lastega võrreldes madalam. Choy (2016), kes hindas oma uuringus suksessiivsete kakskeelsete ja ükskeelsete laste oskusi lasteaiast kaheksanda klassini, leidis samuti, et kakskeelsed lapsed said lasteaias lugemisoskust hindavates ülesannetes ükskeelsetest lastest nõrgemaid tulemusi, aga viiendas klassis polnud enam üks- ja kakskeelsete laste lugemisvilumuses märkimisväärseid erinevusi. Sellest järeldati, et esimestes klassides on kakskeelsusel negatiivne efekt õppeedukusele koolis, aga vanemates klassides kakskeelsuse negatiivne efekt kaob. Sarnase tulemuse said ka Strand, Malmberg & Hall (2015), kes leidsid, et lasteaias said kakskeelsed lapsed ükskeelsetest nõrgemaid tulemusi üldist arengut hindavates ülesannetes ja ka kooli alguses võisid nende tulemused (kirjutamine, lugemine, matemaatika) olla ükskeelsetest kaaslastest kehvemad, aga aja jooksul jõudsid nad eakaaslastele järele. Vastupidiselt Strand, Malmberg & Hall (2015) tulemusele leidsid Páez & Rinaldi (2006) kakskeelseid lapsi uurides, et kuigi kakskeelsete laste suulise inglise keele tase oli ükskeelsete laste tasemest madalam, vastasid nende sõnalugemisoskused ükskeelsete laste normile nii lasteaias viimases rühmas (keskmine vanus 5a.5k) kui ka esimeses klassis (keskmine vanus 6a.6k). Ka Manis, Lindsey & Bailey (2004), kes hindasid kakskeelsete laste oskusi lasteaiast teise klassini, leidsid, et inglise keeles arenesid laste sõnalugemisoskused ükskeelsete laste normidele vastavalt.

Halle, Hair, Wandner, McNamara & Chien (2012) uurisid üheteistkümnepäevase aasta jooksul umbes 2700 kakskeelset last ja leidsid järgnevat: kakskeelsed lapsed, kelle inglise keele oskus oli lasteaias heal tasemel, said lasteaias ükskeelsete eakaaslastega võrreldes sama häid tulemusi sotsiaal-emotsionaalset ja käitumise arengut ning lugemisoskust hindavates testides ja arenesid tulevikus nendes valdkondades sama kiiresti või isegi kiiremini kui nende ükskeelsed eakaaslased. Kakskeelsed lapsed, kes omandasid inglise keele heal tasemel esimese kooliaasta kevadeks, said esialgu ükskeelsetest lastest nõrgemaid tulemusi lugemisoskust hindavates ülesannetes. Erinev tase üks- ja kakskeelsete laste lugemisoskuses ja loetu mõistmises püsis veel ka kaheksandas klassis, kui viidi läbi viimane uuring (Halle,

Hair, Wandner, McNamara & Chien, 2012). Seda saab selgitada asjaoluga, et kakskeelsetel lastel on mõlemas keeles sõnavara väiksem, aga piisav sõnavara õppimisel kasutatavas keeles on hädavajalik loetud ja kuulnud tekstide mõistmiseks ja nendest vajaliku informatsiooni omandamiseks (Burgoyne, Kelly, Whiteley & Spooner, 2009; Connell, 2004; Hutchinson, Whiteley, Smith & Connors, 2003).

Hutchinson, Whiteley, Smith & Connors (2003) viisid Inglismaal läbi uuringu 6-7-aastaste kakskeelsete lastega ning leidsid samuti, et kakskeelsed lapsed said ükskeelsete eakaaslastega võrreldes inglise keeles nõrgemaid tulemusi loetu ja suulise kõne mõistmist hindavates ülesannetes, samuti oli nende sõnavara ükskeelsete lastega võrreldes mahult ja tähenduselt piiratum. Ka Ameerikas hispaania-inglise kakskeelsete laste seas läbi viidud uuringus leiti, et kakskeelsete laste sõnavara oli inglise keeles ükskeelsete lastega võrreldes väiksem nii lasteaia viimases rühmas kui ka esimeses klassis (Uccelli, & Páez, 2007). Lervåg & Aukrust (2010) leidsid 7-aastaseid kakskeelseid lapsi uurides, et ükskeelsete lastega võrreldes oli kakskeelsete laste sõnavara norra keeles väiksem ja eeldati, et just seetõttu said kakskeelsed lapsed kuuldu ja loetu mõistmist hindavates ülesannetes ükskeelsetest eakaaslastest halvemaid tulemusi.

Bohnacker (2016), kes hindas 5-7-aastaste rootsi-inglise kakskeelsete laste kuuldu jutu mõistmisoskust lasteaia viimases rühmas ja esimeses klassis leidis, et nende tulemused jäid ükskeelsete laste tulemustele alla. Enamus lapsi mõistsid tegelaste sisemisi reaktsioone, eesmärke ja algatavat sündmust. Babayigit (2014) toob välja, et kakskeelsete laste nõrgemaid tulemusi loetu ja kuuldu mõistmisoskust hindavates ülesannetes saab selgitada ka nende suulise keeleoskuse kehvema tasemega ning rõhutab, et suulise kõne mõistmisoskus on vähemalt sama oluline kui loetu mõistmisoskus koolis edukaks toimetuleuks.

*Sõnamoodustusoskus.* Toetudes Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (edaspidi KELA RÕK) välja toodud eeldatavatele õpioskustele, peab 6-7-aastane laps suutma vajadusel ka ise sõnu moodustada, seega uuriti käesolevas töös ka kakskeelsete laste sõnamoodustusoskust. Eestis on varem ühes töös uuritud suhtsesiivse kakskeelsusega laste sõnamoodustusoskust - Saarma (2010) uuris kakskeelsete koolieelikute (keskmine vanus 6a 0k) sõnamoodustusoskust sama ülesandega, mida kasutatakse laste sõnamoodustusoskuse uurimiseks käesolevas töös. Ta leidis, et kõige paremad tulemused saavutati sõnade *kivi(de)korjaja* ja *pallipüüdja* moodustamisel, paremuselt järgnesid sõnad *kellahelistaja* ja *moosikeetja* ning kõige kehvemad tulemused said lapsed sõna *puu(de)istutaja* moodustamisel. Saarma (2010) järeldas oma töö tulemustest, et kakskeelsete laste sõnamoodustusoskus ei ole

heal tasemel ja leidis, et see ülesanne ei pruugi olla sobiv kakskeelsete laste sõnamoodustusoskuse hindamiseks.

*Kakskeelsete laste jutustamisoskus.* Kakskeelsete laste keeleliste oskuste uurimiseks on muuhulgas oluline hinnata nende jutustamisoskust, sest jutustamisoskus on oluline osa keelelisest koolivalmidusest. Jutustustes eritatakse makro- ja mikrostruktuuri tasandit ning makrostruktuuri tasandi analüüsimiseks kasutatakse kõige enam Steini ja Glenni (1979) jutugrammatika mudelit (*Story Grammar Model*). Mudeli järgi koosnevad lood taustakirjeldusest ja episoodidest. Taustakirjelduses antakse ülevaade jutustuse põhitegelastest ning kontekstist ning episood koosneb käivitavast sündmusest, tegelaste sisemistest vastusest, sisemisest plaanist, tegevusest ning tagajärjest ja reaktsioonist. Bohnacker (2016) hindas rootsi keeles lisaks kuulnud teksti mõistmisoskusele ka kakskeelsete laste jutustamisoskust ning, leidis, et kõige enam tõid lapsed oma jutustustes välja konflikti (*attempt*) ja lahendust (*outcome*). Tunduvalt vähem tõid lapsed välja tegelaste tundeid, eesmärke, mõtteid ja reaktsioone. Leiti ka, et võrreldes 5-aastastega tõid 6-7-aastased veidi rohkem välja sündmuse aega ja/või kohta, algatavat sündmust ja jutustuse lahendust, aga peaaegu üldse ei toodud välja tegelaste reaktsioone jutustuse lõpus. Ka Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonnas on varasemalt uuritud kakskeelsete laste jutustamisoskust vanemas koolieelses eas. On oluline välja tuua, mida on Tartu Ülikoolis varem suksessiivse kakskeelsusega laste jutustamisoskust uurivates töödes leitud, sest ka käesolevas töös hinnatakse muuhulgas kakskeelsete laste jutustamisoskust. Zakharova (2015) uuris oma magistrیتöös suksessiivsete kakskeelsete koolieelikute jutustuste mikrostruktuuri. Ta leidis oma töös, et viitamise kategoorias said enamik jutustustest areneva taseme hinnangu. Ka Kuuseoja (2014) sai oma suksessiivsete kakskeelsete laste jutustamisoskust hindavates töödes samasuguse tulemuse. Zakharova (2015) leidis oma töös, et sidususe kategoorias said rohkem kui poolte laste jutustused arenemata taseme hinnangu ning ka grammatilise õigsuse ja keerukuse kategoorias olid enamike laste jutustused arenemata tasemel. Valdavalt kasutasid kakskeelsed lapsed oma jutustustes baaslausungeid ning agrammatilisi liht- ja ahellausungeid (Zakharova, 2015) Sama täheldas suksessiivse kakskeelsusega lapsi uurivas töös ka Kuuseoja (2014). Kuuseoja leidis veel, et suksessiivse kakskeelsusega laste jutustuse makrostruktuuri osas oli kõige enam arenenud taseme jutustusi lõpu kategoorias, arenemata hinnanguid kõige enam teemakohasuse ja teema arendamise kategoorias.

### *Õpetajate arvamused kakskeelsete laste keelelisest koolivalmidusest*

Eestis on kakskeelsete laste üldist koolivalmidust väga vähe uuritud ja keelelise koolivalmiduse kohta puuduvad andmed täielikult. Tartu Ülikoolis uuris Puul (2014) oma töös õpetajate ja lapsevanemate arvamusi eesti õppekeelega kooli 1. klassis käivate muukeelsete laste keeleliste oskuste kohta. Tööst ilmses, et kooli alguses oli muukeelsete laste keeleline tase väga erinev, kõige suuremad raskused olid neil õpetajate hinnangul teksti sisu mõistmisel, probleeme valmistasid ka väljendus- ja lugemisoskus. Õpetajate hinnangul ei olnud muukeelsetel lastel juhiste mõistmise ja täitmisega probleeme. See tulemus läheb vastuollu Ameri & Asareh (2010) uuringuga, kus hinnati kakskeelsete laste keelelisi oskusi esimese klassi alguses ja leiti, et esimestel koolikuudel oli lastel kõige rohkem raskusi suulise kõne, sh õpetaja instruksioonide mõistmisega.

Grosstein (2012) ja Koiduaru (2014) on uurinud õpetajate arvamust muukeelsete laste koolivalmiduse saavutamise osas lasteaias. Muuhulgas leiti, et õpetajad hindavad kakskeelseid lapsi samade kriteeriumite ja vahenditega nagu ükskeelseid lapsi ning kakskeelsete laste keelelise arengu hindamisel lähtusid õpetajad arenguvaatlustabelist 6-7-aastastele ja tegid seda täites koostööd logopeediga. Õpetajad leidsid, et laste keeleline tase varieerus tugevalt ja hinnanguid laste keelelistele oskustele õpetajad anda ei osanud.

Kakskeelsed lapsed on väga heterogeenne rühm ja nende keelelist koolivalmidust on maailmas võrdlemisi vähe uuritud. Olemasolevate uuringute alusel võib aga väita, et kakskeelsete laste sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumuslikud oskused ning akadeemilised saavutused koolis on oluliselt mõjutatud nende õppekeele valdamise tasemest. Mida nooremas vanuses omandab laps kooliks vajaliku õppekeele, seda suurema tõenäosusega on ta koolis edukas (Halle, Hair, Wandner, McNamara & Chien, 2012). Kui lapse keelelised oskused kooli minnes on nõrgal tasemel, on see põhiline riskifaktor käitumuslike, emotsionaalsete, sotsiaalsete ning püsivate akadeemiliste probleemide tekkeks (Hoff, 2013; Whiteside, Gooch & Norbury, 2016).

### *Töö eesmärk ja uurimisküsimused*

Töö eesmärk on kirjeldada 7-aastaste suksessiivse kakskeelsusega (edaspidi SUK KK) laste koolivalmidust kõne ja keele valdkonna oskuste osas. Töös on püstitatud järgnevad uurimisküsimused:

1. Milline on kooli minevate SUK KK laste eesti keele oskus:

- a) Millised on laste oskused kuulnud jutu mõistmisel ja 5-osalise pildiseeria järgi jutustamisel?
- b) Millised on laste kirjaliku kõne esmased oskused?
- c) Milline on laste sõnamoodustusoskus?
- d) Milline on laste suuliste korralduste mõistmise tase?

2. Milliseid kõnevaldkondi on õpetajad koolivalmiduskaartidel hinnanud/kirjeldanud ja millist infot on nende valdkondade kohta esitanud?

3. Kas ja kuidas kattuvad õpetajate hinnang ja laste sooritustulemus uuringus?

## **Metoodika**

### *Valim*

Valimi moodustasid Tallinna ja Tartu eesti õppekeelelaste lasteaedadest 29 suksessiivse kakskeelsusega 6a 8k-7a 0k vanust last, kellel ei olnud diagnoositud alakõnet ning kelle vaimne areng oli eakohane. Lapse arengu (k.a kõnearengu) kohta andsid hinnangu lasteaiaõpetaja ja logopeed. Kõik lapsed olid lasteaia käinud vähemalt kaks terviklikku õppeaastat ja kellegi kodune keel ei olnud eesti keel. Lasteaiaõpetajate sõnul pidid kõik lapsed pärast lasteaia lõpetamist minema eesti õppekeele kooli. Valimis oli 13 poissi (45%) ja 16 tüdrukut (55%). Laste keskmine vanus oli 6a 10k. Kõikide laste vanemad andsid nõusoleku laste uuringus osalemiseks. Uurija tagas laste andmete anonüümsuse.

### *Mõõtevahendid*

Uuringus hinnatavateks valdkondadeks valiti kuulnud teksti mõistmisoskus, jutustamisoskus, kirjaliku kõne esmased oskused, sõnamoodustusoskus ja suuliste korralduste mõistmisoskus, toetudes KELA RÕK kõne ja keele valdkonnas välja toodud 6-7-aastaste laste eeldatavatele oskustele, st töös uuritavad oskused peavad olema lapsed enne kooli omandanud. Mõõtevahendite kirjeldus on esitatud sellises järjekorras, kuidas uuringus ülesanded läbi viidi.

Pildiseeria järgi jutustamise ja kuulnud jutu mõistmise hindamiseks kasutati kahte viieosalist pildiseeriat („Pallilugu“ ja „Lumememmelugu“, lisa 1). „Lumememmeloo“ teksti (lisa 2) autorid on Marika Padrik, Merit Hallap, Piret Soodla ja Kati Mäesaar, pildid joonistas Jolana Laidma. Kuuldud jutu mõistmisoskuse hindamiseks esitati lastele „Lumememmeloo“



põhjal 13 küsimust (lisa 3), mis eeldasid erinevate mõistmistrateegiatega rakendamist (propositsiooni-, lokaalse sidususe strateegia, makrostrateegia, järeldamine-tuletamine). Kirjaliku kõne oskuste ja suuliste korralduste mõistmise hindamiseks kasutati töö autori poolt koostatud ülesandeid. Ülesannete koostamisel toetuti Hallap & Padrik (2008) ja Karlep (1999) materjalidele. Lugesioskuse hindamiseks kasutati järgnevaid erineva struktuuriga sõnaühendeid: *uus vöö, soe sai, suur pall, tore nukk, väike auto, pruun kasukas* ja kirjutamisioskuse hindamiseks kasutati sõnu *sall, muna, müts, silmad, tüdruk*. Sõnamoodustusoskuse (lisa 4) hindamiseks kasutati 5-6-aastaste laste kõnetestist (Padrik, Hallap, Aid, Mäll, 2013) põhisõna tuletamisega liitnimisõnade moodustamise ülesannet. Eesti keeles on kaks võimalikku sõnamoodustusviisi: liitmine ja tuletamine. Kooliminev laps peaks mõlemad viisid olema omandanud. Käesolevas töösse valiti see sõnamoodustusülesanne, sest selles ülesandes peab laps korraga rakendama nii liitmist kui ka tuletamist. Laste suuliste korralduste mõistmise taseme hindamiseks kasutati uurija koostatud joonistusülesannet. Toapilt leiti internetist ([www.dreamstime.com...](http://www.dreamstime.com...)(i.a.), lisa 5) ja uuringu läbiviimisel kasutatud suuliste korralduste (lisa 6) koostamisel toetuti raamatus „Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia“ alakõne peatükis (Padrik, 2016) välja toodud konstruktsioonidele, mille mõistmine on raske alakõne III astme lastele. Nendest valiti uuringusse:

- 1) hõlmava konstruktsiooniga põimlaused;
- 2) võrdluskonstruktsioonid;
- 3) ruumisuhteid väljendavad konstruktsioonid;
- 4) mitmeid vabu laiendeid sisaldavad konstruktsioonid

Oluline on märkida, et uuringus need konstruktsioonid kombineerisid lastele antud juhistes ja lisaks sisaldasid lastele esitatavad juhised ka kujundite nimetuste mõistmist.

Koolivalmiduskaartidelt võeti info laste suulise teksti mõistmisoskuse, jutustamisoskuse, suuliste korralduste mõistmise, sõnamoodustusoskuse ja õpetaja hinnangu kohta laste koolivalmidusele.

### *Protseduur*

Uuring viidi läbi lastega individuaalselt ja see toimus lasteaias lastele tuttavas ruumis, kus ei olnud kõrvalisi isikuid. Ülesanded esitati kõikidele lastele samas järjekorras. Korraga esitati lapsele üks ülesanne.

*Kuuldud jutu mõistmise hindamine.* Uurija pani lapse ette lauale „Lumememmeloo“ pildid, lasi lapsel neid umbes kümme sekundit uurida ja esitas siis rahulikus tempos teksti, osutades jutustamise ajal olulistele detailidele piltidel (näiteks nõõpidele, mis pärast lumememme katki minemist maha pudenesid). Pärast jutustamist esitas uurija lapsele 13 küsimust jutustuse sisu kohta.

*Vahendamata jutustamisoskuse hindamine.* Laste vahendamata jutustamisoskuse hindamiseks kasutas uurija viieosalist pildiseeriat „Pallilugu“. Uurija pani seeria esimese pildi lapse ette lauale ja palus lapsel ülejäänud pildid panna õigesse järjekorda, et tekiks jutuke. Kui laps pani pildid õigesse järjekorda, kiitis uurija teda. Kui laps piltide järjestamisel eksis, järjestas uurija need ise õigesti. Seejärel palus uurija lapsel pilte rahulikult vaadata ja koostada piltide põhjal üks tore lugu.

Uurija lindistas lapse jutustuse diktofoniga ja transkribeeris selle hiljem, toetudes suulise kõne transkribeerimise juhendile (lisa 7). Kui laps jutustamise lõpetas, kiitis uurija teda toreda loo tegemise eest.

*Kirjaliku kõne esmaste oskuste hindamine.* Uurija pani lapse ette lauale paberi kuue sõnaühendiga ja kaheksa pildiga. Kaks pilti lapse ees laual olid üleliigsed. Sõnad esitati lapsele kasvavas raskusastmes – esimestena ühesilbilised kahest häälikust koosnevad sõnad (*uus vöö*), järgmisena ühesilbilised kolmest häälikust koosnevad sõnad (*soe sai, suur pall*), siis ühe- kuni kahesilbilised sõnad, kus on sulghäälik sõna alguses või lõpus (*tore nukk*) ja viimasena ühe- kuni kolmesilbilised sõnad, kus sulghäälik on sõna alguses või keskel ning kolmes sõnas on ka häälikuühend (*väike auto, pruun kasukas*). Uurija andis lapsele korralduse lugeda (häälega või vaikselt) sõnakaardil olev sõnaühend ja leida selle juurde sobiv pilt. Ülesande sooritamise ajal uurija last ei aidanud ja andis talle aega rahulikult iga sõna lugeda. Kui laps ülesande sooritamise lõpetas, kiitis uurija teda ja pani pildid koos sõnakaartidega laualt ära. Lapse kirjutamisoskuse hindamiseks andis uuringu läbiviija lapsele joonelise vihiku ja pliiatsi. Lapse ees laual oli leht viie erineva pildiga (*sall, muna, müts, silmad*). Sõnad esitati lapsele kasvavas raskusastmes: esimesena täis- ja kaashäälikutest koosnevad ühe- kuni kahesilbilised sõnad (*sall, muna*), järgmisena kaashäälikuühendiga kahesilbiline sulghäälikuga lõppev sõna (*silmad*) ja viimasena ühe- ja kahesilbiline kaashäälikuühendiga sõna, kus sulghäälik on häälikuühendis (*müts*). Uurija osutas igale pildile ja palus lapsel öelda, mis on pildil. Kui laps pildil oleva eseme nimetas, palus uurija tal see sõna vihikusse kirjutada. Ükski laps piltide nimetamisel ei eksinud.

*Sõnamoodustusoskuse hindamine.* Uurija selgitas lapsele, et nüüd on nad mõlemad sõnategijad ja hakkavad tegema uusi pikki sõnu. Uuringu läbiviija palus lapsel hoolega

kuulata ja ütles lapsele esimese näite: Tädi koorib kartuleid. *Kes ta on?* Ta on kartulikoorigija. Enne vastuse ütlemist tegi uurija väikese pausi ja andis lapsele võimaluse ise vastata. Kui laps midagi ei vastanud või eksis, ütles uurija ise õige vastuse ja kordas näidet. Järgmisena esitati lapsele teine näide: Tädi hoiab lapsi. *Kes ta on?* Kui laps pärast lühikest pausi midagi ei vastanud, kordas uurija lauset ja ütles lapsele ette vastuse esimese poole (Tädi hoiab lapsi. Ta on *lapse...*) ja ootas umbes viis sekundit. Kui laps ikka midagi ei vastanud või vastas valesti, kordas uurija näidet veelkord. Samal põhimõttel esitas uurija lapsele viis lauset sõnamoodustusoskuse hindamiseks.

*Suuliste korralduste mõistmine.* Uurija pani lapse ette lauale tuba kujutava pildi ning selgitas lapsele, mida ta tegema peab. Kõiki korraldusi pidi laps kaks korda kuulama ja alles siis juhise järgi joonistama. Kui laps juhise aru ei saanud või tahtis seda kolmandat korda kuulda, ütles uurija lapsele: “Joonista nii, nagu sina aru said.” Joonistamise ajal uurija last ei aidanud. Kui laps pildi valmis sai, kiitis uurija teda ilusa pildi joonistamise eest.

#### *Andmete kodeerimine*

Pärast uuringu läbiviimist analüüsis uurija kõikide uuringus osalenud laste koolivalmiduskaarte. Selleks koostas uurija tabeli, kuhu märkis õpetajate poolt kirjutatud informatsiooni käesolevas töös uuritud valdkondade ning muude kõneliste oskuste kohta. Tabelisse märgiti informatsioon suulise teksti mõistmis-, jutustamis-, kirjaliku kõne esmaste oskuste, suuliste korralduste mõistmise ja sõnamoodustusoskuse kohta. Analüüsis keskenduti kahele osale:

- 1) milliseid oskusi on õpetajad koolivalmiduskaartidel kirjeldanud?
- 2) võrdlus õpetajate hinnangute (on kooliküps) ja ülesannete sooritamise tulemuste vahel. Selleks moodustati ülesannete tulemuste alusel kolm edukusrühma ja analüüsiti, kuidas seostusid omavahel kolm edukusrühma ja õpetajate poolt kooliküpseks märgitud laste rühm.

Narratiivide hindamisel kasutas uurija Narratiivide Hindamiskaalat (edaspidi NHS, lisa 8), mis sisaldab jutustuse mikro- ja makrostruktuuri tasandi analüüsi. NHS-i töötas välja Kati Mäesaar ja seda aitasid kohandada Merit Hallap ning Marika Padrik.

Makrostruktuuri tasandil hinnati nelja kategooriat:

1. Sissejuhatus — sündmuse aja ja/või koha, tegelaste ning tegevuse nimetamine.

2. Konflikt ja lahendus — sündmuse konflikti ja lahenduse esitamine. Algatava sündmuse, ja/või tegelaste sisemiste reaktsioonide/plaanide ja tegevuse ning lahenduse väljatoomine.
3. Kokkuvõte — jutu lõpetamine, tegelaste reaktsioonide või tegevuste välja toomine või omapoolse lahenduse väljapakkumine.
4. Teemakohasus ja teema arendamine — esitatud info teemakohasus, sündmuste loogiline ja sobiv üksteisele järgnevus, teema seisukohalt oluliste detailide väljatoomine ning mõttelünkade puudumine jutustuses.

Mikrostruktuuri tasandil hinnati kolme kategooriat:

1. Viitesuhete võrgustik — tegelastele viitamise selgus ja ühemõtteline arusaadavus ning erinevate viitamisvõimaluste (asesõnad, sünonüümid, pärisnimed, eri üldistusastmega sõnad) kasutamine.
2. Siduvate vahendite kasutamine — varieeruvalt erinevate sidususvahendite kasutamine.
3. Grammatika õigsus ja keerukus — grammatiliselt õigete lihtlausungite ning erinevate põimkonstruktsioonide kasutamine.

Iga kategooriat hinnati kolme punkti skaalal. Kolm punkti sai kõrgema taseme jutustuse eest (arenenud narratiiv), kaks punkti keskmise taseme soorituse eest (arenev narratiiv) ja ühe punkti madala taseme soorituse eest (arenemata oskus).

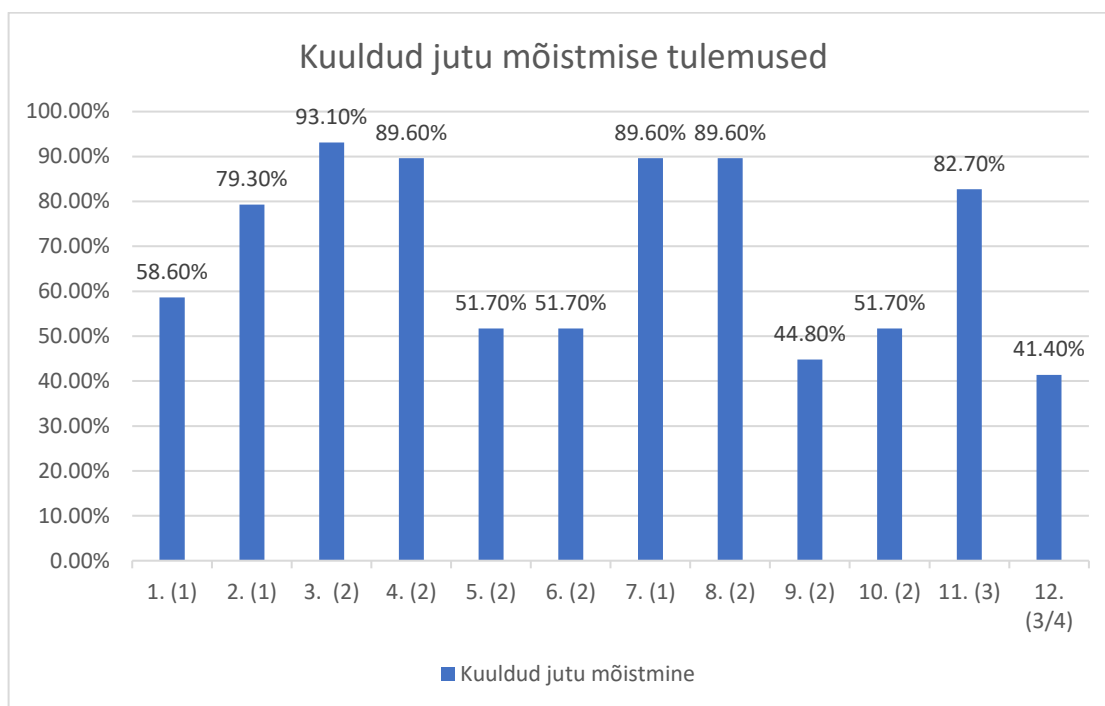
Kõikide ülejäänud ülesannete puhul sai laps õige soorituse eest ühe punkti ja vale vastuse eest 0 punkti. Leiti rühma keskmine tulemus ja standardhälve, mille alusel jaotati lapsed eduksrühmadesse (tugev rühm, keskmine ja nõrk rühm). Samuti jaotati lapsed eduksrühmadesse õpetajate koolivalmiduskaartide info alusel – kooliküps ja hinnanguta rühm. Vaadati, millistesse käesoleva töö tulemuste põhjal moodustatud eduksrühmadesse kuulusid õpetajate poolt kooliküpsiks märgitud lapsed.

## Tulemused

Töös hinnati 29 suksessiivse kakskeelse lapse kuuldud teksti mõistmisoskust, jutustamisoskust, kirjaliku kõne esmaseid oskusi, sõnamoodustusoskust ja suuliste korralduste mõistmise oskust. Lisaks analüüsiti õpetajate poolt koostatud koolivalmiduskaarte ja võrreldi ülesannetes saadud tulemusi koolivalmiduskaartidel välja toodud infoga. Andmetöötluseks kasutati programmi MS Excel 2016.

### *Kuuldud jutu mõistmise tulemused*

Kuuldud jutu mõistmise hindamiseks esitati lastele 13 küsimust (lisa 8), millele vastamiseks oli vaja kasutada propositsiooni- lokaalse sidususe-, makro- või järeldamise-tuletamise strateegiat. Joonisel 1 on toodud küsimuse number ja sulgudes on number, mis viitab mõistmisstrateegiale, mida laps pidi vastamiseks kasutama.



*Joonis 1. Kuuldud jutu mõistmise strateegiad. 1 – propositsioonistrateegia; 2 – lokaalse sidususe strateegia; 3 – makrostrateegia; 4 – järeldamine-tuletamine*

Kõige enam lapsi vastas õigesti kolmandale küsimusele (*Miks läks poiss tüdruku juurde?*), mis eeldas lokaalse sidususe strateegia rakendamist (vt lisa 3 eeldatud vastused). Neljandale (*Mille otsustas poiss lumememmele teha?*), seitsmendale (*Mis lumememmega juhtus?*) ja kaheksandale küsimusele (*Miks lumememm lössi vajus?*) vastas õigesti sama suur

hulk lapsi – 89,6%. Seitsmes küsimus eeldas vastamisel propositsioonistrateegia rakendamist, teised kaks lokaalse sidususe strateegiat. Tõenäoliselt vastati nendele küsimustele kõige paremini sellepärast, et vastuse sai otse tekstist. Kolmandale küsimusele pakuti vale vastusena järgnevat: *tahtis öelda tere*, neljandale küsimusele sõna *katki*, seitsmendale küsimusele valesid variante ei pakutud (kolm last jätsid küsimusele vastamata) ja kaheksandale küsimusele pakkus üks laps vastusena *sest ta läks katki*.

Võrdlemisi hästi vastati ka üheteistkümnendale (*Mida tegi poiss valesti?*) teisele (*Missugune aastaaeg oli?*) ja esimesele küsimusele (*Kus ehitas tüdruk lumememme?*) Üheteistkümnnes küsimus eeldas vastamisel makrostrateegia, teine ja esimene küsimus propositsioonistrateegia rakendamist. Üheteistkümnendale küsimusele pakuti mitte-eeldatud vastuseks *mitte midagi; rikkus sõbra tuju*, teisele küsimusele vastati *talve asemel kevad, lumi, lume* ja esimesele küsimusele olid mitte-oodatud vastused järgnevad: *kodu juures, maja ääres, lume peal, talvel, väga kaugel oma majast, aia pool*. Kõige vähem vastati õigesti kaheteistkümnendale küsimusele (*Kuidas ta oleks pidanud käituma?*), mis eeldas järeldamist-tuletamist ja on vastamiseks keerulisem kui tekstibaasi kohta käivad küsimused. Vastusteks pakuti järgnevaid variante: *hästi; ilusasti; hästi viisakalt; korralikult; hästi ja hoolikamalt*. Alla poole lastest vastasid õigesti ka üheksandale küsimusele (*Mida tüdruk tundis, kui lumememm lössi vajus?*), mis nõudis lokaalse sidususe strateegia rakendamist. Valed vastused olid järgnevad: *nuttis; nutab; halvasti; tal oli valus; et ta kukub*. Vähe lapsi vastasid õigesti viiendale (*Mida tüdruk tundis, kui poiss palli lumememme otsa tõstis?*), kuuendale (*Miks tüdruk ehmus, kui poiss palli lumememme otsa tõstis?*) ja kümnendale küsimusele (*Mida poiss tundis, kui tüdruk tuppa läks?*), mis kõik eeldasid lokaalse sidususe strateegia rakendamist. Ühtlasi oli nendele küsimustele vastamisel vaja kasutada emotsioone väljendavaid sõnu, mida puuduliku sõnavara korral on lapse sõnavaras vähe. Järgnevalt tuuakse valed vastused, mida lapsed vastamisel pakkusid. Viies küsimus: *nutab; ta läks katki; oli kurb; valgust; sellepärast, et tema läheb katki*. Kuues küsimus: *sellepärast, et keskmine pall läks natuke juba katki; niimoodi kõik olnud ka*. Kümnes küsimus: *kartis; tema ka nutab; halb näoga; nõmedust*. Vastustest saab järeldada, et tegelaste emotsioonide kohta käivad küsimused olid lastele vastamiseks rasked, mida saab selgitada eespool mainitud laste sõnavara piiratusega. Viimasena paluti lastel valida tekstile sobiv pealkiri. Seda tulemust joonisel välja toodud ei ole. Kaks last valis pealkirjaks esimese variandi (*Tüdruk ja poiss*.), teise pealkirja (*Tüdruk ja poiss ehitavad lumememme*.) valis üksteist last ja kolmanda pealkirja (*Enne mõtle, siis tegutse*.) kuusteist last. Töö autori hinnangul viitab teise ja kolmanda pealkirja valinute suur

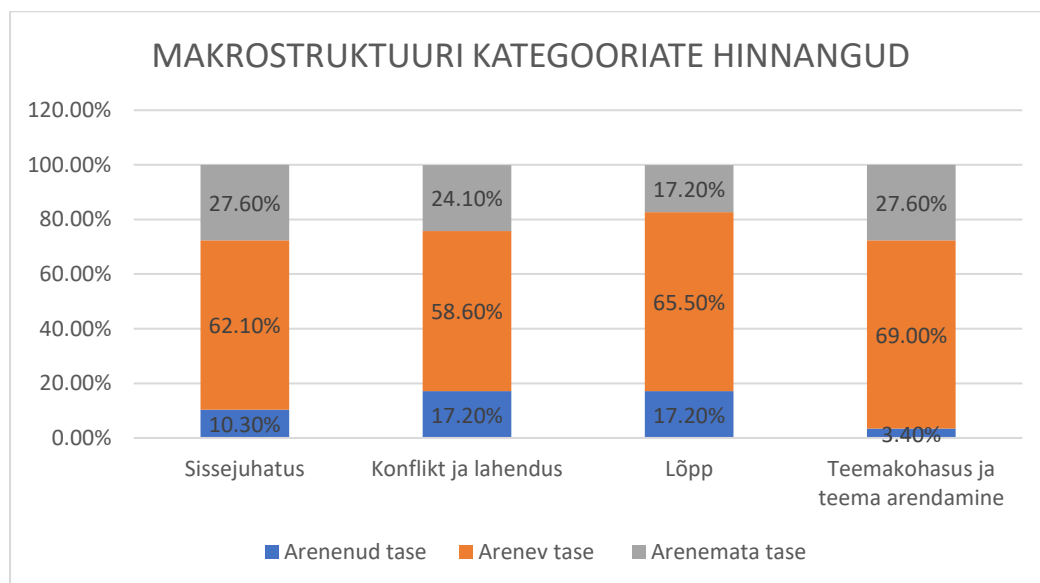
arv sellele, et lapsed mitte ei valinud pealkirja suvaliselt, vaid mõistsid vähemalt üldjoontes jutustuse sisu.

Kõige raskem oli lastele kaheteistkümnnes küsimus (järeldamise-tuletamise strateegia), lokaalse sidususe ja propositsioonistrateegia rakendamisel suuri erinevusi ei olnud – oli nii hästi kui ka halvasti vastatud küsimusi. Tulemus ei ole üllatav, sest lihtsam on vastata küsimustele, millele saab vastuse otse tekstibaasist, järeldamise-tuletamise strateegia korral aga laps otse tekstist vastust ei saa, mistõttu on selle strateegia küsimused lastele keerulisemad. Tulemuste põhjal saab üldistada, et lastele valmistasid raskusi need küsimused, mille põhjal saadi informatsiooni tegelaste tunnete ja sisemiste reaktsioonide kohta.

*Õpetajate hinnangud laste suulise teksti mõistmisoskusele.* Koolivalmiduskaartidel kasutasid viis õpetajat KELA RÕK kõne ja keele valdkonna eeldatavate õpitulemuste all välja toodud lauset: *Saab aru kuuldu sisust ja suudab sellele sobivalt reageerida*, seega ainult viie lapse puhul kahekümne üheksast oli kirjeldatud nende suulise teksti mõistmisoskust. Viiest lapsest kaks vastasid õigesti kuuete küsimusele, kaks last kaheksale küsimusele ja üks laps vastas õigesti üheksale küsimusele. Ülesande sooritamisel saadi nendest lastest ka paremaid tulemusi.

#### *Kakskeelsete laste jutustuste makro- ja mikrostruktuuri kategooriate tulemused NHS järgi*

NHS skaala alusel hinnati jutustuste makrostruktuuris sissejuhatust, konflikti ja lahendust, jutustuste kokkuvõtet (lõppu) ning teemakohasust ja teema arendamist. Järgnevalt tuuakse joonisel 2 välja tulemused kõikides kategooriates.



*Joonis 2. Laste jutustuste jagunemine makrostruktuuri kategooriatele antud hinnangute põhjal*

Makrostruktuuri tasandil oli arenemata taseme hinnanguid kõige rohkem teemakohasuse ja teema arendamise ning sissejuhatuse kategoorias. Kõige vähem oli arenemata taseme hinnanguid jutustuse kokkuvõtte ehk lõpu kategoorias. Arenemata taseme jutustustele oli iseloomulik näiteks jutustuse ilma sissejuhatusega alustamine, konflikti ja/või lahenduse puudumine, jutu nii järsult lõpetamine, et kuulaja pidi ise järeldama, et lugu lõppes, ebaolulise informatsiooni lisamine ning lihtsalt piltide kommenteerimine ja tegevuste nimetamine ilma teemat edasi arendamata. Arenemata tasandi jutustust makrostruktuuri osas iseloomustab järgnev jutustus:

*1. koer koer hüppas vette et enda enda palli võtta (...)*

*T: mhmh.*

*2. ja tüdruk aitas temale välja.*

Arenenud taseme hinnanguid oli kõige enam jutustuse konflikti ja lahenduse ning lõpu kategoorias. Kõige vähem oli makrostruktuuri tasandil arenenud taseme hinnanguid teemakohasuse ja teema arendamise kategoorias. Arenenud taseme jutustusi iseloomustas sündmuse toimumise koha ja/või aja, tegelaste ning tegevuse nimetamine, algatava sündmuse, tegevuse ja lahenduse ja/või tegelaste sisemiste reaktsioonide ning plaanide välja toomine, jutustuse lõpus mõlema tegelase tunnete/reaktsioonide nimetamine, sündmuste loogilisus ning oluliste detailide välja toomine ning mõttelünkade puudumine jutustuses. Näide arenenud taseme jutustusest:

*1. koer Pontu ja Ella mängisid õues palli.*

*2. äkki pall kukkus vette.*

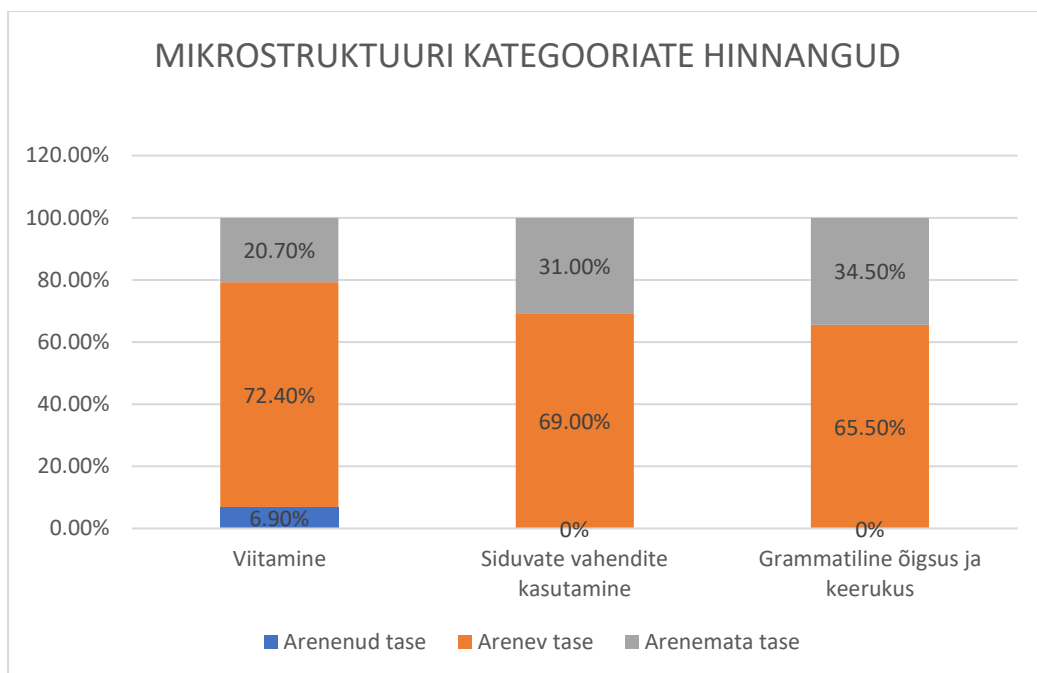
*3. Pontu ehmatas ja läks rutt- ruttu palli tooma.*

*4. ja siis ta tõi selle ära.*

*5. Ella kiitis teda ja siis nad mängisid edasi.*

Mikrostruktuuri tasandil hinnati laste jutustustes tegelastele viitamist, siduvate vahendite kasutamist ning lausungite grammatilist õigsust ja keerukust (vt joonis 3).





*Joonis 3. Laste jutustuste jagunemine mikrostruktuuri kategooriatele antud hinnangute põhjal*

Kõige enam oli arenemata taseme jutustusi grammatilise õigsuse ja keerukuse kategoorias. Selles kategoorias oli arenemata taseme jutustustele iseloomulik jutustustes ülekaalukalt baaslausungite kasutamine, agrammatiliste lausungite esinemine ja sõnavormivigade tegemine. Arenemata taseme jutustusi iseloomustas mikrostruktuuri tasandil veel asesõnadega liialdamine, objektidele ja tegelastele mitte viitamine või ebaselgus viitamisel, sidendite puudumine või valede sidendite kasutamine ning agrammatiliste lausungite ja sõnavormivigade esinemine. Järgnevalt tuuakse näide arenemata taseme jutustusest mikrostruktuuri osas:

1. *Kat mängis koeraga (...) koeraga.*
2. *pall kukkus vee sisse?*
3. *ta tahtis seda kätte püüa.*
4. *tüdruk teda päästis ja need olnud nii rõõmsad (...) koos.*

Jutustusest on näha, et laps ei kasuta alati selget viitamist, lausungid on lihtsad, esineb grammatikavigu ning laps ei kasuta sisendeid lausungite ühendamiseks.

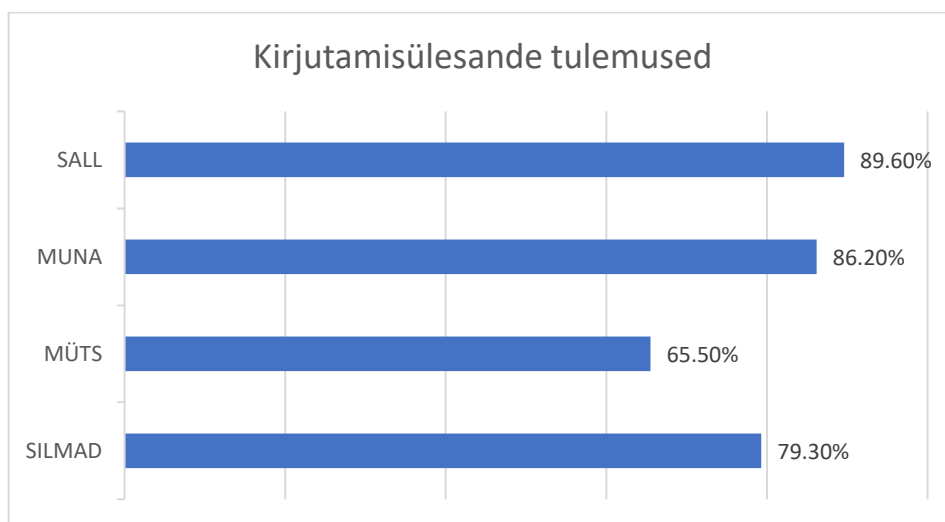
*Õpetajate hinnangud laste jutustamisoskusele.* Kaheksa õpetajat kahekümne üheksast on koolivalmiduskaartidel (lisa 8) kirjeldanud laste jutustamisoskust, sh seitse õpetajat on

jutustamisoskuse kirjeldamiseks kasutanud KELA RÕK materjalis olevat lauset: *jutustab pildi, kuulnud teksti või oma kogemuse alusel, annab edasi põhisisu ja olulised detailid*. Käesoleva töö jutustamisoskuse ülesande tulemuste põhjal oli nelja lapse mikro- ja/või makrostruktuur arenemata tasemel, seega nende laste tulemused uuringus ei ühti koolivalmiduskaartidel õpetajate poolt välja tooduga. Kolme lapse puhul olid jutustuste mikro- ja makrostruktuur areneval tasemel. Üks õpetaja kasutas lapse jutustamisoskuse kirjeldamiseks lauset: *Ta oskab hästi väljendusrikkalt ja meeldivalt jutustada lugusid oma kogemuste põhjal*. Tulemuste põhjal olid selle lapse jutustuse mikro- ja makrostruktuur areneval tasemel.

#### *Kirjaliku kõne esmased oskused*

Analüüsiti laste häälikanalüüsioskust sõnade kirjutamisel ja sõnaühendite lugemise oskust. Foneemanalüüsivigu analüüsil ei arvestatud. Lugemisviisi hindamisel ei fikseeritud.

*Kirjutamisülesande tulemused*. Joonisel 4 on esitatud sõnade kirjutamise tulemused: sõnas õigesti häälikanalüüsi sooritanud laste protsent.



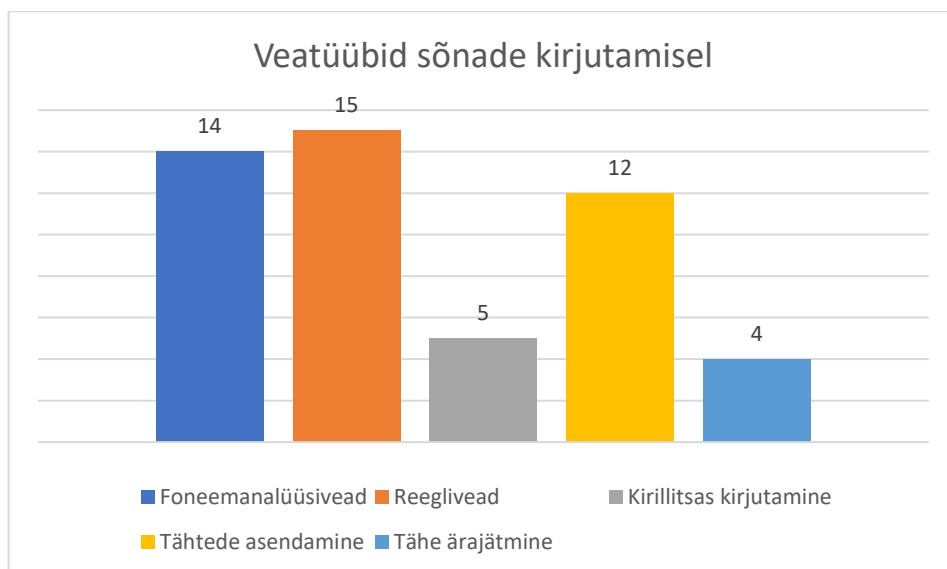
*Joonis 4. Kirjutamisülesande tulemused sõnade kaupa.*

Kuigi foneemanalüüsivigu õigete vastuste protsentide arvutamisel ei arvestatud (st laps sai ühe punkti ka siis, kui sõnas esines foneemanalüüsivigu), tuuakse need järgnevas ülevaates siiski välja, et näidata, milliseid vigu lapsed kirjutamisel tegid. Samal põhjusel tuuakse välja ka reeglivad, kuigi neid hindamisel vigadeks ei loetud. Kirillitsas kirjutatu eest sai laps punkti, kui sõnas oli häälikanalüüs õigesti sooritatud.

Järgnevalt esitatakse loetelu häälikanalüüsivigadest, mida lapsed kirjutamisel tegid. Jooniselt 4 on näha, et sõna *sall* kirjutati õigesti kõige suurem osa lastest. Sõna *valesti* kirjutamisel jättis üks laps sõnas esimese tähe ära (*all*) ja üks laps asendas sõnas tähe (*sar*). Sõna *muna* puhul asendati kolmel korral sõnas täht (*muva*, *muma*, *ona* ja viimases sõnas jättis laps ühtlasi ka algustähe kirjutamata). Sõnas *silmad* jäeti ühel korral sõnast täht ära (*silma*) kaks last asendasid sõnas tähe (*silmak*, *sirmat*). Üks laps kirjutati sõnast ainult kaks tähte (*ia*). Sõnas *müts* oli tähtede asendamist (neljal korral *möts*, ühel korral *muti*, *mütd* ja *mük* – viimases sõnas esines ka tähe ära jätmine).

Lisaks häälikanalüüsivigadele eksiti ka õigekirjareeglite vastu ja tehti foneemanalüüsivigu. Sõna *sall* puhul tehti foneemanalüüsivigu (*saall*; *sal*) ja üks täht sõnast kirjutati kirillitsas (*saлl*), sõna *muna* puhul tehti kolmel korral foneemanalüüsivigu (kahel korral *muuna*, ühel korral *mmunna*). Üks laps kirjutati sõnas tähe kirillitsas (*myna*). Sõnas *silmad* eksiti kolmeteistkümnel korral reegliva (mitmuse tunnuse kirjutamine) vastu (*silmat*), tehti foneemanalüüsivigu (*sillmat*) ja ühes sõnas oli täht kirjutatud kirillitsas (*siлmat*), Kaks last eksisid kaashäälikuühendi reegli vastu sõnas *müts* (*müds*) ja kahel korral kirjutati sõnas täht kirillitsas (*müy*, *myts*).

Järgnevalt tuuakse välja vigade sagedusloend sõnade kirjutamisel – mitmel korral veatüüp esines.



Joonis 5. Kirjutamisülesandes tehtud vigade sagedusloend.

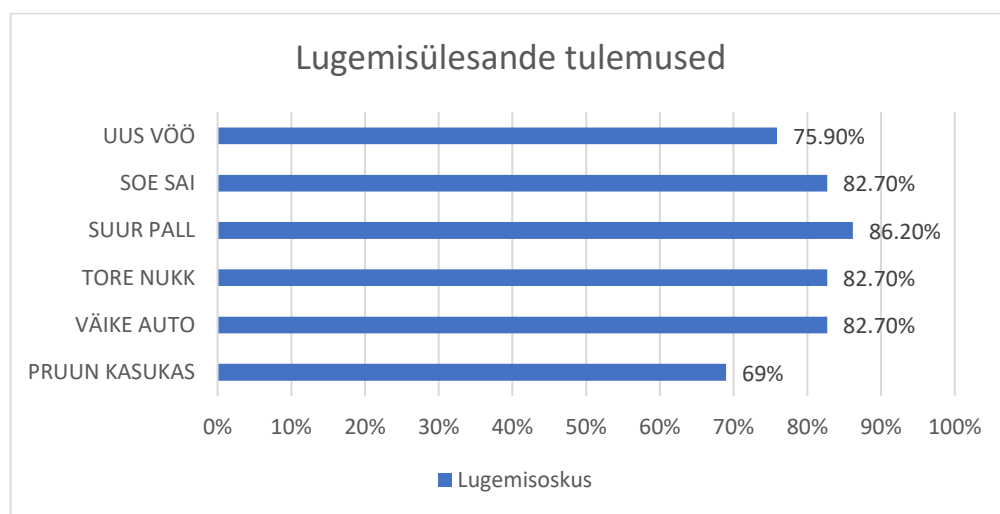
Jooniselt 5 on näha, et kõige enam tegid lapsed reeglivigu, võrdlemisi palju tehti ka foneemanalüüsivigu ja asendati sõnades tähti. Vähem esines tähtede ärajätmist ja tähe

kirillitsas kirjutamist. Reegli- ja foneemanalüüsi vigade tegemine ei ole koolieelses eas üllatav, sest lapsed ei ole veel õppinud õigekirjareegleid ja foneemanalüüsi. Jooniselt selgub, et lapsed tegid ka suhteliselt palju häälikanalüüsivigu, kõige enam esines tähtede asendamist.

Kirjutamisülesande tulemuste põhjal järeldab töö autor, et kakskeelsete laste kirjutamisoskus oli võrdlemisi heal tasemel, sest häälikanalüüsivigu tehti sõnade kirjutamisel vähe.

*Õpetajate hinnangud laste kirjutamisoskusele.* Kümne lapse puhul on õpetajad koolivalmiduskaartidel kommentaaritud nende kirjutamisoskust, nendest seitsmel korral on kasutatud KELA RÕK lauset *Kirjutab joonistähedega 1-2-silbilisi sõnu õigesti järjestatud ühekordsete tähtedega.* Nendest kümnest lapsest, kelle puhul õpetajad koolivalmiduskaartidel kirjutamisoskuse heaks lugesid, tegid neli last sõnade kirjutamisel vähemalt ühe häälikanalüüsivea. Teised kuus häälikanalüüsivigu kirjutamisel ei teinud.

*Lugemisülesande tulemused.* Järgnevalt esitatakse joonisel ülevaade laste oskustest sõnaühendite lugemisel.



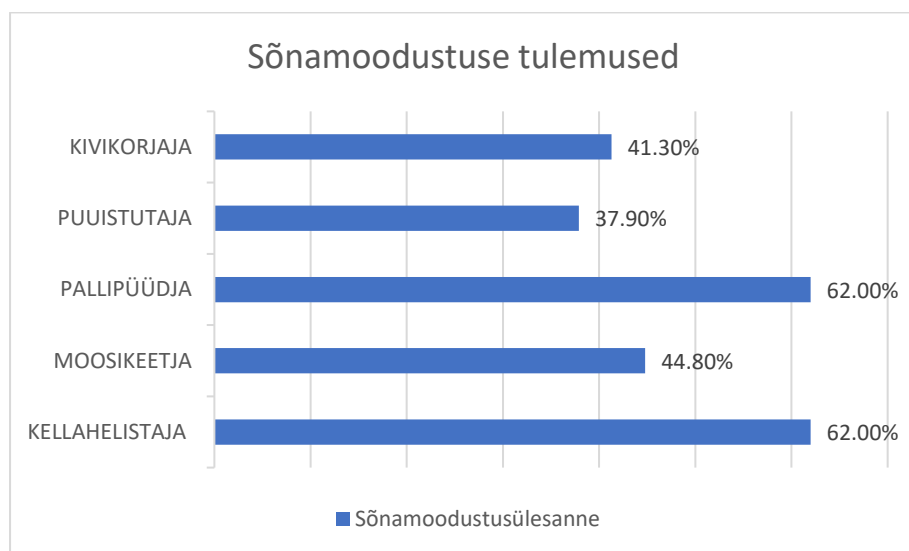
Joonis 6. Lugemisülesande tulemused sõnade kaupa.

Kõige lihtsamaks osutus sõnaühendi *suur pall* lugemine. Põhjuseks võib olla see, et selles sõnaühendis polnud häälikuühendeid või täpitähti. Sõnaühendite *soe sai*, *tore nukk*, *väike auto* ja *uus vöö* lugemistulemused olid sarnased. Tunduvalt vähem lapsi luges õigesti sõnaühendi *pruun kasukas*, mis oli ka raskusastmelt kõige keerulisem, seega ei ole tulemus üllatav. Siiski jäi ka kõige keerulisema sõnaühendi puhul tulemus peaaegu 70% juurde. Töö autori hinnangul näitavad lugemisülesande tulemused, et kakskeelsete laste sõnalugemisoskused olid heal tasemel.

*Õpetajate hinnangud laste lugemisoskusele.* Lugemisoskuse kohta on õpetajad kõige rohkem koolivalmiduskaartidele informatsiooni märkinud – ainult 5 õpilase puhul 29-st ei ole õpetajad lugemisoskust kommenteerinud. Seitse õpetajat on lugemisoskuse kirjeldamiseks kasutanud KELA RÕK eeldatavate õpitulemuste all välja toodud lauset *tunneb tähti ja veerib kokku 1–2-silbilisi sõnu*. Veel on õpetajad lugemisoskust kirjeldanud järgnevalt: *loeb veerides; loeb soravalt; loeb soravalt nii trüki- kui kirjatähti; oskab lugeda; loeb lihtsamaid sõnu; lugemine on arenemisjärgus*. Nendest 24-st lapsest, kelle lugemisoskust õpetajad kirjeldasid, lugesid seitsmeteist last kõik sõnad õigesti, viis last tegid lugemisel ühe vea ja kaks last tegid lugemisel rohkem kui ühe vea. Laps, kelle puhul õpetaja tema lugemisviisi kirjeldamiseks kasutas sõna *arenemisjärgus*, luges õigesti kõik sõnaühendid. Viiest lapsest kolm, kelle lugemisoskust õpetajad kirjeldanud ei olnud, ei lugenud ühtegi sõnaühendit, teised kaks last lugesid kõik sõnaühendid õigesti.

#### *Sõnamoodustuse tulemused*

Järgmisena analüüsiti laste oskusi põhisõna tuletamisega liitnimisõnade moodustamisel. Tulemused on esitatud joonisel 7, kus on märgitud sõna õigesti moodustanud laste protsent:

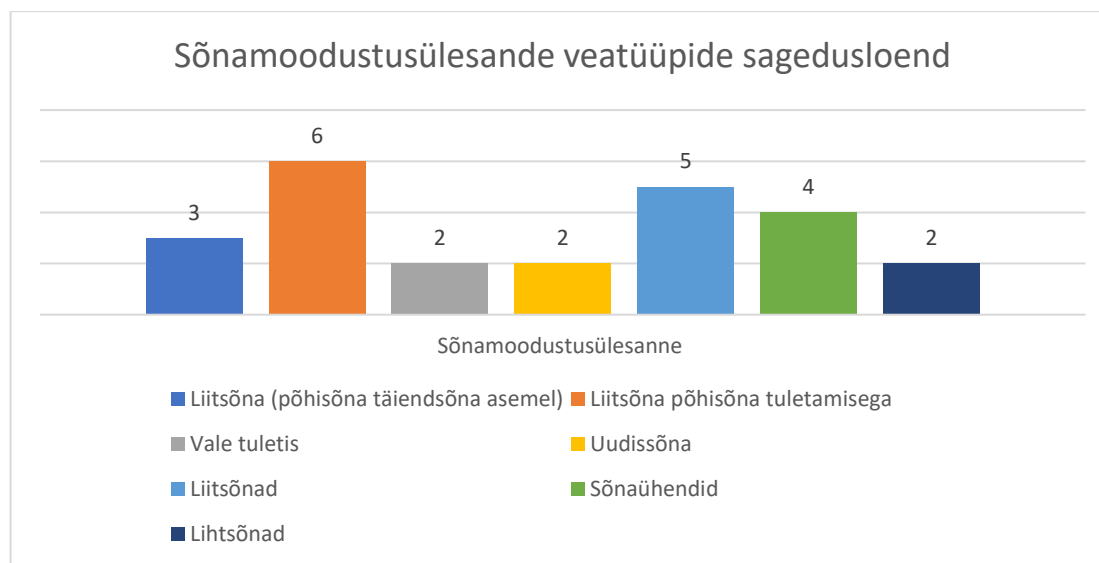


*Joonis 7. Sõnamoodustuse tulemused sõnade kaupa.*

Kõige paremad tulemused said lapsed sõnade pallipüüdja ja kellahelistaja moodustamisel. Sõna *pallipüüdja* asemel pakuti vastuseks laste jaoks tuttavat liitsõna (*jalgpallur*), mitte-eeldatud liitsõna põhisõna tuletamisega (*pallihoidja*) ja moodustati sõnaühendeid (*mängib jalgpalli; püüab palli*). *Kellahelistaja* asemel pakkus üks laps

vastuseks liitsõna, kus põhisõna oli täiendsõna asemel (*helistaja kella*), moodustati mitte-eeldatud liitsõnu (*tuletõrjuja; kellamees; kellasõber*). Sõna *moosikeetja* moodustasid õigesti vähem kui pooled lastest. Vastuseks pakuti liitsõna (*kokk*), mitte-eeldatud liitsõna põhisõna tuletamisega (*moosihoidja*), sõnaühendit (*moosi keedama*) ja moodustati uudissõna (*moositaja*). Sõna *kivi(de)korjaja* moodustas õigesti alla poole lastest. Valed vastusevariandid olid järgmised: liitsõna (*kivitiidruk*), mitte-eeldatud liitsõnad põhisõna tuletamisega (*kivikoristaja; kivihoidja*), uudissõna (*kivija*) ja liitsõna, kus põhisõna oli täiendsõna asemel (*korjaja kiveid*). Kõige keerulisem oli lastele sõna *puu(de)istutaja* moodustamine – õigesti vastas ainult 37,9% lastest. Vastusteks pakuti tuletisi (*aednik; hoidja*), liitsõna (*istutab*), mitte-eeldatud liitsõna põhisõna tuletamisega (*puudekasvataja*) ja liitsõna, kus põhisõna oli täiendsõna asemel (*istutaja puid*).

Alljärgnevalt on võimalik näha sõnamoodustusülesandes tehtud vigade sagedusloendit. Märgitud on, mitu korda mingit viga tehti ehk veatüüp esines.



Joonis 8. Sõnamoodustusülesande veatüüpide sagedusloend.

Jooniselt 8 selgub, et ülesandes tehti mitmeid erinevaid vigu. Kõige enam moodustati põhisõna tuletamisega mitte-eeldatud liitsõnu, mis võib viidata arenemisjärgus sõnamoodustusoskusele. Lapsed suutsid kasutada nii liitmist kui tuletamist, kuid ei suutnud jälgida ülesandes esitatud infot eeldatud sõna moodustamiseks. Teisi veatüüpe esines vähem.

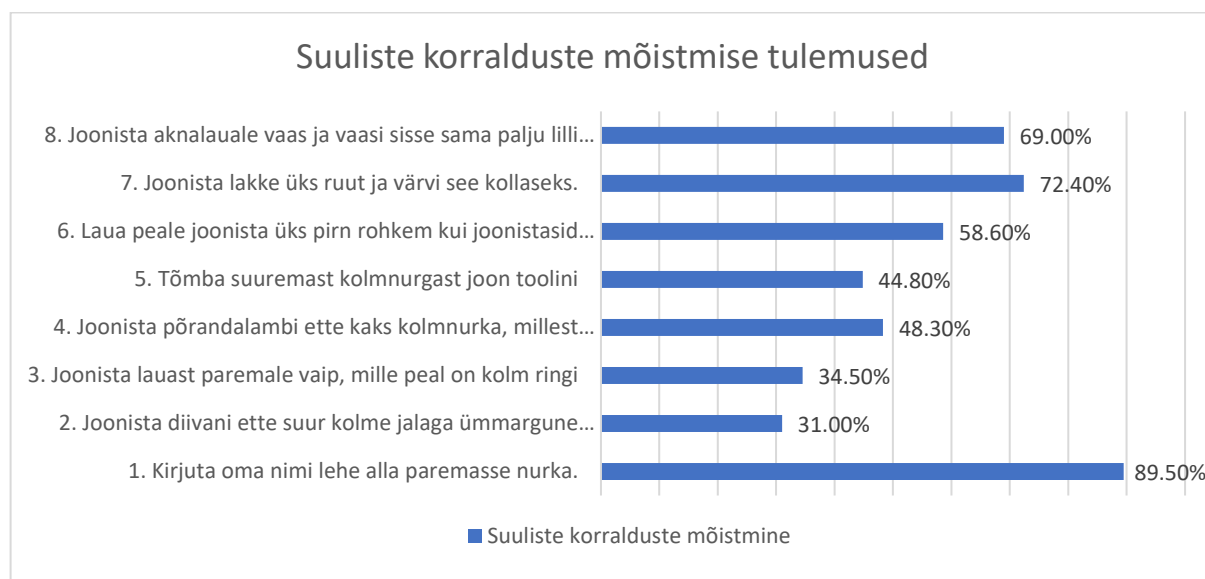
5-6-aastaste laste kõnetestile vastavalt on selle ülesande puhul ükskeelsete 6-aastaste laste norm 2 (st lapse sõnamoodustusoskus on eakohase normi piires, kui ta suudab viiest sõnast õigesti moodustada vähemalt 2). Ükskeelsete laste normi täitis käesolevas uuringus 18

last, st 18 kakskeelset last moodustasid õigesti kaks või rohkemat sõna. Kuigi ükskeelsete laste normi täitsid rohkem kui pooled lastest, olid ülesande tulemused siiski nõrgad – viiest kolme sõna puhul moodustas seda õigesti vähem kui 50% lastest. Sellest saab järeldada, et kakskeelsete laste sõnamoodustusoskus oli nõrgal tasemel ning vajaks õpetajate poolt rohkem tähelepanu.

*Õpetajate hinnangud laste sõnamoodustusoskusele.* Viie õpilase koolivalmiduskaardil on õpetajad kirjeldanud nende sõnamoodustusoskust ja kasutanud selleks KELA RÕK lauset: *suudab vajadusel ise sõnu moodustada.* Viiest märgitud lapsest kaks said sõnamoodustusülesandes null punkti, teiste tulemused jäid ükskeelsete laste normi piirsesse.

### *Suuliste korralduste mõistmise tulemused*

Analüüsi laste oskust suuliste juhiste järgi korraldusi täita/pilti täiendada. Tulemused on esitatud järgnevas tabelis iga suulise korralduse kaupa.



*Joonis 9. Suuliste korralduste mõistmise tulemused korralduste kaupa.*

Kõige jõukohasemad olid lastele viimane, esimene ja teine korraldus, mille täitmisega tulid toime rohkem kui pooled lastest. Hästi täideti ka kolmas korraldus. Kõige kehvemini tulid lapsed toime neljanda, viienda, kuuenda ja seitsmenda korraldusega. Kõige halvemini täidetud juhise korral mängis rohkem kui poolte laste puhul rolli ka see, et nad ei teadnud sõna *lagi* tähendust, mis takistas juhise täitmist (lapsed küsisid pärast korralduse kuulmist, mida tähendab sõna *lakke*). Kõige rohkem joonistati ruutu lae asemel seinale. Lastele raskeks osutunud korralduste puhul (neljas, viies, kuues ja seitsmes) aeti segamini vasakut ja paremat

poolt, väga mitmed lapsed eksisid arvudega (näiteks joonistasid vaibale kolme asemel kaks ringi, lauale tegid kolme jala asemele neli), raskeks osutus ka rajava käände mõistmine (**toolini**) – mitu last tõmbasid joone kolmnurkade vahele, kaks last tõmbasid lühikese joone kolmnurgast välja, aga mitte toolini. Palju eksiti sõnade *rohkem-suurem* mõistmisega (näiteks joonistasid viis last lauale ainult ühe piri, kuus last joonistasid ühesuurused kolmnurgad).

Suuliste korralduste mõistmise ülesande tulemused olid nõrgad – ainult kahe korralduse tulemused olid üle 70%. Nõrku tulemusi võisid mõjutada pikad korraldused, mille meeldejätmise oli raske ning lastele tundmatud sõnad (näiteks *lagi*).

*Õpetajate hinnangud laste suuliste korralduste mõistmise oskusele.* Ainult ühel koolivalmiduskaardil on selge viide korralduste mõistmisele (*saab aru igapäevasest kõnest ja korraldustest*). Teiste koolivalmiduskaartide puhul on kasutatud lauseid, mida on raske tõlgendada, näiteks: *kohati mõistmisraskused, mistõttu vajab näitlikustamist ja koos läbitegemist; saab aru kuuldu sisust ja suudab sellele sobivalt reageerida; mõistab lihtsamat argiteemalist eestikeelset kõnet, täidab ülesande õpetaja suulise juhise järgi, näidise järgi ja matkimise teel.* See laps, kelle koolivalmiduskaardil oli õpetaja korralduste mõistmist kirjeldanud, sai joonistamisülesandes viis punkti kaheksast, mis ei olnud kõige parem tulemus.

#### *Muu informatsioon koolivalmiduskaartidelt*

Lisaks analüüsitud valdkondadele on õpetajad koolivalmiduskaartidel kirjeldanud kakskeelsete laste grammatilisi oskusi, sõnavara ja eesti keele hääldust. Järgnevalt antakse ülevaade sellest, mida õpetajad iga valdkonna kohta on kirjutanud.

*Grammatilised oskused.* Laste grammatilisi oskusi on koolivalmiduskaartidel kirjeldanud mitmed õpetajad, sh kaks õpetajat on kirjeldanud laste oskusi käände- ja pöördevormide kasutamisel: *kasutab kõnes õigesti kõiki käände- ja pöördevorme ainsuses ja mitmuses; grammatiliselt vajab kõne täiustamist, eksib käände-ja pöördevormidega; eesti keele grammatika ja kõnekeel on hea; eesti keeles esineb kõnes väiksemaid grammatilisi vigu; esineb ka grammatilisi vigu.*

Kolme lapse koolivalmiduskaardil on õpetajad kirjeldanud laste süntaksi: *kasutab kõnes liitlauseid; eestikeelses kõnes kasutab peamiselt lühilauseid; kasutab kõnes aktiivselt liitlauseid.*



*Sõnavara.* Võrdlemisi palju on õpetajad koolivalmiduskaartidel kirjeldanud õpilaste sõnavara, esitati järgnevat infot: *passiivne sõnavara suurem kui aktiivne; valdab aktiivselt mitmekesisist sõnavara; valdab suhtlemiseks piisavat sõnavara; omab eesti keeles piisavat sõnavara; omab eestikeelset sõnavara suhtlustasandil; valdab sõnavara.*

*Hääldus.* Mitmed õpetajad on koolivalmiduskaartidel kirjeldanud laste hääldusoskusi. Töö autori hinnangul võib selle põhjuseks olla laste hääldusoskuse kerge hinnatavus. Hääldusoskusi on kirjeldatud järgnevalt: *eesti keelt räägib aktsendiga; omab õiget hääldust ja head diktsiooni; hääldab oma kõnes ja etteöeldud sõnu korrates õigesti kõiki eesti keelseid häälikuid; hääldab oma kõnes ja etteöeldud sõnu korrates õigesti kõiki eesti keelseid häälikuid, raskusi on "õ", "ä", "ö", "ü" hääldamisel.*

#### *Õpetajate hinnang lapse koolivalmidusele*

Kahekümne lapse koolivalmiduskaardil on õpetajad andnud hinnangu laste koolivalmidusele, kasutades järgnevaid lauseid: *laps ootab kooli minekut; lapsel on soov õppida ja omandada uusi teadmisi; laps on valdavalt omandanud vajalikud pädevused riiklikule põhikooli ja gümnaasiumi õppekavale õppima asumiseks; on kooliküps ja võib kooli minna; on kooliküps; soovitame lapsel kooli minna.* Mitme hinnangu puhul pole selgelt võimalik aru saada, kas laps on kooliküps või mitte.

#### *Õpetajate hinnangu ja ülesannete tulemuste kattuvus*

Lapsed jaotati ülesannete tulemuste ja õpetajate koolivalmiduskaartide info alusel edukusrühmadesse (tugev rühm, keskmine ja nõrk rühm). Selleks kasutati programmi Excel. Edukusrühmade moodustamiseks leiti laste tulemuste keskmine ja tulemuste standardhälve. Rühmad moodustusid järgnevalt: tulemused, mis olid väiksemad kui rühma keskmine, millest oli lahutatud standardhälve, kuulusid nõrka rühma. Tulemused, mis olid suuremad kui rühma keskmine, millele oli liidetud standardhälve, kuulusid tugevasse rühma. Kõik tulemused, mis jäid nõrga ja tugeva rühma vahepeale, kuulusid keskmisesse rühma. Kooliküpsuse märkimisel läksid arvesse järgnevad õpetajate poolt antud hinnangud: *on kooliküps ja võib kooli minna; laps on valdavalt omandanud vajalikud pädevused riiklikule põhikooli ja gümnaasiumi õppekavale õppima asumiseks.* Ülesannete tulemuste põhjal moodustus kolm rühma: tugevasse rühma kuulus kaks last, keskmisesse rühma kakskümmend üks last ja nõrka rühma kuus last. Õpetajate antud hinnangute põhjal selgus, et kooliküpsuks loeti kolmteist last,

kuueteistkümne lapse puhul polnud hinnangut antud või polnud hinnang piisavalt selge, et last saaks kooliküpsiks lugeda.

Analüüsiiti õpetaja hinnangute ja ülesannete tulemuste põhjal moodustunud rühmade kattuvust. Selleks võrreldi (ilma andmetöötlusprogrammiga), mitu last kolmeteistkümnest kuulus uuringu tulemuste põhjal nõrka, mitu keskmisesse ja mitu tugevasse rühma. Võrdlusest selgus, et nendest kolmeteistkümnest lapsest, kelle õpetajad olid märkinud kooliküpsiks, kuulus ainult üks laps uuringu tulemuste põhjal tugevasse rühma. Kümme õpetaja hinnangul kooliküpsset last kuulusid tulemuste põhjal keskmisesse rühma. Kolmeteistkümnest lapsest kaks kuulusid ülesannete põhjal nõrka rühma, kuigi õpetajad olid nad märkinud kooliküpsiks.

### Arutelu

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada, milline on suksessiivse kakskeelsusega laste eesti keele oskus erinevates valdkondades (kuuldud jutu mõistmine ja 5-osalise pildiseeria järgi jutustamine, kirjaliku kõne esmased oskused, sõnamoodustusoskus ning suuliste korralduste mõistmise tase) ning kirjeldada, milliseid kõnevaldkondi on õpetajad koolivalmiduskaartidel hinnanud/kirjeldanud ja millist infot on nende valdkondade kohta esitanud. Lisaks sooviti ka teada saada, kas ja kuidas kattuvad õpetajate hinnang ja laste sooritustulemus uuringus. Laste keeleliste oskuste hindamiseks kasutati uurija poolt esitatud näidisjutustust, kahte 5-osalist pildiseeriat, töö autori poolt koostatud ülesandeid, 5-6-aastaste laste kõnetestist võetud sõnamoodustusülesannet ning õpetajate hinnangud laste koolivalmidusele saadi koolivalmiduskaartidelt. Tulemused annavad Eestis esimese ülevaate kakskeelsete kooli minevate laste koolivalmidusest kõne ja keele valdkonna oskuste osas. Võrreldi ka õpetajate poolt märgitud hinnangute ja uuringu tulemuste kattuvust.

Esimese uurimisküsimusega taheti teada, millised on kooli minevate kakskeelsete laste oskused suulise teksti mõistmist, jutustamist, lugemist, kirjutamist, sõnamoodustusoskust ja suuliste korralduste mõistmist hindavate ülesannete põhjal. Suulise teksti mõistmisoskust hindavas ülesandes selgus, et kõige paremini vastasid lapsed küsimustele, mis nõudsid lokaalse sidususe ja propositsioonistrateegia rakendamist. Tulemus on ootuspärane, sest nendele küsimustele said lapsed vastuse tekstibaasist. Vähem kui pooled lastest vastasid õigesti küsimusele, mis nõudis tuletamist ja järeldamist – see oli ühtlasi ka kõige kehvemini vastatud küsimus. Nõrgad olid ka nende küsimuste tulemused, mis kajastasid tegelaste sisemisi reaktsioone ning tundeid. See läheb vastuollu Bohnacker'i (2016) töö tulemustega,

kes leidis kakskeelseid lapsi uurides, et kõige suurem osa lapsi vastas õigesti nendele küsimustele, mis andsid informatsiooni tegelaste sisemiste reaktsioonide kohta. Lisaks leidis Bohnacker (2016) oma töös, et häid tulemusi saadi ka nendele küsimustele vastamisel, mis andsid informatsiooni tegelaste eesmärkide ja algatava sündmuse kohta. See tulemus sarnaneb käesoleva tööga, kus samuti vastati hästi nendele küsimustele, mille vastus andis teada algatava sündmuse ja eesmärgid. Oluline on märkida, et Bohnacker (2016) viis oma uuringu läbi rootsi keeles teistsuguse jutustuse/teksti põhjal, seega ei ole võimalik kahe töö tulemusi strateegiate ja/või küsimuste kaupa otseselt võrrelda. Kuigi Eestis pole läbi viidud ühtegi kakskeelsete laste suulise tekstimõistmisoskuse taset hindavat uuringut, võib kirjandusele ning välismaal läbi viidud uuringutele kakskeelsete laste suulise kõne mõistmisoskuse kohta (Bohnacker, 2016; Halle, Hair, Wandner, McNamara & Chien, 2012; Hutchinson, Whiteley, Smith & Connors, 2003; Lervåg & Aukrust, 2010) toetudes väita, et käesoleva töö tulemused olid nõrgad, st kakskeelsete laste suulise teksti mõistmine ei olnud heal tasemel. Sageli toetusid lapsed vastates oma kogemusele, mitte ei lähtunud tekstis esitatud infost. Tulevikus peaks kindlasti läbi viima analoogseid ülesandeid suurema valimiga, et saada kakskeelsete laste suulise teksti mõistmisoskuse kohta parem ülevaade, sest hetkel pole Eestis ühtegi tööd, millega oleks võimalik käesoleva uuringu tulemusi võrrelda. Kuna küsimuste puhul, kus uuriti tegelaste sisemisi reaktsioone ning tundeid, olid tulemused väga nõrgad, tuleks edaspidi õpetamisel nendele rohkem tähelepanu pöörata. Tulemusi võis mõjutada kakskeelsete laste piiratud sõnavara emotsioonide väljendamisel. Kõige nõrgem tulemus saadi tuletamist-järeldamist nõudvas küsimuses, seega peaks õpetamisel ka sellele strateegiale enam tähelepanu pöörama. Ainult viiel koolivalmiduskaardil oli kommenteerinud laste suulise teksti mõistmisoskust, mis töö autori meelest ei ole üllatav, sest teksti mõistmise hindamine ei ole alati kõige lihtsam ülesanne. Arvestades aga ülesandes saadud nõrku tulemusi, tuleks suulise teksti mõistmisoskuse arendamisele lasteaias rohkem rõhku panna ning ka koolivalmiduskaartidel peaksid õpetajad seda oskust täpsemalt kirjeldama, st välja tooma, mis valmistab mõistmisel lastele raskusi.

Jutustamisoskust uurivas ülesandes taheti teada saada, milline on kakskeelsete laste jutustuste makro- ja mikrostruktuur. Leiti, et makrostruktuuri tasandil said laste jutustused kõige paremad tulemused konflikti ja lahenduse ning lõpu kategoorias, mis kattub Bohnacker'i (2016) tulemustega ning ka Kuuseoja (2014) magistr töö tulemustega, kes leidis, et kakskeelsete laste jutustuse osas oli kõige enam arenenud taseme jutustusi lõpu kategoorias. Bohnacker (2016) leidis lisaks veel oma töös, et väga vähe tõid lapsed oma jutustustes välja tegelaste tundeid, eesmärke, mõtteid ja reaktsioone ning samasugune tulemus saadi ka

käesolevas töös. Makrostruktuuri tasandil olid tulemused kõige nõrgemad teemakohasuse ja teema arendamise kategoorias, kus ligi kolmandik jutustustest jäid arenemata tasemele. Kuuseoja (2014) leidis oma töös, et kõige vähem arenenud taseme hinnanguid said laste jutustused teemakohasuse ja teema arendamise kategoorias, seega käesoleva ja Kuuseoja (2014) töö tulemused on makrostruktuuri tasandi näitajate osas väga sarnased. Siinkohal tuleb ära märkida, et Kuuseoja (2014) töös oli laste keskmine vanus 6a.3k, seega enamik lastest olid käesolevas uuringus osalenud lastest veidi nooremad.

Mikrostruktuuri tasandil olid tulemused kõige nõrgemad grammatilise õigsuse ja keerukuse kategoorias, kus kolmandik laste jutustustest olid arenemata tasemel. Ka Kuuseoja (2014) ja Zakharova (2015) leidsid oma töös, et grammatilise õigsuse ja keerukuse kategoorias sai kõige suurem osa jutustustest arenemata hinnangu, kuigi nende mõlema töös oli arenemata taseme hinnanguid mõnevõrra rohkem kui käesolevas töös. Kõige enam oli Kuuseoja (2014) ja Zakharova (2015) töödes arenenud taseme jutustusi viitamise kategoorias (mõlemas töös 3,3%), mis sarnaneb käesoleva töö tulemustega. Kuuseoja (2014), Zakharova (2015) ega ka käesolevas töös ei saanud ükski laps grammatilise õigsuse ja keerukuse või sidususe kategoorias arenenud taseme hinnangut. Sellest saab järeldada, et oskus kasutada jutustamisel keeleliselt korrektseid liitlauseid ning erinevaid lauseid siduvaid vahendeid on kakskeelsetele lastele keeruline, seega peaks koolieelses lasteasutuses jutustama õpetamisel rohkem tähelepanu pöörama mõtete keelelisele väljendusele. Kõigi kolme töö tulemuste kokkuvõttena saab järeldada, et mikrostruktuuri tasandi tulemused jutustustes olid võrreldes makrostruktuuri tulemustega nõrgemad, mis näitab, et kakskeelsete laste jutustuste mikrostruktuur vajaks koolieelses eas rohkem tööd. Siiski peab silmas pidama, et ka makrostruktuuri tasandil polnud laste tulemused väga head, seega oleks vaja kakskeelsete laste jutustamisoskuse arendamisele tervikuna rohkem tähelepanu pöörata. Võrreldes suulise teksti mõistmisoskusega oli jutustamisoskust koolivalmiduskaartidel kirjeldatud enam – kaheksa lapse puhul. Seitsmel kaardil oli kasutatud KELA RÕK eeldatavate õpitulemuste all välja toodud lauset, mis näitab, et õpetajad toetuvad koolivalmiduskaartide täitmisel tugevalt KELA RÕK materjalile.

Veel hinnati kakskeelsete laste sõnalugemisoskusi, kasutades selleks nelja sõnaühendit. Tulemused olid võrdlemisi head – kõiki sõnaühendeid lugesid õigesti rohkem kui pooled lastest. KELA RÕK järgi peab 6-7-aastane laps veerima kokku 1–2-silbilisi sõnu ja tulemused näitavad, et enamik uuritud lastest suutsid seda teha. Käesolevas töös saadud häid tulemusi sõnalugemisoskust hindavas ülesandes saab seostada Choy (2016) tulemustega, kes leidis oma töös, et kakskeelsete laste sõnalugemisoskused jäid ükskeelsete laste normi

piiresse, seega olid nende sõnalugemisoskused heal tasemel. Siiski peab ära märkima, et Choy (2016) töös kasutatud ülesanded olid erinevad nendest, mida käesolevas töös kasutati (loeti sõnu, mitte sõnaühendeid, lisaks olid sõnad ka erinevad käesolevas töös kasutatutest), seega pole võimalik kahe töö tulemusi otseselt kõrvutada. Toetudes aga KELA RÕK-s väljatoodud eeldatavatele õpitulemustele, võib väita, et kakskeelsete laste lugemisoskus oli heal tasemel. Kriitikana tuleb välja tuua, et hindamisel jälgiti ainult seda, kas laps luges sõnaühendi õigesti ning valis selle juurde õige pildi, aga lugemisviisi ei fikseeritud. Tulevikus kakskeelsete laste lugemisoskust hinnates peaks siiski lugemisviisi fikseerima, sest lisaks loetu mõistmisele näitab lugemisviisi ka laste lugemisoskuse/lugemistehnika taset. Teiste valdkondadega võrreldes oli lugemisoskust koolivalmiduskaartidel kõige enam kirjeldatud. Töö autori arvates võib põhjuseks olla see, et õpetajad peavad kirjaliku kõne esmaste oskuste omandamist lasteaia lõpuks oluliseks näitajaks laste arengus ning võrreldes näiteks teksti mõistmisoskusega võib lugemisoskust õpetajatel olla kergem õpetada ning hinnata.

Sarnaselt lugemisülesandega olid ka kirjutamisoskust hindavas ülesandes laste tulemused head – kõikide sõnade puhul kirjutasid selle õigesti rohkem kui pooled lastest. Vastavalt sõnade raskusastme kasvule halvenesid ka tulemused, st vähenes laste osakaal, kes sõna õigesti kirjutasid, mis ei ole üllatav tulemus. KELA RÕK järgipeab 6-7 aastane laps kirjutama joonistähedega 1–2-silbilisi sõnu õigesti järjestatud ühekordsete tähtedega ja tulemusi vaadates võib väita, et suurema osa laste oskused vastasid sellele eeldatavale õpitulemusele. Kõige enam tegid lapsed kirjutamisel foneemanalüüsi- ja reeglivigu (neid hindamisel ei arvestatud), mis on ootuspärane, sest lapsed ei ole eelkoolieas veel õppinud õigekirjareegleid ning häälikupikkuste eristamist ja määramist, et foneemanalüüsi rakendada. Samuti polnud üllatav, et mitmel korral kirjutati sõnas täht kirillitsas, sest kui laps alles õpib kahes tähestikus kirjutama, on loomulik, et need tal vahel segamini lähevad. Häälikanalüüsivigadest oli kõige sagedasem tähe asendamine, st vale tähe kirjutamine, tunduvalt vähem esines tähe ärajätmist. Töö autor ei leidnud Eestist ega ka välismaalt ühtegi uuringut, kus oleks hinnatud 6-7-aastaste suksessiivse kakskeelsusega laste kirjutamisoskust, seega ei ole ka võimalik öelda, kas käesoleva töö tulemused olid ootuspärased või mitte. Juhindudes KELA RÕK materjalis välja toodud eeldatavast õpitulemusest, võib väita, et enamiku laste kirjutamisoskus oli heal tasemel. Võrreldes lugemisoskusega olid õpetajad laste kirjutamisoskust tunduvalt vähem koolivalmiduskaartidel kajastanud – ainult kümnel kaardil oli kommenteeritud laste kirjutamisoskust. Selle põhjuseks võib oletada, et võrreldes lugemisoskusega oli õpetajate jaoks laste kirjutamisoskuse hindamine ning kirjeldamine keerulisem või ei pidanud õpetajad seda nii oluliseks.

Keelelistest oskustest hinnati veel laste sõnamoodustusoskust ja tulemustest selgus, et rohkem kui poolte laste sõnamoodustusoskus vastas 6-aastaste ükskeelsete laste normile, mis töö autori hinnangul on hea tulemus. Veatuüpidest oli kõige ülekaalukam põhisõna tuletamisega mitte-eeldatud liitsõnade moodustamine, aga moodustati ka sõnaühendeid, liitsõnu, liitsõnu, uudissõnu, tuletisi ja liitsõnu, kus põhisõna oli täiendsõna asemel. Kõige rohkem lapsi moodustas õigesti sõnad *pallipüüdja* ja *kellahelistaja*. See läheb osaliselt kokku Saarma (2010) tulemusega, kes leidis, et kõige paremini moodustati sõna *pallipüüdja*, sõna *kellahelistaja* oli tema töös paremuselt kolmandal kohal. Head olid tulemused ka sõnade *moosikeetja* ja *kivi(de)korjaja* moodustamisel, aga võrreldes Saarma (2010) tööga oli käesolevas töös nende sõnade moodustamisprotsent veidi kõrgem. Kõige vähem lapsi suutis õigesti moodustada sõna *puu(de)istutaja*. See tulemus on kooskõlas Saarma (2010) tööga, kus samuti osutus selle sõna moodustamine laste jaoks kõige keerukamaks. Kuigi kaks tööd sarnanevad selle poolest, milliseid sõnu kõige paremini ja halvemini moodustati, olid Saarma (2010) tulemused sõnade kaupa palju nõrgemad – eeldatud sõnu moodustati ainult kolmandikel juhtudest. Sellest järeldas Saarma (2010), et see ülesanne pole sobiv kakskeelsete laste sõnamoodustusoskuse hindamiseks. Käesolevas töös olid laste tulemused tunduvalt paremad, seega autor ei saa nõustuda Saarma (2010) arvamusega. Siiski peab arvestama sellega, et Saarma (2010) valimis oli kakskeelsete laste keskmine vanus 6a., mis on madalam kui käesolevas töös osalenud laste vanus. Vanuses, kus sõnamoodustusoskus alles areneb, mängib selline vanuste varieeruvus suurt rolli, seega pole üllatav, et kahe töö tulemused olid erinevad. Sellest võib järeldada, et nooremas vanuses laste puhul see ülesanne sõnamoodustuse hindamiseks ei pruugi sobida, aga vanemate laste (käesolevas töös alates 6a 8k) oskuste hindamiseks sobis ülesanne paremini. Saarma (2010) valim oli käesoleva töö valmist tunduvalt suurem, seega andsid tema tulemused ülevaate suurema lastehulga oskustest ning on tõenäoliselt seetõttu ka usaldusväärsemad.

Viimasena hinnati kakskeelsete laste suuliste korralduste mõistmisoskust. Kaheksast korraldusest neli olid sellised, mida suutsid täitsa vähem kui pooled lastest. Need olid juhised, kus lapsed pidid muuhulgas mõistma sõnu/sõnavorme rohkem-suurem, rajavat käänat ning orienteeruma ruumis (näiteks leidma lae, lauapealse ja -esise ja põrandalambi ning eristama tooli lauast). Kõige paremini tulid lapsed toime kahe esimese (vastavalt *Kirjuta oma nimi lehe alla paremasse nurka* ja *Joonista diivani ette suur kolme jalaga ümmargune laud*) ning viimase korraldusega (*Joonista aknalauale vaas ja vaasi sisse sama palju lilli kui joonistasid pirne*). Esimene ja teine korraldus olid mõlemad üheosalised, mis võis mõjutada nende head täitmist. Samas aga oli kõige paremini täidetud korraldus – viimane – mitmeosaline. Selle

hästi täitmise põhjus võis seisneda selles, et korralduses polnud laste jaoks raskeid/tundmatuid sõnu ning lapsed pidid ainult vaatama, mitu pirni nad olid varem joonistanud. Tulemustest selgus, et suuliste korralduste mõistmine on kakskeelsete laste jaoks raske, mis on kooskõlas Babayigit (2014) arvamusega, et kakskeelsete laste suulise kõne mõistmisoskus on ükskeelsete eakaaslastega võrreldes nõrgemal tasemel. See läheb aga vastuollu Puuli (2014) tulemusega, kes tõi oma töös välja, et muukeelseid lapsi õpetavate pedagoogide hinnangul ei olnud kakskeelsetel lastel esimese klassi alguses suuliste juhiste täitmisega probleemi. Ühe korralduse mõistmist ja täitmist takistas rohkem kui pooltel lastel sõna *lagi* mitte teadmine, mis tõenäoliselt viitab nende sõnavara piiratusele eesti keeles. Kakskeelsete laste väiksemat sõnavara kummaski keeles on tõestanud mitmed uuringud (Burgoyne, Kelly, Whiteley & Spooner, 2009; Connell, 2004; Hutchinson, Whiteley, Smith & Connors, 2003; Lervåg & Aukrust, 2010; Uccelli, & Páez, 2007), seega leiab töö autor, et sõnavara piiratus võis mõjutada käesolevas töös laste tulemusi ülesannete sooritamisel. Lisaks võis korralduste mõistmist mõjutada ka see, kui pikk korraldus oli, laste grammatilised oskused (näiteks rajava käände puhul) ning ka see, kui tüüpiline ja igapäevane korraldus oli (näiteks saadi üks paremaid tulemusi korralduses, kus laps pidi oma nime kirjutama lehe alla paremasse nurka, mida on tõenäoliselt ka varem pidanud tegema enamik lapsi lasteaias). Kuna koolis on lastel vaja õpetajate suulisi korraldusi mõista, näitavad töö autori hinnangul selle ülesande nõrgad tulemused, et laste suulise kõne mõistmise arendamisele tuleks koolieelses lasteasutuses rohkem tähelepanu pöörata.

Teise uurimisküsimusega taheti teada saada, milliseid kõnevaldkondi on õpetajad koolivalmiduskaartidel hinnanud/kirjeldanud, millist infot on nende valdkondade kohta esitatud ja milliste sõnade/lausetega on neid valdkondi kirjeldatud. Õpetajad olid koolivalmiduskaartidel hinnanud laste jutustamisoskust, suuliste korralduste mõistmist, kirjaliku kõne esmaseid oskusi, sõnamoodustusoskust, sõnavara, grammatilisi oskusi ja eesti keele hääldust. Oluline on märkida, et kõik õpetajad ei hinnanud koolivalmiduskaartidel kõiki kõne valdkondi. Kõige suurem osa õpetajatest kirjeldas kakskeelsete laste kirjaliku kõne esmaseid oskusi (eelkõige lugemisoskust), paljude laste koolivalmiduskaartidel oli kirjeldatud ka nende jutustamisoskust, aga sõnamoodustusoskust ja suuliste korralduste mõistmist kirjeldas koolivalmiduskaardil ainult üks õpetaja (kuigi viie lapse koolivalmiduskaardil oli hinnang sõnamoodustusoskusele, olid need kõik ühe õpetaja poolt täidetud). Põhjuseks võib olla see, et õpetajad peavad kirjaliku kõne esmaseid väga oluliseks koolivalmiduse näitajaks ja õpetamisel panevad just nendele rohkem rõhku. Kõnevaldkondade iseloomustamisel toetusid õpetajad kõige enam KELA RÕK materjalile ja mitmed õpetajad kasutasid kaartide

täitmisel õppekavast võetud lauseid erinevate õpilaste oskuste kirjeldamiseks. Näiteks jutustamisoskust kirjeldades oli seitsmest viiel koolivalmiduskaardil kasutatud KELA RÕK lauset, kirjaliku kõne esmaste oskuste valdkonnas kasutasid õpetajad KELA RÕK materjalidest üks-ühele lauset seitsme koolivalmiduskaardi puhul kahekümne neljast. Siiski oli ka õpetajad, kes koolivalmiduskaartidel ei kasutanud KELA RÕK lauseid, vaid kirjeldasid laste oskusi oma sõnadega. Kahjuks aga polnud mitme kirjelduse/hinnangu puhul võimalik täpselt tõlgendada, mis valdkonda sellega kirjeldati, samuti kasutati väga lakoonilisi ja stereotüüpseid väljendeid/lauseid nii kõnevaldkondade kui ka laste koolivalmiduse hindamiseks. Järgnevalt neist mõned näited: *esineb raskusi kõne mõistmisel; valdab sõnavara; passiivne sõnavara suurem kui aktiivne; kirjutab ja loeb hästi eesti keeles; mõistab lihtsamat argiteemalist eestikeelset kõnet, saab aru lihtsast küsimusest; lapsel on soov õppida ja omandada uusi teadmisi; laps ootab kooli minekut; soovitame lapsel kooli minna.*

Koolivalmiduskaartidel kajastatud uurides ja lasteaiaõpetajatega vesteldes jäi töö autorile mulje, et kakskeelsete laste koolivalmiduskaartide täitmine ei ole õpetajate jaoks kerge ülesanne. Sellele viitab muuhulgas ka see, et samu KELA RÕK materjalidest võetud lauseid kasutati erinevate laste oskuste kirjeldamiseks, kelle oskused tegelikult ühesugused ei olnud. Koolivalmiduskaart on vajalik nii lapsevanematele kui ka lapse tulevasele õpetajale koolis, et osata last efektiivselt toetada, seega peaks olema sellel toodud informatsioon asjakohane ja iga lapse kohta individuaalne.

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti teada saada, kas ja kuidas kattuvad õpetajate hinnang ja laste sooritustulemus uuringus, st millisesse edukusrühma kuulus laps, kelle õpetaja kooliküpsiks luges. Selleks moodustati lastest nende tulemuste põhjal kolm edukusrühma - tugev rühm, keskmine ja nõrk rühm. Samuti jaotati lapsed rühmadesse õpetajate koolivalmiduskaartide antud hinnangu põhjal. Moodustus kaks rühma: kolmteist last, kelle õpetajad olid kooliküpsiks lugenud ning kuusteist last, keda õpetajad ei hinnanud või polnud hinnang piisavalt selge, et last saaks kooliküpsiks lugeda. Uuringu tulemuste põhjal võrreldi saadud edukusrühmade kattuvust nende kolmeteistkümne lapsega, kelle õpetajad olid kooliküpsiks lugenud, st vaadati (ilma andmetöötlusprogrammiga), mitu last kuulus nõrka, mitu keskmisesse ja mitu nõrka rühma. Analüüsist selgus, et nendest kolmeteistkümnest lapsest, kelle õpetajad olid koolivalmiduskaardil märkinud kooliküpsiks, kuulus uuringu tulemuste põhjal ainult üks laps tugevasse rühma, kümme last jäid tulemuste põhjal keskmisesse rühma ja kaks last kuulusid nõrka rühma. Töö autori hinnangul on hea tulemus see, et üksteist last, keda õpetajad kooliküpsiks lugesid, said ka uuringus kõrged tulemused. Kahe lapse osas läksid aga õpetaja hinnang ja ülesannete tulemused lahku –



õpetaja leidis, et laps on kooliküps, uuringu tulemused aga olid nendel lastel nii kehvad, et nad kuulusid nõrka rühma. Ainult käesoleva töö tulemuste põhjal ei saa otsustada, kas laps on kooliküps või mitte, aga autor leiab, et nende kahe lapse nõrgad keelelised oskused võivad neil muuta lasteaiast kooli ülemineku ja seal toimetuleku keerukamaks, võrreldes nende lastega, kes paigutusid tulemuste põhjal keskmisesse ja tugevasse rühma. Töö kriitikana peab arvesse võtma, et võrdlusest jäid välja kuusteist last, kelle koolivalmidusele polnud õpetaja hinnangut andnud või polnud hinnang üheselt ning selgelt tõlgendatav. Sellest tulenevalt ei saanud ka kolmandale uurimisküsimusele korralikult vastata. Töö autori arvates on laste arv, kelle koolivalmidusele polnud õpetaja hinnangut andnud, liiga suur, arvestades seda, et koolivalmiduskaart on oluline dokument nii lapse tulevastele õpetajatele kui ka lapsevanematele. Ebaselge või puuduva hinnangu põhjuseks võib olla see, et õpetajad ei tunne end kindlalt kakskeelsete laste koolivalmidust hinnates. Seda hüpoteesi toetavad nii Grossteini (2012) kui Koiduaru (2014) uuringud, kus tuli intervjueritud õpetajate vastustest välja, et õpetajad sooviksid saada paremat väljaõpet kakskeelsete laste hindamisest. See võib olla koht, millele tulevikus tuleks rohkem tähelepanu pöörata, sest ka käesoleva töö käigus uuritud koolivalmiduskaardid näitavad, et paljud õpetajad toetuvad koolivalmiduskaartide täitmisel ainult KELA RÕK materjalidele või siis annavad hinnanguid, mida pole võimalik selgelt tõlgendada. Kuna kakskeelse lapse kõnearengu hindamine ei ole kerge ülesanne (suktsessiivsete kakskeelsete laste puhul teeb selle veel keerulisemaks asjaolu, et lapsed on keelt omandanud erinevat aega) ning selleks ei saa kasutada täpselt samu vahendeid, mida ükskeelse lapse hindamiseks, tuleks lasteaiatõpetajaid selles valdkonnas rohkem toetada – üks võimalus selleks oleks näiteks täiendkoolituste korraldamine.

Lisaks peab veel kriitikana peab ära märkima, et käesoleva töö valim oli väike, seega tulemuste üldistamisesse peaks suhtuma kriitiliselt. Tulemuste usaldusvääruse kontrollimiseks peaks edaspidi uuringu läbi viima suurema valimiga. Samuti on oluline märkida, et mitu töös kasutusel olnud ülesannet koostas töö autor ise, seega pole neid enne laste hindamisel kasutatud ning seega polnud võimalik nende ülesannete tulemusi ühegi varasema uuringu tulemustega võrrelda. Lisaks nendele valdkondadele, mida töös uuriti, on KELA RÕK kõne ja keele valdkonna all veel muuhulgas välja toodud, et kooliminev laps suudab kasutada kõiki käände- ja pöördevorme nii ainsuses kui ka mitmuses. Kuna jutustamisoskust hindavas ülesandes said lapsed ühe kõige nõrgematest tulemustest grammatilise õigsuse ja keerukuse kategoorias ning neljal koolivalmiduskaardil olid õpetajad välja toonud lastel esinevaid probleeme grammatikaga, peaks edaspidi kakskeelsete laste keelelisi oskusi uuriv töö sisaldama ka laste grammatiliste oskuste hindamist. Grammatilised

oskused on oluline osa keelelisest koolivalmidusest, aga käesolevas töös pealiskaudselt jutustamisoskuse ülesandes nende hindamine ei andnud tegelikku ülevaadet nimetatud oskustest.

Töö kitsaskohaks olid ka koolivalmiduskaardid, millest paljudel polnud märgitud vajalikku infot – näiteks laste dominantkeelt, koolivalmidusele polnud 16 lapse puhul antud hinnangut ning kõne ja keele valdkondades puudus tihti vajaminev informatsioon laste keeleliste oskuste kohta. Töö autori hinnangul peaks edaspidi õpetajad rohkem tähelepanu pöörama koolivalmiduskaartide täitmisele, eelkõige suulise kõne oskuste osas. Tulevikus sarnaseid uuringuid tehes võis mõelda ka õpetajate intervjuerimisele, mis aitaks koolivalmiduskaartidel toodud infot täpsustada ning annaks aluse täpsemale võrdlusele õpetajate hinnangute ja uuringutulemuste vahel.

Kriitikat ja töö kitsaskohti arvesse võttes leiab töö autor siiski, et originaalmetoodika kasutamine töös õigustas ennast ja tagas selle, et hindamisel kasutatud ülesannetega polnud lapsed enne kokku puutunud. Originaalmetoodika väärtus seisnes ka selles, et mitme ülesande puhul (näiteks kirjaliku kõne esmased oskused) polnud olemas ühte kindlat ülesannet, millega kakskeelsete laste oskusi vastavates valdkondades hinnata. Autor leiab, et kõik valdkonnad, mida töös uuriti, olid laste eesti keele oskuste hindamiseks vajalikud ning ka tulevikus analoogseid uuringuid tehes peaksid uuringud neid valdkondi sisaldama. Järgnevad uuringud kakskeelsete laste keelelistest oskustest peaksid aga kindlasti sisaldama lisaks uuritud valdkondadele ka laste grammatiliste oskuste hindamist, paremini tuleks läbi mõelda ka suuliste korralduste mõistmise ülesanne (näiteks kasutada rohkem mitmeosalisi korraldusi, et saada ülevaade, kas korraldus muutub lapsele raskeks, kui see on mitmeosaline) ning lugemisülesandes peaks fikseerima ka lugemisviisi, et saada parem ülevaade laste lugemisoskusest. Ühest vastust pole võimalik anda ka küsimusele, kas käesolevas töös kasutatud sõnamoodustusülesanne sobib kakskeelsete laste oskuste hindamiseks või mitte. Käesoleva töö tulemuste põhjal leiab autor, et vanemas eekoolieas see ülesanne siiski sobib laste sõnamoodustusoskuse uurimiseks, aga tulevikus oleks vaja viia läbi rohkem uuringuid, et sellele küsimusele saaks anda usaldusväärse vastuse.

Käesoleva magistr töö väärtus seisneb selles, et see annab esimese ülevaate suksessiivse kakskeelsusega laste keelelisest koolivalmidusest, mille kohta varem Eestis informatsioon puudus. Kakskeelsed lapsed on väga heterogeenne rühm, mis teeb nende uurimise keeruliseks. On aga väga oluline saada nende keelelisest koolivalmidusest parem ülevaade, sest kakskeelsete laste osakaal rahvastikus suureneb nii mujal maailmas kui ka Eestis. Käesolevas töös leiti, et nii mõnigi kõnevaldkond (töö autori hinnangul eelkõige

suuliste korralduste ja suulise teksti mõistmine) vajab kakskeelsetel lastel eekoolieas rohkem toetamist, et nende keelelised oskused kooli minnes tagaksid eduka koolitee alguse.

### **Autorsuse kinnitus**

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

Allkiri

Kuupäev

### **Kasutatud kirjandus**

- Ameri, H., Asareh, F. (2010). An investigation about language learning problems at elementary levels in bilingual areas of Iran. *Prodedia – Social and Behavioral Sciences*, 9, 1757-1761
- August, D., Carlo, M., Dressler, C., & Snow, C. (2005). The critical role of vocabulary development for English Language Learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20, 50–57
- Babayigit, S. (2014) The role of oral language skills in reading and listening comprehension of text: a comparison of monolingual (L1) and bilingual (L2) speakers of English language. *Journal of Research in Reading*, 37, 22-47
- Baker, C. (2000). *The Care and Education of Young Bilinguals: An Introduction for Professionals*. UK: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 5th Edition*. Bristol: Multilingual Matters
- Baker, C., Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education* Bristol: Multilingual Matters
- Ballantyne, K. G., Sanderman, A.R., McLaughlin, N. (2008). *Dual Language Learners in the Early Years: Getting Ready to Succeed in School*. Washington, DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition
- Brisk, M. E. (2006). *Bilingual education: from compensatory to quality schooling*. Second Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brisk, M. E., Harrington, M. M. (2007). *Literacy and Bilingualism: A Handbook for ALL Teachers. Second Edition*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brostrom, S. (2000). Communication and Continuity in the Transition from Kindergarten to School in Denmark. *EECERA 10th European Conference on Quality in Early childhood Education*, University of London, 29 August-1 September 2000
- Bohnacker, U. (2016). Tell me a story in English or Swedish: Narrative production and comprehension in bilingual preschoolers and first graders. *Applied Psycholinguistics*, 37, 19-48
- Burgoyne, K., Kelly, J. M., Whiteley, H. E., & Spooner, A. (2009). The comprehension skills of children learning English as an additional language. *The British Journal of Educational Psychology*, 79, 735–747
- Choy, Y. Y. (2016). *Does bilingualism improve academic performance? Estimating the relationship between foreign languages spoken at home and student test scores. A Thesis*. Faculty of the Graduate School of Arts and Sciences of Georgetown University. Public Policy & Policy Management.

- Clark, B. A. (2000). First- and Second-Language Acquisition in Early Childhood. *Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, & Dissemination of Information*, 181-188.
- Collier, V. P. (1995). Acquiring a Second Language for School. *Directions in Language and Education*, 1, 1-14
- Connell, C. (2004). English language learners: Boosting academic achievement. *Research Points: Essential Information for Education Policy*, 2, 1-4
- Diaz, R., Klingler, C. (1991). Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development. E. Bialystok (Toim). *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dockett, S., Perry, B. (2010). What makes a successful transition to school? Views of Australian parents and teachers, *International Journal of Early Years Education*, 12, 217-230
- Dowdy, E., Dever, B., DiStefano, C., & Chin, J. (2011). Screening for emotional and behavioral risk among students with limited English proficiency. *School Psychology Quarterly*, 26, 14–26.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J, Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L.S, Feinstein, L., Engel, M, Brooks-Gunn, J, Sexton, H, Duckworth, K., Japel, C. (2006). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 44, 1428-1446
- Espinosa, L. (2014). Second language acquisition in early childhood. New, R. & Cochran, M. (Toim). *Early Childhood Education*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Gándara, P., Rumberger, R., Maxwell-Jolly, J., Callahan, R. (2003). English Learners in California Schools: Unequal resources, unequal outcomes. *Education Policy Analysis Archives*, Vol 11,
- Grosstein, J. (2012). *Valga lasteaiaõpetajate arvamus muukeelse lapse keelelise koolivalmiduse saavutamise eesti õppekeele rühmades*. Tartu Ülikool, bakalaureusetöö.
- Goldfeld, S., O'Connor, M., Sayers, M., Mithen, J., Brinkman, S (2013). Early development of emerging and English-proficient bilingual children at school entry in an Australian population cohort. *International Journal of Behavioral Development*, 38, 42-51
- Hallap, M. (2006). Kakskeelne laps logopeedi juures. *Eripedagoogika*, 26, 40-46
- 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: praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

- Halle, T., Hair, E.C., Wandner, L., Chien, N., McNamara, M., (2012). Predictors and Outcomes of Early vs. Later English Language Proficiency Among English Language Learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 1-20
- Hammer C.S, Hoff, E., Uchikoshi Y., Gillanders, C., Castro, D., Sandilos. L.E. (2014). The Language and Literacy Development of Young Dual Language Learners: A Critical Review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 715–733
- Harper, L. J. (2016). Supporting Young Children’s Transitions to School: Recommendations for Families. *Early Childhood Education Journal*, 44, 653-659.
- Hoff, E. (2013) Interpreting the early language trajectories of children from low SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49, 4-14.
- Hutchinson, J. M., Whiteley, H. E., Smith, C. D., & Connors, L. (2003). The developmental progression of comprehension-related skills in children learning EAL. *Journal of Research in Reading*, 26, 19–32
- Häidkind, P. (2007). Koolivalmidus ja kooli valmisolek. *Eripedagoogika*, 27, 45–52.
- Kikas, E. (2004). Koolivalmidus – lapse, koolieelse lasteasutuse, kodu või kooli valmidus? „Koostöö – lapse arengu võti”. *Ettekannete kogumik* (lk 30-33). Tallinn: Kirjastus Ilo
- Kohnert, K., Yim, D., Nett, K., Kan, P. F., & Duran, L. (2005). Intervention with linguistically diverse preschool children: A focus on developing home language(s). *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 251-263.
- Kohnert, K. (2008). *Language Disorders in Bilingual Children and Adults*. San Diego: Plural Publishing
- Koiduaru, E. (2014). *Õpetajate arvamused muukeelse lapse koolivalmidusest ja keelelisest toetamisest Tartumaa lasteaias näitel*. Tartu Ülikool, bakalaureusetöö.
- Kuuseoja, M. (2014). *Kuueaastaste kakskeelsete koolieelikute tekstiloomed: jutustuste makro- ja mikrostruktuur*. Tartu Ülikool, magistratöö
- Lervag, A., & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 51, 612–620
- Lahten, M. (2014). *Kakskeelsete ja kõnepuudega koolieelikute jutustamisoskus „Palliloo“ pildiseeria alusel*. Tartu Ülikool, bakalaureusetöö.
- Manis, F. R., Lindsey, K.A., Caroline, E. B. (2004). Development of Reading in Grades K–2 in Spanish-Speaking English-Language Learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19, 214–224

- McLaughlin, B., Blanchard, A.G., Osanai, Y. (1995). *Assessing language development in bilingual preschool children*. Washington, D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education
- McLeod, S., Harrison, L. J., Whiteford, C., Walker, S. (2015). Multilingualism and speech-language competence in early childhood: Impact on academic and social-emotional outcomes at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 34, 53–66.
- Meisel, J.M. (2004). The bilingual child. Bhatia, T.K. & Ritchie, W.C. (Toim), *The handbook of bilingualism*, Oxford: Blackwell
- Mostafa, N. A. B. (2002). *Bilingualism and the academic achievement of Malay students*. International Conference IPBA 24–26
- Neare, V. (1998). Koolivalmiduse aspektid. E. Kulderknup (Koost). *Lapsest saab koolilaps* (lk 5-7). Tallinn: Haridusministeerium.
- Oksaar, E. (1998). Mitmekeelsus, mitmekultuurilisus ja kultuuridevaheline suhtlemine. M. Lauristin, S. Vare, T. Pedastsaar, M. Pavelson (Toim), *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele*. (lk. 69–80). Põltsamaa: OÜ Vali Press trükikoda.
- Padrik, M., Hallap, M., Aid, M., Mäll, R. (2013). 5-6-aastaste laste kõne test. Tartu: Studium
- Padrik, M. (2016). Alakõne. Padrik, M., Hallap, M., Raudik, S., Naestema, R., Oselin, H., Jahu, M., Nursi, A., Koplímäe, J., Raidla, U., Brin, I., Uriko, A., Kaasik, B. (Toim), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia* (lk 305-355). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Páez, M., & Rinaldi, C. (2006). Predicting English word-reading skills for Spanish-speaking students in first grade. *Topics in Language Disorders*, 26, 338–350.
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31, 227–252.
- Pearson, B. Z. (2009). Children with two languages. E. Bavin (toim), *Handbook of Child Language* (pp. 379-398). Cambridge: Cambridge University Press
- Pianta, R.C., Cox, M.J. (1999). *The transition to kindergarten A series from the National Center for Early Development and Learning*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Prevoo, M. J. L., Malda, M., Mesman, J., & van IJzendoorn, M. H. (2015). Within- and cross-language relations between oral language proficiency and school outcomes in bilingual children with an immigrant background: A meta-analytical study. *Review of Educational Research*, 86, 237–276
- Puul, M. (2013). *Muukeelne laps eesti õppekeelega kooli 1. klassis. Klassiõpetajate ja lastevanemate arvamus*. Tartu Ülikool, magistritöö.
- Raudsepp-Alt, U. (2008). *Koolimineku lävel*. Tallinn: Kirjastus Ilo.



- Reiss, J. (2004). *Teaching Content to English Language Learners*. Pearson Education ESL
- Rodriguez, D., Carrasquillo, A., & Lee, K. S. (2014). *The Bilingual Advantage: Promoting Academic Development, Biliteracy, and Native Language in the Classroom*. NY: Teachers College Press.
- Rutherford, L.T (2006). *Language-Minority Students' Cognitive School Readiness and Success in Elementary School. CSE Technical Report 683*. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing
- Saarma, L. (2010). Sõnamoodustusoskused kakskeelsetel ja alakõnega koolieelikutel kõnetesti ülesannete näitel. Tartu, bakalaureusetöö
- Shook, A., & Marian, V. (2012). *The cognitive benefits of being bilingual*. Cerebrum Online Magazine
- Snow, C. E., Burns, M. S., Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press
- Stein, N. L., Glenn, C. G. (1979). An analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. R.O. Freedle (Ed). *New Directions in Discourse Processing. Advances in Discourse Processes, Vol. 2*. Norwood, NJ.: Ablex Publishing Corporation, 53-119.
- Strand, S., Malmberg, L., & Hall, J. (2015). *English as an additional language (EAL) and educational achievement in England: An analysis of the National Pupil Database*. London, UK: Educational Endowment Fund.
- Uccelli, P, Páez, M. M. (2007). Narrative and Vocabulary Development of Bilingual Children From Kindergarten to First Grade: Developmental Changes and Associations Among English and Spanish Skills. *Language, Speech & Hearing Services in Schools, 38*, 225-236.
- Zakharova, J. (2015). *Suktsessiivsete kakskeelsete koolieelikute jutustuste mikrostruktuuri ja keeleliste oskuste seos*. Tartu Ülikool, magistritöö
- Webster-Stratton, C., Reid, M.J. (2004). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children—The Foundation for Early School Readiness and Success Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants and Young Children, 17*, 96–113
- Whiteside, K., Gooch, D., Norbury, C. (2016). English Language Proficiency and Early School Attainment Among Children Learning English as an Additional Language. *Child Development, 88*, 812–827
- Dreamstime (i.a.) <https://www.dreamstime.com/stock-illustration-living-room-interior-black-white-sketch-illustration-vector-image77264547>
- Elektroniline Riigi Teataja (1992). *Eesti Vabariigi põhiseadus*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/127042011002>

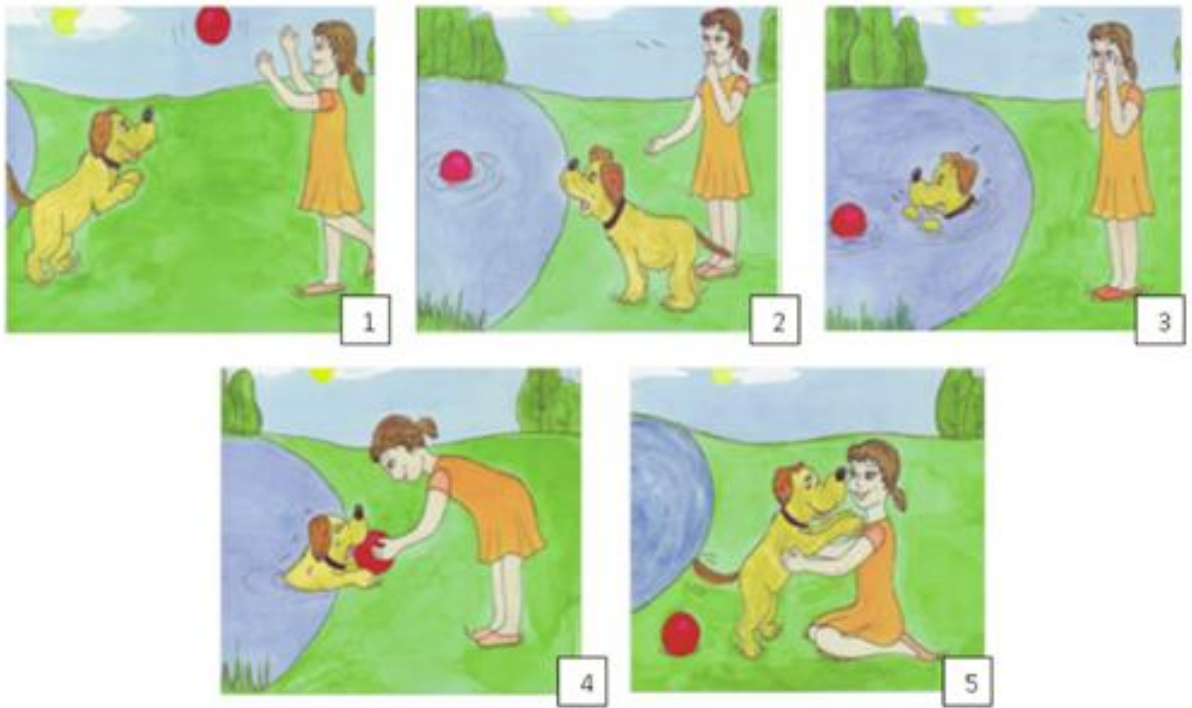
Kangro, H. (2017). Kui palju räägitakse Eestis eesti keelt? *Eesti Statistikaamet*. Külastatud aadressil <https://statistikaamet.wordpress.com/2017/03/13/kui-palju-raagitakse-eestis-eesti-keelt/>

*Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava* (2008). Elektrooniline Riigi Teataja. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772?leiaKehtiv>

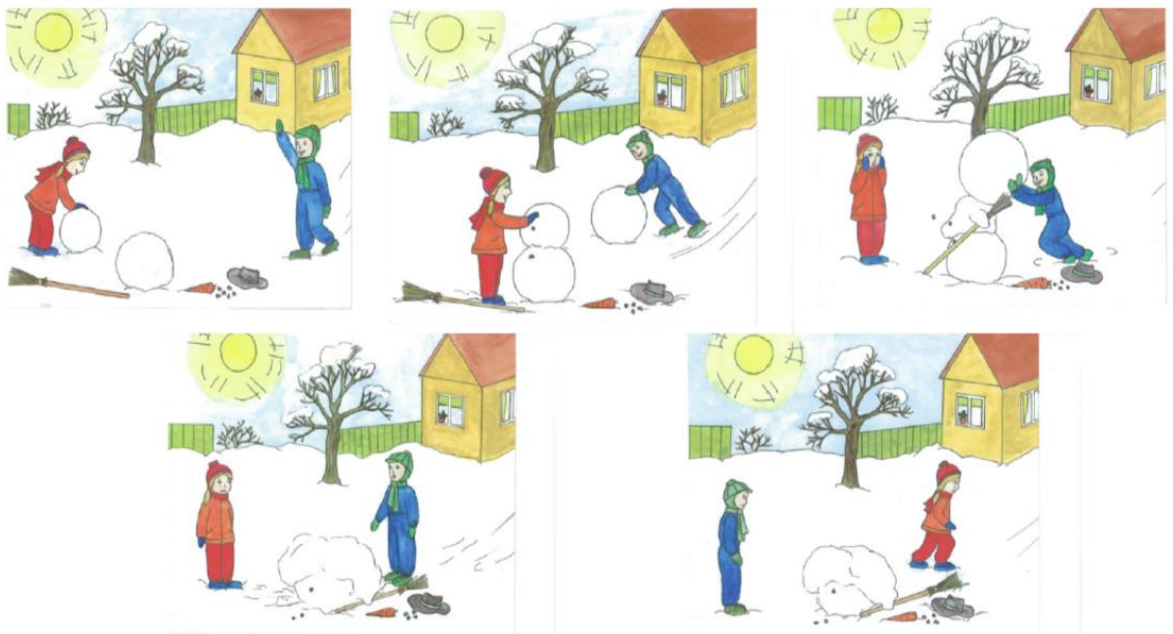
**Lisad**

Lisa 1. Pildiseeriad

*Pallilugu*



*Lumememmelugu*



Lisa 2. Näidisjutt

*Lumememmelugu*

Oli ilus talvepäev. Päike paistis ja maad kattis valge lumi. Pille ehitas aias vahvat lumememme. Mati tuli ka õue mängima. Ta nägi Pillet ning läks tüdruku juurde. Mati tahtis koos Pillega lumememme teha. Poiss märkas, et lumememmel ei ole veel pead. Seetõttu otsustas ta ka ühe palli veeretada. Mati hakkas innukalt tegutsema. Ta veeretab ja veeretab, kuni pall oli hästi suur. Seejärel tõstis Mati pea lumememme otsa. Pille vaatas seda ehmunult pealt. Tüdruk kartis, et tema lumememm võib katki minna. Ja nii juhtuski. Lumememm vajus lössi. Luud kukkus maha ja nõõbidki pudenesid eest ära. Viimane pall oli tõesti liiga raske. Mati ehmus. Ta ei teadnud, et nii suur pall ei sobi lumememme peaks. Pille nägi, et tema lumememmest ei ole midagi alles jäänud ja lonkis nuttes toa poole. Mati aga jäi kurva näoga aeda seisma. Tal oli kahju, et ta tüdruku lumememme kogemata ära lõhkus.

## Lisa 3. Kuuldud jutu mõistmise hindamine

Küsimused Lumememmeloo kohta (ÜJ: ümberjutustus, JUT: vahendamata jutustus)

Küsimus	Eeldatavad vastused
<b>1. Kus ehitas tüdruk lumememme?</b> ÜJ: <i>propositsioonistrateegia</i>	ÜJ: aias, õues, väljas
<b>2. Missugune aastaaeg oli?</b> ÜJ: propositsioonistrateegia	ÜJ: talv
<b>3. Miks läks poiss tüdruku juurde?</b> ÜJ: lokaalse sidususe strateegia	ÜJ: ta tahtis ka lumememme teha, ta tahtis tüdrukuga mängida
<b>4. Mille otsustas poiss lumememmele teha?</b> ÜJ: lokaalse sidususe strateegia	ÜJ: pea
<b>5. Mida tüdruk tundis, kui poiss palli lumememme otsa tõstis?</b> ÜJ: lokaalse sidususe str	ÜJ: ta ehmus, kartis, tundis hirmu, et tema lumememm võib katki minna
<b>6. Miks tüdruk ehmus, kui poiss palli lumememme otsa tõstis?</b> ÜJ: <i>lokaalse sidususe strateegia</i>	ÜJ: ta kartis, et lumememm võib katki minna
<b>7. Mis lumememmega juhtus?</b> ÜJ: propositsioonistrateegia	ÜJ: lumememm läks katki, vajus lössi
<b>8. Miks lumememm lössi vajus?</b> ÜJ: lokaalse sidususe strateegia, jäeldamine	ÜJ: sellepärast, et pall oli liiga raske (suur)
<b>9. Mida tüdruk tundis, kui lumememm lössi vajus?</b> ÜJ: lokaalse sidususe strateegia	ÜJ: Ta oli kurb, õnnetu

<p><b>10. Mida poiss tundis, kui tüdruk tuppa läks?</b></p> <p>ÜJ: lokaalse sidususe str</p>	<p>ÜJ: tal oli kahju (et lumememme ära lõhkus, et tüdruk tuppa läks), tal oli häbi</p>
<p><b>11. Mida tegi poiss valesti?</b></p> <p>ÜJ: makrostrateegia</p>	<p>ÜJ, JUT: veeretask liiga suure lumepalli</p>
<p><b>12. Kuidas ta oleks pidanud käituma?</b></p> <p>ÜJ: makrostrateegia, järeldamine-tuletamine</p>	<p>ÜJ: oleks pidanud väiksema palli tegema, oleks võinud tüdruku käest küsida, missugust palli veeretada</p>
<p><b>13. Vali loole sinu arvates sobiv pealkiri!</b></p> <p>ÜJ: makrostrateegia</p> <p>JUT: järeldamist eeldav</p>	<p>Tüdruk ja poiss.</p> <p>Tüdruk ja poiss ehitavad lumememme. (Lumememme ehitamine?)</p> <p>Enne mõtle, siis tegutse</p>

Lisa 4. Sõnamoodustusülesanne

**Liitnimisõnade moodustamine põhisõna tuletamisega**

Näited:

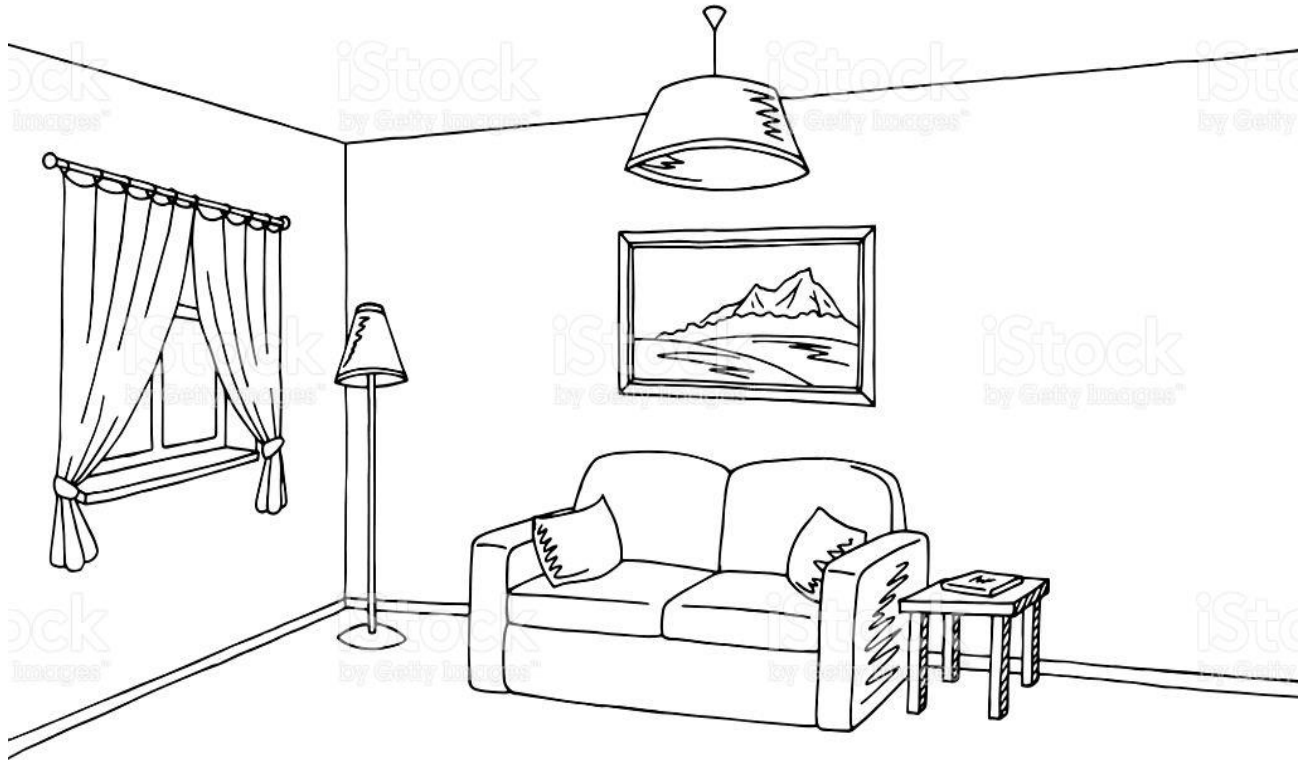
*Kuula!* Tädi koorib kartuleid. *Kes ta on?* Ta on kartulikooriga.

Tädi hoiab lapsi. *Kes ta on?* Ta on lapsehoiuga.

**Abi:** Kui laps ei vasta, esitab uurija ühe näite veelkord. Seejärel kordab ülesannet.

1. Tüdruk korjab kive. Ta on ....(kivi(de)korjaja).
2. Tädi istutab puid. Ta on .....(puu(de)istutaja).
3. Poiss püüab palli. Ta on ....(pallipüüdja).
4. Tädi keedab moosi. Ta on .....(moosikeetja).
5. Onu helistab kella. Ta on .....(kellahelistaja).

Lisa 5. Joonistamispilet





Lisa 6. Suulised korraldused joonistamisülesandes

Kirjuta oma nimi lehe alla paremasse nurka. Joonista diivani ette suur kolme jalaga ümmargune laud. Joonista lauast paremale vaip, mille peal on kolm ringi. Joonista põrandalambi ette kaks kolmnurka, millest üks on teisest suurem. Tõmba suuremast kolmnurgast joon toolini. Laua peale joonista üks pirn rohkem kui joonistasid lambi ette kolmnurki. Joonista lakke üks ruut ja värvige see kollaseks. Joonista aknalauale vaas ja vaasi sisse sama palju lilli kui joonistasid pirne.

## Lisa 7. Transkribeerimisjuhend.

1. Alustuseks pane kirja kogu lindistatud tekst.

Pane kõik sõnad kirja täpselt nii, nagu need on hääldatud (*sis, vä, nimodi, kule, ota, tegelt, õheksa*). Võõrsõnad pane kirja samuti vastavalt nende hääldusele (*jes, hellou, stoori*), mittekirjakeelsed liitsõnad kirjuta kokku (*onju, nojah, eksole*). Üneemide märkimine: lühikesed ühekordse tähega *e, a, ä* ja pikad kahekordse tähega ja neile järgi venitusemärk *aa:, ee:, ää:* Köhatused märgi *khm*.

Osalejate märkimine: katsealuse lapse repliikide ette osalejat ei märgita, testi läbiviija ütluste ette märgitakse suurtäht T, millele järgneb koolon (T:). Testi läbiviija ütlused pane kursiivi, et nad eristuks lapse jutustusest.

Suure tähega märgitakse ainult nimed, kohanimed, lausungit alustatakse suure tähega ainult siis, kui see algab nimega, muidu väikse tähega.

Näiteks:

*T: no räägi edasi.*

2. Seejärel jaga tekst lausungiteks (märgid . ?)

Kõnevool jagatakse intonatsioonilisteks üksusteks. Lausungi lõpus on enamasti selgelt langev intonatsioon, mis osutab lõpetatust ja mida märgitakse punktiga (.). Tõusvat intonatsiooni lausungi lõpus tähistatakse küsimärgiga (?). Lausungi algust märgitakse järjekorranumbriga, lausungid algavad väikese tähega. Järjekorranumbriga tähista vaid need lapse lausungid, mis kuuluvad tema jutustusse (ära nummerda näiteks lausungit *Kas ma võin nüüd rääkima hakata?* vm). Alusta iga lausungit uult realt.

Näiteks:

1. *poiss ja tüdruk kelgutasiid.*

2. *tüdruk sõitis alla ja põrkas vastu puud.*

...

3. Märgi ära pikemad (2 sekundit ja pikemad) pausid (...). Pausi märk tuleb vajadusel lausungi sisse või peale intonatsiooni tõusu või langust tähistavat märki.

Näiteks: *meil oli see nii. (...)*

4. Edasi tuleks analüüsida üksiksõnu.

Märgi poolelijäänud sõnad (märk -, näiteks *tüdru-*), kokkuhääldatud liitsõnad märgi eraldi sõnadena (näiteks *jasiis* → *ja siis*), liitsõnade lahkühääldused aga märgi ühe sõnaga (*lume memm* → *lumememm*).

**Märgid** (vaata ka näidist)

langev intonatsioon	.
tõusev intonatsioon	?
paus (2 sek ja pikem)	(...)
sõna poolelijäämine	sidekriips poolelijäänud sõnaosa järel: si-
arusaamatu tekst	{---}

**Väike näidis**

1. *tüdruk veeretab palli. (...)*
2. *ja siis paneb teise palli peale. (...)*
3. *poiss vehib käega et ütleb (...)* pane see lumepall sinna suure palli peale. (...)

*T: jutusta edasi.*

4. poiss veeretab teise palli?
5. paneb sinna peale?
6. aga lumememmi keha vajub kat- lonti.
7. kokku vajub.
8. siis (...) siis poiss väheke on ku- õnnetu ja tüdruk nutab. (...)
9. siis veel poiss siis poiss on kurb ja tüdruk veel ikka nutab.

## Lisa 6. Narratiivi Hindamiskaala

<p>Konflikt ja lahendus</p>	<p>Sündmuse konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud ja kirjeldatud täpselt (episood* on terviklik):</p> <p>Välja on toodud: <b>algatav sündmus/konflikt, sh põhjus, miks pall vette lendas/kukkus</b> (nt <i>pall kukub vette, pall on vees/nad näevad palli, tüdruk viskas palli vette, tuul viis palli vette</i>).</p> <p><b>JA Tegelas(t)e sisemised reaktsioonid/plaanid</b> (nt <i>üks/mõlemad tegelased tahavad palli kätte saada, tüdruk mõtleb, kuidas palli kätte saada, tüdruk ütleb nt „vaata, mis juhtus,“ „mis ma nüüd teen?“, tüdruk/koer on ehmunud/kohkunud, koer otsustab/mõtleb palli ära tuua</i>).</p> <p><b>JA Tegevus</b> olukorra lahendamiseks (nt <i>koer hüppab vette/ujub palli poole/püüab palli saada</i>).</p> <p><b>JA Lahendus</b> (nt <i>koer saab palli/toob</i></p>	<p>Konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud, kuid kirjeldatud osaliselt.</p> <p>Toob välja algatava sündmuse ja lahenduse (nt <i>Pall kukkus vette. Kutsu tõi ära.</i>).</p> <p>Selgelt ei eristu tegevus ja lahendus.</p>	<p>Ei too välja konflikti ja/või lahendust.</p> <p><b>VÕI</b> Esitab sündmuse käigu vales järjekorras.</p> <p><b>VÕI</b> Eksib sisuliselt (nt <i>tüdruk annab palli koerale</i>).</p>
-----------------------------	---	--	---

	<p><i>palli veest välja/annab palli tüdrukule).</i></p> <p><b>St oluline, et selgelt oleks välja toodud algatav sündmus, tegevus ja lahendus. Ning ka midagi tegelas(t) tunnete/mõtete kohta (sest näidisjutus ju see oli sees!)</b></p>		
Lõpp (kokkuvõte)	<p>Jutt on selgelt lõpetatud, võttes kokku <b>mõlema tegelase reaktsioonid</b> või <b>tegevuse</b>. Näiteks:</p> <p>Koera <b>tunded</b> ja/või <b>tegevus</b> (nt <i>koer on märg, väsinud, õnnelik, rõõmus, uhke/ koeral on külm, koer naeratab, koer liputab saba, koer ütleb „palun”, „ole lahke“</i>).</p> <p><b>JA</b> Tüdruku <b>tunded</b> ja/või <b>tegevus</b> (nt <i>tüdruk on õnnelik, rõõmus, tänulik/tüdruk ütleb aitäh, tüdruk võtab palli</i>).</p> <p><b>JA/VÕI</b> Lõpetab jutu, pakkudes välja omapoolse sobiva lahenduse, mida piltidel ei ole kajastatud (nt <i>nad hakkasid uuesti palli mängima</i>).</p> <p><b>Oluline, et ütleks midagi, mis pole otseselt pildil nähtu</b></p>	<p>Mainib lõpus ainult ühe tegelase reaktsioone või tegevust.</p> <p><b>VÕI</b> Viitab tulemusele, mis on pildil näha (nt <i>ja siis oli pall maas seal</i>), kuid puudub jutu kui terviku kokkuvõte, lähtuvalt eelnevalt toimunud</p> <p><b>JA/VÕI</b> Annab verbaalselt märku, et lugu on lõppenud (nt <i>nüüd on lõpp</i>).</p>	<p>Jutul puudub lõpp: laps lõpetab järsku loo, nt katkestab jutustamise ja kuulaja peab ise järelutama, et lugu on lõppenud.</p> <p>Sisuliselt jääb viimane pilt kommenteerimata?</p>

	<b>kommenteerimine (nt tüdruk tänab koera, ütleb koerale- olid tubli kutsu vms)</b>		
1.2. Teemakohasus ja teema arendamine	<p>Kogu esitatud info on <b>teemakohane</b>. Sündmused on <b>loogilises ja sobivas järgnevuses</b>.</p> <p><b>JA</b> Välja on toodud teema seisukohalt olulised detailid.</p> <p><b>JA</b> Jutustuses <b>ei ole mõttelinki</b>, mis takistaks kuulajal jutustuse mõistmist.</p> <p><b>Oluline, et oleks rohkem infot, kui et mängivad palli, pall kukkus vette, koer ujus järele, tõi välja ja kallistavad.</b></p> <p><b>NB! See peaks seostuma eelnevate osadega- pole loogiline, et nt sissejuhatuses ja konflikti osas saab laps 2, aga lõpuks teemaarendus on 3.</b></p> <p><b>Natuke on ka küsimus, kas see ei dubleeri osaliselt eelmisi punkte.</b></p>	<p>Valdavalt on jutustus <b>teemakohane</b>. Sündmused on loogiliselt järjestatud, kuid <b>teemaarendus on vähedetailne</b>.</p> <p><b>JA</b></p> <p>Võib olla lisatud ebaolulisi detaile või on rõhutatud vähemolulisi tegevusi/detaile.</p>	<p>Jutustuse teemat on raske mõista, kuna põhisündmust puudutavat infot on ära jäetud. Tegemist on valdavalt <b>piltide kommenteerimisega ja tegevuste nimetamisega</b>.</p> <p><b>JA/VÕI</b> Esinevad kordused, teemat ei arendata edasi.</p> <p><b>JA/VÕI</b> Lisatud on üleliigset, teemasse mittepuutuvat infot</p> <p><b>JA/VÕI</b> Sündmuste käik on <b>ebaloogiline</b>.</p>
<b>II. Jutustuse mikrostruktuur</b>			

<p>1. Viitesuhete võrgustik (viitamine)</p>	<p>Jutus esinev viitesuhete võrgustik on <b>selge ja ühemõtteliselt arusaadav</b> kogu loo vältel.</p> <p><b>JA</b> Kasutab referendile viitamise erinevaid võimalusi (asesõnad, sünonüümid, pärisnimed, eri üldistusastmega sõnad) <b>varieeruvalt</b>.</p>	<p><b>Viitamine ei ole alati selge ja järjekindel:</b> mõnel üksikul juhul ei ole piltide toeta võimalik aru saada, kellest või millest on jutt.</p> <p><b>VÕI</b> Viitamine on selge ja arusaadav, kuid laps <b>ei kasuta samaviitelisi sõnu</b> (nt <i>tüdruk ja koer mängisid palli. tüdruk viskas palli vette. tüdruk ei teadnud, kuidas palli kätte saada.</i>), st kasutab vaid sõnakordust.</p>	<p>Loo vältel pole võimalik enamasti aru saada, kellest või millest räägitakse.</p> <p><b>Liialdab asesõnadega.</b></p> <p><b>VÕI</b> Laps ei viita objektidele või tegelastele.</p> <p>Laps ei arvesta kuulajaga, ei teadvusta, et kuulaja ei pruugi aru saada, kellest/millest on jutt.</p>
<p>2. Siduvate vahendite kasutamine</p>	<p>Kasutab <b>erinevaid sidususe vahendeid</b> varieeruvalt: sidendeid nii lausungite kui osalausete ühendamiseks (nt <i>ja, siis, ning, aga, et</i>); koha- ja ajamäärsõnu (nt <i>seal, lõpuks</i>), ellipsit** ehk väljajätet.</p> <p>Vigu sidendite kasutamisel esineb harva.</p>	<p><b>Kasutab siduvaid vahendeid strereotüüpselt:</b> valdavalt sidendeid <i>ja, siis, ja siis</i> või siduvat vahendit (nt koha- ja ajamäärsõna või ellipsit) lausungite ühendamiseks.</p> <p>Eksib sidendite kasutamisel üksikutel juhtudel (nt <i>aitas koera sest et hoidis tast kinni.</i>).</p>	<p><b>Ei kasuta sidendeid</b> lausungite ühendamiseks. Lausungid on väga lühikesed ja lihtsalt üksteise otsa lükitud.</p> <p><b>JA/VÕI</b> Kasutab valet sidendit.</p>
<p>3. Grammatiline õigsus ja keerukus</p>	<p>Jutustuses esinevad <b>nii liht- kui lihtlausungid</b>. Lisaks grammatiliselt õigetele lihtlausungitele kasutab ka põimlausekonstruktsioone (nt <i>Kui....., siis.....; Sellepärast, et.....; sest,</i></p>	<p>Ülekaalus <b>vähelaiendatud lihtlausungid ja ahellausungid</b>.</p> <p>Esineb <u>üksikuid</u> agrammatisme (nii sõnavormi kui süntaktilisi vigu), mis on pigem</p>	<p>Ülekaalus baaslausungid.</p> <p>Esinevad <b>agrammatilised lausungid:</b> elliptilised lausungid**, millest puudub üks või mitu lauseliiget; agrammatilised baas- ja</p>

	<p><i>et</i>), vastandava seosega rindlauseid (<i>aga, kuid</i>).</p> <p>Esinevad üksikud juhuslikud keelelised vääratused, mille laps parandab ise.</p>	<p>keelevääratused kui süsteemsed vead.</p>	<p>vähelaiendatud lihtlausungid, (ahellaused).</p> <p>Esinevad sõnavormivead.</p>
--	--	---	---



Lisa 8. Õpetajate poolt täidetud koolivalmiduskaartide väljavõtted

Valdkond	
Suulise teksti mõistmisoskus	<p>P1: -  P2: -  P3: kohati mõistmisraskused, mistõttu vajab näitlikustamist ja koos läbitegemist  P4: saab aru kuuldu sisust ja suudab sellele sobivalt reageerida  P5: mõistab lihtsamat argiteemalist eestikeelset kõnet, saab aru lihtsast küsimusest  P6: mõistab lihtsamat argiteemalist eestikeelset kõnet, saab aru lihtsast küsimusest  P7: mõistab argiteemalist eestikeelset kõnet, saab aru lihtsast küsimusest  P8: saab aru küsimusest  P9: esineb mõistmisraskusi, mistõttu vajab suunavaid küsimusi, näitlikustamist, ümbersõnastamist või koos läbitegemist  P10: -  P11: -  P12: -  P13: -  T1: -  T2: -  T3: -  T4: Saab aru kuuldu sisust ning suudab sellele sobivalt reageerida  T5: Saab aru kuuldu sisust ning suudab sellele sobivalt reageerida.  T6: Ta saab aru kuuldu sisust ning suudab sellele sobivalt reageerida,  T7: saab aru kuuldu sisust ja suudab sellele sobivalt reageerida  T8: mõistab lihtsamat argiteemalist eestikeelset kõnet, saab aru lihtsast küsimusest  T9: mõistab lihtsamat argiteemalist eestikeelset kõnet, saab aru lihtsast küsimusest  T10: mõistab lihtsamat argiteemalist eestikeelset kõnet, saab aru lihtsast küsimusest  T11: -  T12: saab aru igapäevasest kõnest ja korraldustest  T13: -  T14: -  T15: -  T16: -</p>
Jutustamisoskus	<p>P1: -  P2: -  P3: -  P4: jutustab pildi, kuulnud teksti või oma kogemuse alusel, annab edasi põhisisu ja olulised detailid, vahendab ka oma tundeid.  P5: -  P6: -</p>

	<p>P7: -  P8: -  P9: -  P10: -  P11: -  P12: -  P13: -  T1: Ta oskab hästi väljendusrikkalt ja meeldivalt jutustada lugusid oma kogemuste põhjal  T2: -  T3: -  T4: Jutustab pildi, kuuldud teksti või oma kogemuse alusel, annab edasi põhisisu ja olulised detailid  T5: Jutustab pildi, kuuldud teksti või oma kogemuse alusel, annab edasi põhisisu ja olulised detailid ning vahendab ka oma tundeid  T6: Jutustab pildi, kuuldud teksti või oma kogemuse alusel, annab edasi põhisisu ja olulised detailid ning vahendab ka oma tundeid  T7: jutustab pildi, kuuldud teksti või oma kogemuse alusel, annab edasi põhisisu ja olulised detailid, vahendab ka oma tundeid  T8: -  T9: -  T10: jutustab pildi, kuuldud teksti või oma kogemuse alusel, vahendab oma tundeid.  T11: jutustab pildi, kuuldud teksti või oma kogemuse alusel, annab edasi põhisisu ja olulised detailid, vahendab oma tundeid  T12: -  T13: -  T14: -  T15: -  T16: -</p>
<p>Suuliste korralduste mõistmine</p>	<p>P1: -  P2: -  P3: kohati mõistmisraskused, mistõttu vajab näitlikustamist ja koos läbitegemist  P4: saab aru kuuldu sisust ja suudab sellele sobivalt reageerida  P5: mõistab lihtsamat argiteemalist eestikeelset kõnet  P6: mõistab lihtsamat argiteemalist eestikeelset kõnet  P7: mõistab argiteemalist eestikeelset kõnet  P8: -  P9: esineb mõistmisraskusi, mistõttu vajab suunavaid küsimusi, näitlikustamist, ümbersõnastamist või koos läbitegemist  P10: -  P11: -  P12: -  P13: -  T1: -  T2: -</p>

	<p>T3: -  T4: Saab aru kuuldu sisust ning suudab sellele sobivalt reageerida  T5: Saab aru kuuldu sisust ning suudab sellele sobivalt reageerida.  T6: Ta saab aru kuuldu sisust ning suudab sellele sobivalt reageerida,  T7: saab aru kuuldu sisust ja suudab sellele sobivalt reageerida  T8: mõistab lihtsamat argiteemalist eestikeelset kõnet, täidab ülesande õpetaja suulise juhise järgi, näidise järgi ja matkimise teel  T9: mõistab lihtsamat argiteemalist eestikeelset kõnet, täidab ülesande õpetaja suulise juhise järgi, näidise järgi ja matkimise teel  T10: mõistab lihtsamat argiteemalist eestikeelset kõnet, täidab ülesande õpetaja suulise juhise järgi  T11: täidab ülesande õpetaja suulise juhise järgi  T12: saab aru igapäevasest kõnest ja korraldustest  T13: -  T14: -  T15: -  T16: esineb raskusi kõne mõistmisel</p>
Kirjaliku kõne eeluskused	<p>P1: Tunneb eesti keele tähti, loeb veerides  P2: Tunneb eesti keele tähti, loeb soravalt, oskab ka kirjatähtedega lugeda  P3: -  P4: -  P5: tunneb eesti keele häälikuid ja tähti, nimetab ja kirjutab joonistähti, veerib kokku 1-2-silbilisi sõnu, kirjutab joonistähtedega 1-2-silbilisi sõnu õigesti järjestatud ühekordsete tähtedega  P6: tunneb eesti keele häälikuid ja tähti, nimetab ja kirjutab joonistähti, veerib kokku 1-2-silbilisi sõnu, kirjutab joonistähtedega 1-2-silbilisi sõnu  P7: -  P8: kirjutab joonistähtedega 1-2-silbilisi sõnu õigesti järjestatud ühekordsete tähtedega, nimetab ja kirjutab joonistähti, veerib kokku 1-2-silbilisi sõnu  P9: -  P10: loeb veerides  P11: tunneb tähti ja püüab sõnu kokku veerida  P12: -  P13: oskab lugeda, saab teksti sisust aru  T1: loeb soravalt nii trüki- kui kirjatähti  T2: loeb veerides  T3: Tunneb tähti ja veerib kokku 1-2-silbilisi sõnu, kirjutab joonistähtedega 1-2-silbilisi sõnu õigesti järjestatud ühekordsete tähtedega  T4: Tunneb trükitähti, loeb ja tunneb kirjapildis ära kõik sõnad  T5: Tunneb trükitähti, loeb veerides ning tunneb kirjapildis ära kõik sõnad.  T6: Lugemine on arenemisjärgus, tunneb kirjapildis ära kõik sõnad  T7: tunneb tähti, oskab lugeda ja kirjutada nii vene kui ka eesti keeles  T8: tunneb eesti keele häälikuid ja tähti, nimetab ja kirjutab joonistähti, veerib kokku 1-2-silbilisi sõnu, kirjutab joonistähtedega 1-2-silbilisi sõnu õigesti järjestatud ühekordsete tähtedega  T9: tunneb eesti keele häälikuid ja tähti, nimetab ja kirjutab joonistähti, veerib kokku 1-2-silbilisi sõnu, kirjutab joonistähtedega 1-2-silbilisi sõnu</p>

	<p>T10: tunneb eesti keele häälikuid ja tähti, nimetab ja kirjutab joonistähti, veerib kokku mitme silbilisi sõnu, kirjutab joonistähedega 2-silbilisi sõnu õigesti järjestatud ühekordsete tähtedega</p> <p>T11: nimetab ja kirjutab joonistähti, tunneb eesti keele häälikuid ja tähti, loeb lauseid ja mõistab loetu tähendust</p> <p>T12: kirjutab ja loeb hästi eesti keeles</p> <p>T13: veerib sõnu</p> <p>T14: tunneb tähti ja veerib kokku 1-2-silbilisi sõnu, tunneb kirjapildis ära mõned sõnad</p> <p>T15: tunneb tähti, loeb ja kirjutab lihtsamaid sõnu. On võimeline lugema lihtsamat teksti, sellest aru saama ja loetu põhjal arutlema</p> <p>T16: veerib sõnu</p>
Sõnamoodustusoskus	<p>P1: -</p> <p>P2: -</p> <p>P3: -</p> <p>P4: -</p> <p>P5: -</p> <p>P6: -</p> <p>P7: -</p> <p>P8: -</p> <p>P9: -</p> <p>P10: -</p> <p>P11: -</p> <p>P12: -</p> <p>P13: -</p> <p>T1: -</p> <p>T2: -</p> <p>T3: suudab vajadusel ise sõnu moodustada</p> <p>T4: Suudab vajaduse korral ise sõnu moodustada</p> <p>T5: -</p> <p>T6: suudab vajaduse korral ise sõnu moodustada</p> <p>T7: suudab vajadusel ise sõnu moodustada</p> <p>T8: -</p> <p>T9: -</p> <p>T10: -</p> <p>T11: -</p> <p>T12: -</p> <p>T13: -</p> <p>T14: suudab vajadusel ise sõnu moodustada</p> <p>T15: -</p> <p>T16: -</p>
MUU	<p>P1: Eesti keelt räägib aksendiga, esineb ka grammatilisi vigu. Mõistab loetu sisu. esitab peast luuletusi, laule, osaleb näitemängus</p> <p>P2: Meeldib vaadata ja lugeda raamatuid, mängida sõna- ja äraarvamismänge.</p> <p>P3: passiivne sõnavara suurem kui aktiivne</p> <p>P4: püüab õpetajatega suhelda eesti keeles, tunneb huvi eesti keele omandamise vastu ning kasutab tegevustes õpitud igapäevases kõnes, suudab oma mõtted suulises kõnes edasi anda</p>

	<p>P5: eristab sõnas häälikuid, määrab nende järjekorra, eristab sõnas kuulmise järgi teistest pikemat häälikut</p> <p>P6: eristab sõnas häälikuid, määrab nende järjekorra, eristab sõnas kuulmise järgi teistest pikemat häälikut</p> <p>P7: on saanud logopeedilist abi S-häälikuseade osas, lisaks töö sõnavara ning häälimise, lugemise ja kirjutamisega.</p> <p>P8: eristab sõnas häälikuid, määrab nende järjekorra, eristab sõnas kuulmise järgi algus- ja lõpuhäälikut, vaodab aktiivselt mitmekesisist sõnavara, kasutab kõnes õigesti kõiki käände- ja pöördevorme ainsuses ja mitmuses, omab õiget hääldust ja head diktsiooni</p> <p>P9: käinud logopeedi juures individuaalsetes kõnearendus ja häälikuõpetuse tundides</p> <p>P10: lapsel esinevad sõnaleidmis- ja mõistmisraskused, on käinud logopeedi juures rühmatundides</p> <p>P11: eesti keele grammatika ja kõnekeel on hea</p> <p>P12: eesti keeles esineb kõnes väiksemaid grammatilisi vigu</p> <p>P13: eesti keele grammatika ja kõnekeel on hea, hästi jäävad meelde luuletused, esitab neid väga ilmekalt. Sageli näeb teda uurimas ja lugemas raamatuid</p> <p>T1: meeldib ise lugusid välja mõelda ja siis need kirja panna.</p> <p>T2: -</p> <p>T3: kasutab kõnes kõiki käände- ja pöördevorme ainsuses ja mitmuses, valdab suhtlemiseks piisavat sõnavara, hääldab oma kõnes ja etteöeldud sõnade kordamisel õigesti kõiki emakeele häälikuid</p> <p>T4: omab eesti keeles piisavat sõnavara. Kasutab kõnes liitlauseid. Kasutab kõnes käände- ja pöördevorme ainsuses ning mitmuses. Tõlgib vajadusel eesti keelt vene keelde ja vastupidi. Hääldab oma kõnes ja etteöeldud sõnu korrates õigesti kõiki eesti keelseid häälikuid. Teab peast eestikeelseid luuletusi ja laule.</p> <p>T5: omab eestikeelset sõnavara suhtlustasandil. Grammatiliselt vajab kõne täiustamist, eksib käände- ja pöördevormidega. Vajadusel tõlgib eesti keelt vene keelde ja vastupidi. Hääldab oma kõnes ja etteöeldud sõnu korrates õigesti kõiki eestikeelseid häälikuid. Teab peast eestikeelseid luuletusi ja laule.</p> <p>T6: Eestikeelses kõnes kasutab peamiselt lühilauseid, valdab suhtlemiseks piisavalt sõnavara., tõlgib vajadusel eesti keelt vene keelde ja vastupidi. Ta hääldab oma kõnes ja etteöeldud sõnu korrates õigesti kõiki eesti keelseid häälikuid, raskusi on "õ", "ä", "ö", "ü" hääldamisel.</p> <p>T7: Kasutab kõnes aktiivselt liitlauseid; valdab suhtlemiseks piisavat sõnavara, hääldab oma kõnes ja etteöeldud sõnade kordamisel õigesti kõiki emakeele häälikuid;</p> <p>T8: eristab sõnas häälikuid, määrab nende järjekorra, eristab sõnas kuulmise järgi teistest pikemat häälikut</p> <p>T9: eristab sõnas häälikuid, määrab nende järjekorra, eristab sõnas kuulmise järgi teistest pikemat häälikut</p> <p>T10: oskab sobivate sõnadega väljendada oma mõtteid, valdab sõnavara, küsib tundmatu sõna tähendust, kasutab õigesti kõiki käände- ja pöördevorme ainsuses ja mitmuses. Omab õiget hääldust ja head diktsiooni</p>
--	--

	<p>T11: oskab sobivate sõnadega väljendada oma mõtteid, valdab aktiivselt mitmekesisest sõnavara, kasutab kõnes õigesti kõiki käände- ja pöördedorme ainsuses ja mitmuses, omab õiget hääldust ja head diktsiooni, eristab sõnas häälikuid, määrab nende järjekorra, eristab sõnas kuulmise järgi teistest pikemat häälikut</p> <p>T12: on eesti keele arendamiseks käinud logopeedi juures individuaalsetes kõnearendustundides ja rühmatundides.</p> <p>T13: lapsel esinevad sõnaleidmis- ja mõistmisraskused, on käinud eesti keele arendamiseks logopeedi juures individuaalsetes ja rühma kõnearendustundides</p> <p>T14: valdab suhtlemiseks piisavat sõnavara, suudab oma mõtteid suulises kõnes edasi anda, teab peast emakeelseid luuletusi ja laule</p> <p>T15: teab peast lasteaias õpitud luuletusi ja laule</p> <p>T16: on eesti keele arendamiseks käinud logopeedi juures rühmatundides</p>
Õp hinnang koolivalmidusele	<p>P1: on kooliküps ja võib kooli minna.</p> <p>P2: -</p> <p>P3: lapsel on soov õppida ja omandada uusi teadmisi</p> <p>P4: -</p> <p>P5: laps on valdavalt omandanud vajalikud pädevused riiklikule põhikooli ja gümnaasiumi õppekavale õppima asumiseks</p> <p>P6: laps on valdavalt omandanud vajalikud pädevused riiklikule põhikooli ja gümnaasiumi õppekavale õppima asumiseks</p> <p>P7: laps on osaliselt omandanud vajalikud pädevused riiklikule põhikooli ja gümnaasiumi õppekavale õppima asumiseks</p> <p>P8: laps on valdavalt omandanud vajalikud pädevused riiklikule põhikooli ja gümnaasiumi õppekavale õppima asumiseks</p> <p>P9: laps ootab kooli minekut</p> <p>P10: laps ootab kooli minekut ja tal on soov õppida ning omandada uusi teadmisi</p> <p>P11: Soovitame lapsel kooli minna</p> <p>P12: on koolikõps ja võib kooli minna</p> <p>P13: on kooliküps ja võib kooli minna</p> <p>T1: on kooliküps ja võib kooli minna.</p> <p>T2: -</p> <p>T3: on kooliküps</p> <p>T4: -</p> <p>T5: -</p> <p>T6: -</p> <p>T7: -</p> <p>T8: laps on valdavalt omandanud vajalikud pädevused riiklikule põhikooli ja gümnaasiumi õppekavale õppima asumiseks</p> <p>T9: laps on valdavalt omandanud vajalikud pädevused riiklikule põhikooli ja gümnaasiumi õppekavale õppima asumiseks</p> <p>T10: laps on valdavalt omandanud vajalikud pädevused riiklikule põhikooli ja gümnaasiumi õppekavale õppima asumiseks</p> <p>T11: laps on valdavalt omandanud vajalikud pädevused riiklikule põhikooli ja gümnaasiumi õppekavale õppima asumiseks</p> <p>T12: laps ootab kooli minekut</p>

	<p>T13: laps ootab kooli minekut. Lapsel on soov õppida uusi teadmisi</p> <p>T14: -</p> <p>T15: -</p> <p>T16: laps ootab kooli minekut. Lapsel on soov õppida ja omandada uusi teadmisi</p>
--	---

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

Mina, Marie-Heleen Vokka

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose “Suktsessiivse kakskeelsusega laste koolivalmidus kõne ja keele valdkonna oskuste osas,” mille juhendaja on Merit Hallap,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace´i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 15.05.2018