

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Eripedagoogika õppekava

Mariana Liiv, Hanna Niinepuu

**KAKSKEELSETE KOOLIEELIKUTE JUTUSTAMISOSKUSE JA  
GRAMMATILISTE OSKUSTE SEOS**

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Merit Hallap

Läbiv pealkiri: Kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskus ja grammatilised oskused

**KAITSMISELE LUBATUD**

Juhendaja: Merit Hallap, MA

.....  
(allkiri ja kuupäev)

Kaitismiskomisjoni esimees: Pille Häidkind, PhD  
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2013

### Kokkuvõte

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli selgitada, kas ja milline seos esineb kakskeelsete koolieelikute (koolieelik – järgmisel aastal kooli minev laps) jutustamisoskuse ja grammatiliste oskuste vahel. Uurimuses osalesid 6–7 aastased vene – eesti suksessiivsed kakskeelsed lapsed (KK; N=30) ja sama vanad ükskeelsed eesti lapsed (ÜK; N=33). Teoreetilises osas anti ülevaade kakskeelsusest, kakskeelsete laste jutustusoskusest ja grammatilistest oskustest. Jutustamisoskuse hindamiseks jutustati lapsele näidislugu. Laste ülesanne oli pildiseeria abil ise lugu jutustada. Grammatiliste oskuste uurimiseks kasutati kõnetesti ülesannetekogu. Uurimisküsimused näitasid, et korrektsete lausungite, liitlausungite ja lausungite keskmise pikkuse osas olid kakskeelsete laste tulemused ükskeelsete laste tulemustest statistiliselt oluliselt erinevad: madalamad. Grammatiliste vigade osas esines kakskeelsete laste jutustustes kõige enam morfoloogilisi vigu. Neile järgnesid süntaktilised ja leksikaalsed vead. Selgus ka, et ükskeelsed lapsed olid nii nimisõna- kui ka tegusõnavormide moodustamisel kakskeelsetest lastest edukamad. Nii kakskeelsete kui ka ükskeelsete rühma nimisõnavormide moodustamise oskused olid paremad kui tegusõnavormide puhul. Tulemuste analüüsist selgus, et kakskeelsed lapsed moodustasid nimisõnade puhul sageli ainsuse osastava käände asemel nimetava käände mitmust ja ainsuse omastavat käändevormi. Kakskeelsed lapsed olid kõige edukamad nimisõnast *uks* ainsuse omastava vormi moodustamisel. Kõige raskemaks osutus neile sõnast *signa* ainsuse omastava vormi moodustamine. Tegusõnavormide moodustamisel kasutasid kakskeelsed lapsed sageli sama sõnavormi, mille testija eelnevas lauses stiimulsõnana oli öelnud. Lauseloomel jätsid kakskeelsed lapsed sageli sidesõnad vahele, moodustasid ühe pika lause asemel mitu lühemat lauset või kasutasid eeldatud sidesõna asemel sõnu *ja* ja *ning*. Kakskeelsed lapsed olid kõige edukamad tegusõnast *nopib* mineviku vormi moodustamisel. Kõige raskemaks osutus neile tegusõnast *taob* mineviku vormi moodustamine ning sõnast *pugesid* oleviku vormi moodustamine. Tulemustest ilmnes, et suksessiivsete kakskeelsete laste jutustusoskuse ja grammatiliste oskuste valdamise vahel esines keskmise tugevusega seos ja ükskeelsete puhul nõrk seos.

### Abstract

The aim of this bachelor's thesis was to find out if and what kind of relation can be found between the narrative and grammatical skills in bilingual preschool children (a preschool child – a child who goes to school next year). There were 30 6- and 7- year- old Russian – Estonian successive bilinguals and 33 monolingual Estonian children at the same age. In the theoretical part there was given an overview of bilingualism, narrative and grammatical skills of bilingual children. To assess the narrative skills the children were told a sample story. The children's task was to tell the story by themselves by using a series of pictures. To assess the grammatical skills a set of tasks from Speech and Language Assessment Test. Research findings indicated that in terms of average length of correct sentences, complex and simple sentences the results of bilingual children in comparison with monolingual children were statistically remarkably different: lower. In terms of grammatical mistakes, in the narratives of bilingual children, the largest amount of mistakes were morphological followed by syntactic and lexical mistakes. It was also found that monolingual children were more successful than bilinguals at the formation of noun and verb forms. Both bilingual and monolingual groups were more skilled at the formation of noun forms than at the formation of verb forms. By analysing the results, it was found out that in case of nouns bilingual children often formed plural nominative case and singular genitive case instead of singular dative case. Bilingual children were the most successful at the formation of singular genitive case from the noun *uks*. The most challenging proved to be the formation of singular genitive case from the noun *sig*. When forming verb forms bilingual children often used the same word form which was used as a stimuli by the researcher. At the formation of sentences bilingual children often omitted conjunctions, formed several shorter sentences instead of a single longer one or used the words *ja* and *ning* instead of the expected conjunctions. Bilingual children were the most successful in the formation of past form from the verb *nopib*. The formation of the past form from the verb *taob* and the formation of the present form of the verb *pugesid* were found to be the most difficult. The results indicated that between the acquisition of narrative and grammatical skills in successive bilingual children was found a medium correlation and in monolinguals a weak correlation respectively.

## Sisukord

Sissejuhatus.....	5
<i>Kakskeelsus</i> .....	5
<i>Jutustusoskuse areng kakskeelsetel ja ükskeelsetel lastel</i> .....	7
<i>Kakskeelsete laste grammatilised oskused</i> .....	11
Meetod.....	16
<i>Katseisikud</i> .....	16
<i>Mõõtvahendid</i> .....	16
<i>Protseduur</i> .....	17
<i>Andmete kodeerimine</i> .....	18
Tulemused .....	19
<i>Jutustamisoskus</i> .....	19
<i>Nimisõnavormide moodustamisoskus</i> .....	21
<i>Tegusõnavormide moodustamisoskus</i> .....	23
<i>Lauseloome oskused</i> .....	25
<i>Jutustamisoskuse ja grammatiliste oskuste vaheline seos</i> .....	27
Arutelu.....	28
Kasutatud kirjandus.....	34

## Sissejuhatus

Kakskeelsus ja kakskeelsete laste keeleline areng pakub uurijatele järjest enam huvi. Ka eestikeelsetes lasteaedades on üha rohkem kakskeelseid lapsi. Et hinnata nende arengut, sh kõne arengut, on vajalikud teadmised eesti keele omandamise eripärast kakskeelsetel lastel. Teadmised eesti keele omandamise raskustest aitavad lasteaiaõpetajal ja logopeedil planeerida arendustööd. Eripedagoogika osakonnas on uuritud nii vene-eesti kakskeelsete laste jutustamisoskust ja selle arengut (Kuuseoja, 2008; Oidekivi, 2011) kui ka grammatilisi oskusi (Heina, 2009; Raja, 2011). Teadaolevalt ei ole aga Eestis uuritud kakskeelsete laste jutustamisoskuse ja grammatika valdamise vahelist seost. Antud tööga püütakse võrrelda suksessiivsete kakskeelsete ja ükskeelsete koolieelikute (koolieelik – järgmisel aastal kooli minev laps) jutustamisoskust mikrostruktuuri tasandil ja grammatilisi oskusi ning välja selgitada, kas ja milline seos esineb suksessiivsete kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskuse ja grammatiliste oskuste vahel.

### *Kakskeelsus*

Keele omandamine on inimeste ainuomaseid võimeid. Vaatamata erinevale kultuurilisele keskkonnale ja tingimustele, kuidas lapsi kasvatatakse, omandavad enamik lapsi vähemalt ühe keele. Väga palju on aga ka neid lapsi, kes omandavad enne kooli minekut kahe erineva keele oskused. Neid lapsi nimetatakse kakskeelseteks (Genesee, 2008).

Teise keele omandamise algusaja järgi on võimalik kakskeelsust jaotada simultaanseks ja suksessiivseks. Simultaansed kakskeelsed lapsed on need, kes alustavad kahe keele omandamist üheaegselt ja kohe pärast sündi (Conboy, Kan, Kohnert, 2010; Crago, Genesee; Paradis, 2004; Meisel, 2011; Paradis, 2010). Näiteks räägib laps kodus emaga ühes ja isaga teises keeles. McLaughlin (1984) peab simultaanseteks kakskeelseteks kõiki neid lapsi, kes alustavad kahe keele omandamist enne kolmeaastaseks saamist ehk enne, kui lapse esimese keele baasoskused on välja kujunenud. Samas aga on Hallap (2003) arvamusel, et kahe keele simultaanse ja teise keele suksessiivse omandamise piiri on raske määrata, kuna lapsed erinevad üksteisest märgatavalt esimese keele omandamiskiiruse poolest. Tema arvates oleks lingvistilise ja kognitiivse arengu kriteerium sobivam kui lihtsalt kronoloogilisel eal põhinev piir.

Kakskeelsed lapsed kaasavad keeleõppe ja keeleomandamise protsessi suurema hulga oskusi kui ükskeelsed lapsed (Páez, Uccelli, 2007). Genesee (2008) kirjutab, et simultaansed kakskeelsed lapsed läbivad keele omandamisel ükskeelsete lastega samad etapid, kui neile võimaldada õppimist soodustav keskkond. Näiteks hakkavad nad ükskeelsete lastega võrreldes samas vanuses lalisema. Samuti ütlevad simultaansed kakskeelsed oma esimesed sõnad ja laused samas vanuses, nagu seda teevad ükskeelsed lapsed. Kõik uurijad eelöelduga aga ei nõustu. Näiteks arvab Pearson (2002), et keeleoskused, mis ükskeelsetel lastel arenevad sünkroonselt, võivad kakskeelsetel areneda erineva tempoga ühes või mõlemas keeles. Lapse kakskeelsed oskused ei sõltu ainult sellest, millal hakati keeli õppima, vaid ka keelte kasutamise võimalustest, õppija motivatsioonist, suhtumisest teise keelde ja seda kõnelevatesse inimestesse ning nende kultuuri (August, Hakuta, 1998; Hallap, 2003; Hulstijn, 2007). Näiteks laps, kes omandab keeli simultaanselt, võib kaotada ühe keele oskuse, kui kaob kontakt selle keelega. Samal ajal aga suksessiivselt teist keelt omandanud laps, kellel säilib kontakt mõlema õpitud keelega, võib omandada kahe keele oskuse enam – vähem võrdsel tasemel (McLaughlin, 1984).

Paljud teadlased peavad suksessiivseteks kakskeelseteks neid lapsi, kes alustavad teise keele omandamist alles siis, kui neil on olemas juba mõneaastane kogemus esimese keele omandamise/kasutamisega, st tavaliselt kolmanda ja viienda eluaasta vahel (Castilla, Perez-Lacroux, Restrepo, 2009; Genesee jt, 2004; Kohnert jt, 2010; McLaughlin, 1984; Paradis, 2010). Näiteks räägivad vanemad lapsega kodus ühes keeles ja lasteaias omandab laps ka teise keele oskused.

Suksessiivse kakskeelsuse puhul saab rääkida formaalsest ja mitteformaalsest keele omandamisest. Formaalselt saab keelt omandada tundides ja keelekursustel võõrkeelt õppides. Mitteformaalne keele omandamine võib toimuda näiteks tänaval või kogukonnas teiste inimestega suheldes ning lastehoius/lasteaias. Kuna suksessiivsetel kakskeelsetel on enne teise keele õppima hakkamist juba ühe keele baasoskused ja kasutamise kogemused olemas, siis kantakse erinevaid keelelisi vorme sageli üle ühest keelest teise. Kakskeelsete laste mõlema keele oskused arenevad vastasmõjus, st et esimese keele oskused mõjutavad teise keele oskuste omandamist (Uccelli jt, 2007). Suksessiivselt kahe keele omandajate tähelepanu ja mälu on teise keele omandamise ajaks küpsemad kui simultaansetel kakskeelsetel ning võimaldavad seega ka grammatika omandamist varem alustada (Kohnert jt,

2010). Laste individuaalseid võimeid peab väga oluliseks ka Hallap (2003). Ta väidab oma teadusmagistritöös, et sageli saavutatakse suksessiivse teise keele omandamise korral kahe keele väga erineval tasemel valdamine (Hallap, 2003).

Liddicoat (1991) on arvamusel, et kakskeelsuse taset saab hinnata selle järgi, millisel tasemel indiviid valdab järgmist nelja oskust mõlemas räägitavas keeles: kuuldu mõistmine, kõnelemine, loetu mõistmine ja kirjutamine.

### *Jutustusoskuse areng kakskeelsetel ja ükskeelsetel lastel*

Moore, Roman, Westby, (2002) järgi on viimase viieteistkümne aasta jooksul laste jutustuste uurimine muutunud väga populaarseks. Jutustustest rääkides kasutatakse käesolevas töös samatähenduslikena termineid „jutustus“ ja „narratiiv“. Mõistet *narratiiv* on keeleteaduses defineeritud mitmeti. Erinevad autorid on üldiselt ühel meelel, et narratiivne tekst jutustab tegelaste toimingutest ja/või nende tunnetest ning mõtetest ajalises mõõtmes (Adamka, Kikas, Pajusalu, Parm, Soodla, 2010). Mitmed uuringud kinnitavad, et laste jutustused võimaldavad anda olulist teavet nende kõnearengu taseme kohta (Bowles, Eisenberg, Gillam, Justice, Kadearavek, Ukrainetz, 2006; Soodla jt, 2010). Westby jt (2002) väidavad, et jutustused peegeldavad indiviidi maailmavaadet. Samuti aitavad jutustused heita pilku inimese väärtustele ja uskumustele ning suhetele inimeste vahel.

Jutustustel on oluline roll suulise ja kirjaliku kõne ühendamisel. Guiterrez-Clellen'i, Simon-Cereijido ja Wagner'i (2002) uurimusest selgus, et laste jutustusoskus võib ennustada ka laste varajast kirjaoskust.

Jutustustel on kindel ülesehitus ja olulist rolli omavad ka narratiivide süntaktilised tunnused ja sõnavara. Et luua häid jutustusi, on vaja spetsiifilisi keelelisi ja kognitiivseid oskusi (Westby, 2005). Kuna jutustuste areng on oluline laste arengu seisukohalt, on tähtis, et lasteaiaõpetajad teaksid, mis tasemel lapsed nimetatud oskusi valdavad. Samuti on oluline teada, kuidas aidata laste jutustustel areneda edasi kõrgematele tasemetele. Et aidata kaasa jutustuste arengule, mis on vajalik nii isiklike kogemuste järjestamiseks, suhtlemiseks, mõistete kujunemiseks kui ka kirjaoskuse ettevalmistamiseks, peavad õpetajad olema teadlikud jutustuste ülesehituse põhimõtetest (Stadler, Ward, 2005). Stadler'i jt (2005) järgi iseloomustavad laste jutustuste arengut viis tasandit: (a) sildistamine/nimetamine (*labeling*),

(b) loetelu (*listing*), (c) ühendamine/seostamine (*connecting*), (d) järjestamine (*sequencing*), (e) jutustamine (*narrating*). Iga järgnev tase sisaldab eelmise taseme komponente.

Esimese ehk sildistamise/nimetamise tasandi jutustusi iseloomustavad grammatiliselt ühetaolised lausungid. Toimub inimestele ja objektidele nimetuste andmine ehk sildistamine. Näiteks: *See on kass. See on koer.* Teise ehk loetelu tasandi jutustuste käigus toob laps välja loendi jutustuse tegelaskuju tegevustest, mis ei ole omavahel ajaliselt ega põhjuslikult seotud. Ühendamise/seostamise tasandi jutustused sisaldavad kesksel teemat. Lausungid on omavahel seotud tegelaste toimingute ja jutus esitatud sündmuste kaudu. Järjestamise tasandi jutustused püüavad vastata küsimustele „millal?“ ja „miks?“ ning kasutusele tulevad sidesõnad nagu näiteks „ja siis“ ja „sest“. Viimane jutustamise tasand sisaldab kõigi eelpool mainitud nelja taseme komponente. Kuulaja saab viiendal tasemel ennustada jutu alguses selle lõppu (Stadler jt, 2005).

Lisaks korrektsele ülesehitusele mängib olulist rolli ka jutustatava teksti sisu. Jutustamist mõjutab oluliselt see, mida laps peab oluliseks (Hallap, Padrik, 2008). Karlepi (1998, 2003) järgi iseloomustavad teksti kaks peamist tunnust: terviklikkus (sihipärasus ja koherentsus) ja sidusus. Sidususe all mõeldakse sisulist sidusust ehk mõtete haakumist ning vormilist sidusust ehk sisulist sidusust kindlustavaid vahendeid. Sidusteksti loome nagu ka iga minimaalne kõneakt (lausungist/lausest koosnev ütlus) saab alguse motiivist, millest tuleneb kavatsus (Karlep, 1998, 2003). Võime luua sidusat ja terviklikku jutustust on lingvistiliselt keeruline ülesanne, mis eeldab, et jutustaja planeerib ja loob jutustuse süžee sobivat sõnavara ja grammatikat kasutades (Heilmann, Miller, Nockerts, 2010). Lõpliku teksti ja seega ka kogu jutustuse terviklikkuse üle otsustab tajuja. Karlepi (1998, 2003) arvates saab terviklik tekst olla ainult sidus.

Laste jutustamise arengut uurides on oluline teada, kuidas arenevad jutustused makro- ja mikrostruktuuri tasandil. Makrostruktuuri all peetakse silmas teksti üldist sisulist ülesehitust ja see viitab otseselt teksti terviklikkusele (Soodla jt, 2010). Antud töö seisukohast peeti oluliseks jutustamisoskuse arengut mikrostruktuuri tasandil. Mikrostruktuur moodustub teksti väiksematest üksustest, st sõnadest, lausungitest ning lausungitevahelistest seostest (Soodla jt, 2010). Mikro- ja makrostruktuur on omavahel tihedalt seotud.



Eripedagoogika osakonnas on kakskeelsete laste jutustamisoskusi uurinud Oidekivi (2011) ja Kuuseoja (2008). Oidekivi (2011) uuris, milline on suksessiivsete kakskeelsete laste ümberjutustuste mikrostruktuur. Analüüsi tulemused näitasid, et kakskeelsete ja ükskeelsete laste tulemused ei erinenud oluliselt ei sõnade ega lausungite kasutamisel. Kuuseoja (2008) keskendus kakskeelsete koolieelikute vahendamata tekstiloome uurimisele. Uurimusest selgus, et kakskeelsed lapsed olid raskustes jutu alustamisega – peamiselt piirduti pildil kujutatute nimetamisega. Kõige lihtsam oli mõlemale rühmale käivitava sündmuse kirjeldamine. 70% laste jutustustest olid küll arusaadavad, kuid vähe sidusad. Kuuseoja (2008) järgi ei loonud kakskeelsetest lastest ükski terviklikku ja sidusat jutustust. Aidulo (2007) uurimuse põhjal sama väita ei saa. Tema uurimusest selgus, et nii üks- kui ka kakskeelsete laste jutustuste struktuurid olid terviklikud. Westby jt (2002) uurisid jutustuste arengut teises keeles ameerika pärismaalastel. Nende uurimusest selgus, et jutustustes kasutatavate siduvate sõnade kasutamine ja seega ka kogu teksti sidusus tõusis vanuse kasvades.

Vanusega kasvavad laste oskused luua jutustusi, sh ka grammatilised oskused. Mitmed teadlased (Blom, 2010; Justice jt, 2006; Jackson, Price, Roberts, 2006; Westby jt, 2002) märgivad, et mida noorem laps, seda madalamal tasemel on ka tema jutustusoskus ning mida vanem laps, seda kõrgemal tasemel on tema jutustusoskus. Vanuse olulisust laste jutustama õppimisel kinnitab Price jt (2006) poolt läbi viidud uurimus, mille käigus nad märkasid afroameerika päritolu laste väljamõeldud jutustuste struktuuris neljanda ja seitsmenda eluaasta vahel märkimisväärseid erinevusi. Vanuse kasvades suurenes laste jutustustes nii peategelaste arv, sündmuste arv kui ka jutustuse lõppu ennustavate komponentide arv. Seitsmendaks eluaastaks oli laste jutustustesse lisandunud traditsioonilised kirjanduslikud sissejuhatused (*Elas kord...*), kõrvaltegelased ning tegelaste sisemise reageeringu mainimine. Üldiselt kajastasid laste jutustused selleks ajaks laste arusaamist eesmärgipõhisest käitumisest ning sotsiaalkognitiivsest küpsusest. Mitmed teadlased on laste jutustusi uurides leidnud, et vanuse kasvades esinevad muutused ka mikrostruktuuri tasandil. Nad väidavad, et laste vanuse kasvades muutuvad jutustustes kasutatud lausungid pikemaks (Blom, 2010; Justice jt, 2006) ja kasvab korrektse grammatika kasutamise sagedus jutustuste käigus (Blom, 2010; Price jt, 2006; Westby jt, 2002).

Stadler jt (2005) aga ei leidnud hüpoteesile, mille järgi nooremate laste jutustusoskus on madalamal tasemel kui vanemate laste jutustusoskus, kinnitust. Kasutades stiimulina erinevaid muinasjutte, leidsid nad, et laste jutustused, olenemata tasemest, sõltusid lastele esitatud stiimulist ning selle tuttavusest, mitte aga vanusest. Westby jt (2002) stiimulit kõige olulisemaks teguriks laste jutustuste loome käigus ei pea. Nende uurimusest selgus, et osad lapsed jutustasid oma kõige keerulisema loo tuttavate stiimulite põhjal, samas kui teised jutustasid oma kõige keerulisema loo stiimulite põhjal, millega nad varasemalt tuttavad ei olnud.

Oidekivi (2011) uuris, kuidas seostuvad kuulnud jutustuse mõistmise tulemused ümberjutustuste mikro- ja makrostruktuuriga. Tulemuste analüüsil ilmnes suksessiivsetel kakskeelsetel tugev seos teksti mõistmise tulemuste ja mikrostruktuuri üksuste kasutamise vahel. Ükskeelsetel lastel esines samadel alustel keskmise tugevusega seos. Teksti mõistmise tulemuste ja makrostruktuuri elementide kasutamise vahel ilmnes kakskeelsetel keskmise tugevusega seos. Sellest võib järeldada, et lapsed, kes said kuulnud jutust paremini aru, esitasid ka struktuurilt terviklikuma ümberjutustuse ning kasutasid ümberjutustustes rohkem sõnu ja lausungeid (Oidekivi, 2011). Uurimuse tulemus kinnitab Karlepi (2003) väidet, et ümberjutustuse sisu sõltub sellest, kuidas originaalteksti on mõistetud ning selle mõtteprogrammi mälus säilitatud.

Võime jutustada tundub olevat oluline eeldus laste akadeemilisele edukusele ja sotsiaalsele heaolule (Price jt, 2006). Enne kooli minekut on jutustused olulised selleks, et last kooliks ette valmistada. Uccelli jt (2007) uurimuse tulemuste põhjal võib väita, et kakskeelsete lasteaialaste esimeses keeles loodud jutustuste struktuuri põhjal saab ennustada nende laste jutustuste taset teises keeles koolimineku ajaks. Lapsed, kes said lasteaias jutustuste sõnavara hindamise (sõnade arv ja erinevate sõnade arv jutustustes) käigus kõrgemaid tulemusi, said seda ka esimeses klassis korrektsete jutustuste osas. Price'i jt (2006) arvates annavad jutustused lastele kogemuse keeleliste vahendite kasutamisest suhtlemisel.

Tänapäeva haridussüsteemis kasutatakse ulatuslikult jutustusi. Pearson (2002) uuris kakskeelsete ja ükskeelsete varajases koolieas olevate laste jutustuste loomet kahel tasandil: (a) keeleline tasand, kus analüüsiti leksikaalseid ja grammatilisi vorme ja (b) loo tasand, kus uuriti jutugrammatika elementide esinemissagedust. Tulemused näitasid, et ükskeelsetel on kakskeelsetega võrreldes selgelt paremad tulemused keelelisel tasandil, kuid loo tasandil ei

ilmnenud olulist erinevust kakskeelsete ja ükskeelsete tulemustes. Westby jt (2002) järgi on oluline, et lapsed mõistaksid jutustuste sisu ning oskaksid neid ka ise luua. Price jt (2006) ning Stadler jt (2005) märgivad, et õpetajad peaksid stimuleerima jutustuste loomist küsimuste, dialoogi ja arutelu abil. Laps valdab lugusid jutustades tõenäoliselt kahte või isegi kolme narratiivi taset igas vanuses, kuid liigub abiga kõrgematele tasemetele (Stadler jt, 2005). Sageli esitavad kakskeelsed lapsed kõrgemal tasemel ja pikemaid jutustusi siis, kui jutustuste teemad ja struktuur on laste emakeelega vastavuses (Westby jt, 2002).

Blom'i (2010) arvates mängib kakskeelsete laste jutustamisoskuse arengus väga olulist rolli sisend. See mõjutab lausungi keskmise pikkuse arengut. Blom'i (2010) uurimuse tulemused kinnitasid, et kakskeelsed lapsed, kellel oli suurem ligipääs keelelisele sisendile, saavutasid paremaid tulemusi lausungi keskmise pikkuse osas kui need lapsed, kelle kokkupuude sisendiga oli väiksem. Lausungi pikkusest rääkides ei saa mainimata jätta sõnavara. Uccelli jt (2007) uurimusest selgus, et sõnavara suurus mõjutab laste jutustuste loomet. Mida suurem on omandatud sõnavara hulk, seda paremaid tulemusi saavutatakse ka jutustusi luues. Jutustamisoskuse omandamine kõrgel tasemel algab eelkoolieas ja kestab kuni täiskasvanueani (Heilmann jt, 2010).

### *Kakskeelsete laste grammatilised oskused*

Keel on suhtlusvahend ja selle õppimiseks on suhtlus õpitavas keeles väga tähtis. Sujuv suhtlus eeldab head keelekasutust (Maisla, 2011). Hindi (2004) järgi on keel hiiglaslik märgisüsteem, mis koosneb tuhandetest sõnadest - märkidest. Peale selle on keeles erimärgid, mis seostavad, ühendavad ja järjestavad sõnu – märke. See erimärkide süsteem on grammatika, mis võimaldab mõtete väljendamiseks kombineerda keerulisi märgiühendeid (Hint, 2004). Lisaks sõnaseadmisoskusele moodustab seega olulise osa heast keelekasutusest grammatiline korrektsus. Grammatiliselt korrektne keelekasutus on edasijõudnud õppija ideaal ja siht, mille poole püüelda (Maisla, 2011).

Karlep (1998) on jaotanud lapse kõne arengu keelevahendite omandamise järgi kolme perioodi. Antud töö seisukohalt pakub kõige enam huvi kolmas ehk grammatika omandamise periood. Grammatika omandamine algab lastel teise eluaasta lõpul, kui võetakse kasutusele kahesõnalause (Karlep, 1998). Grammatika saab tinglikult jagada kaheks: süntaks ja

morfoloogia. Lapsed esialgu morfoloogiale erilist tähelepanu ei pööra, vaid juhtivaks on lapse kõne süntaktiline areng. Sõnalõppe kasutatakse teisel eluaastal juhuslikult või üldse mitte. Morfoloogilised vormid tulevad kasutusele ainult süntaktilistes konstruktsioonides, mis neid vajavad (Karlep, 1998). Keelearengu seisukohalt on oluline, et laps ei omanda eesti keeles kogu muutemorfoloogilist süsteemi korraga, vaid ta alustab nõ tuumikust ning omandab esmajärjekorras kõige sagedasemad ja olulisemad vormid (Argus, 2008).

Ligikaudu kahe aasta vanuses jõuavad lapsed grammatika etappi, mille põhiliseks tunnuseks on sõnavormide kasutusele võtmine (Karlep, 1998). Eesti keele muutemorfoloogia hakkab verbide osas pisut varem arenema kui noomenite osas. Verbi muutemorfoloogia varasemat arengut saab põhjendada mitme teguri koosmõjuga: esiteks on verbi muutetunnuseid vaja juba kahesõnalistes lausungites, kus käändsõna võib veel olla nominatiivis – seega kohe, kui väljendite keskmine pikkus on üle kolme. Verbimorfoloogia varasema omandamise taga võib veel olla mõnede verbileksemide ja vormide suur esinemissagedus sisendkeeles (Argus, 2008). Tegusõna kasutamist minevikuvormides peetakse lapse arengu seisukohalt oluliseks, sest nimetatud kategooria soodustab aluse rakendamist lauses. Lapse kõne grammatilise arengu hindamisel vajab tegusõna alati erilist tähelepanu, sest verb ei täida mitte ainult leksikaalset funktsiooni, vaid käivitab ka sõnavaliku lausemallis. Tegusõna on kõige grammatilisem sõnaliik täistähendusega sõnade hulgas (Karlep, 1998). Kirjeldatud grammatika perioodile on omane ka see, et omandatakse mingi grammatilise kategooria variant, mida seejärel kasutatakse ainsa variandina, nt *mängin-mängida, loeda, jooda* (Karlep, 1998). Ka Marentette, Nicoladis, Palmer (2007) kirjutavad, et lapsed õpivad ära sageliesineva reegli ning üldistavad seda siis kõigile sõnadele.

Kolmeaastane laps on omandanud põhilise osa keele häälikulisest ja grammatilisest struktuurist, kõneleb seostatult, kasutades keele grammatilist struktuuri (Karlep, 1998; Tammemäe, 2008). Ta valdab harilikult kõiki käändevorme. Kolmeaastane laps oskab kasutada pöördõna käskivat kõneviisi ja kindla kõneviisi oleviku- ning minevikuvorme, samuti tegevusnimesid (Hallap jt, 2008; Karlep, 1998). Lapse kõnesse ilmuvad esimesed liit- ja koondlaused (Karlep, 1998; Tammemäe, 2008; Hallap jt, 2008). Ka sõnavara areng on kolme aasta vanusel lapsel väga aktiivne (Karlep, 1998). Laste grammatika omandamine on tihedas korrelatsioonis sõnavara arenguga. Mida suurem on lapse sõnavara, seda rohkem on tema keeles eri grammatilisi konstruktsioone (Pajusalu, Torn-Leesik, Vija, 2009; Pajusalu,

Tulviste, Tõugu, Vija, 2011). Järgnevatel aastatel omandatakse uued liitlause tüübid ja harvem kasutusel olevad sõnavormid, täpsustub astmevahelduslike sõnatüvede kasutamine (Karlep, 1998).

Kuue aasta vanusena omandatakse oskus kasutada õigesti kontekstisidusaid lauseid, erandeid ning sõnavorme harva esinevates funktsioonides. Edasi areneb ka sõnalooimeoskus ja täpsustub laadivahelduslike sõnade kasutamine (Karlep, 1998). Hallapi jt (2008) järgi mõistab kuueaastane laps kõnes väljendatud grammatilisi suhteid ning ta ei toetu mõistmisel enam ainuüksi situatsiooniloogikale. Kuueaastased lapsed oskavad juba ka kasutada tekstilooime käigus õigeid ajavorme (Argus, Parm, 2010). Arguse jt (2010) tehtud katsete tulemused näitasid, et laste vanuse kasvades vale aja kasutamine väheneb, enim eksivad nelja – aastased ja kõige vähem kuueaastased. Üldiselt võib Arguse jt (2010) katsetulemuste põhjal väita, et grammatiline olevik ja minevik on eesti lastel kuuendaks eluaastaks omandatud. Seitsmeaastane laps õpib lauseid jutus seostama: muutma sõnajärge, korduste vältimiseks sõnu asendama ning kasutama siduvaid sõnu (Hallap jt, 2008). Grammatika praktiline omandamine lõpeb tavalise kõnearengu korral algklassides (Karlep, 1998).

Kakskeelsete laste grammatika areneb üldjoontes samu seaduspärasusi järgides kui ükskeelsetelgi (Bialystok, 2001). Genesee (2008) ja Paradise (2010) eeldavad, et kakskeelsete laste teise keele morfoloogia areng võtab veidi rohkem aega ja võib olla ebatäpsem kui ükskeelsetel. On ka uurijaid, kes selle väitega ei nõustu. Näiteks on Kohnert jt (2010) oma töös kirjutanud, et suksessiivsed kakskeelsed võivad omandada teise keele sõnavara ja grammatilised oskused tunduvalt kiiremini, kui nad tegid seda oma esimeses keeles. Selle väitega nõustub ka Hallap (2003). Nii Hallap (2003) kui ka Kohnert jt (2010) väidavad, et nimetatu võib tuleneda suksessiivsete kakskeelsete laste kõrgemast kognitiivse arengu tasemest ning eelnevast lingvistilisest kogemusest teise keele omandamise algusajal. Kuna suksessiivne kakskeelne laps on omandanud kõnelooimeoskused ühe keele raames, siis see soodustab teise keele omandamise varaste etappide kiiremat läbimist ning teistsuguste strateegiate, näiteks valmisfraaside kasutamist (Hallap, 2003).

Et areneks korrektne grammatika, on väga olulisel kohal sisend (Hallap, 2003; Paradis 2010; Blom, 2010). Väike sisendi hulk võib viia aeglasema grammatika arenguni (Blom, 2010). Nicoladis jt (2007) järgi omandatakse esialgu just need grammatilised vormid, mida kakskeelsete lastega suheldes kõige sagedamini kasutatakse. Nicoladis jt (2007) ning Paradis

(2010) on näiteks kakskeelsete laste minevikumorfeemide korrektse kasutamise suurimaks eelduseks pidanud just nende kasutussagedust keeles. Hallap (2003) on oma teadusmagistritöös väitnud, et vene – eesti kakskeelsed lapsed omandavad üsna varakult omastava ja osastava käände kasutamise seoses nende suure esinemissagedusega keeles (Hallap, 2003). Seda väidet kinnitab Heina (2009) uurimus, millest selgub, et kakskeelsed lapsed said uuritud neljast käändest parimaid tulemusi just nimisõna omastava ja osastava käändevormi moodustamisel. Ka Hallapi (2003) enda tööst nähtus, et kakskeelsed lapsed said häid tulemusi osastava käände vormi kasutusel. Käändevormide kasutus ei sõltunud otseselt väljendatavast funktsioonist, pigem konstruktsiooni võimalikust kasutussagedusest laste igapäevaelus (Hallap, 2003).

Väga olulist rolli kakskeelsete laste grammatiliste oskuste arengus mängib ka teise keelega kokkupuute aeg. Raja (2011) tööst selgub, et teise keelega kokkupuute aeg on oluline tegusõnavormide moodustamisel. Suksessiivsed kakskeelsed lapsed, kes olid kauem teise keelega kokku puutunud, moodustasid rohkem korrektseid tegusõnavorme kui lapsed, kes olid teise keelega lühemat aega kokku puutunud (Raja, 2011).

Kakskeelsete laste kõnes, sh grammatikas esineb sageli kahe keele negatiivne vastasmõju ehk interferents. Võib eeldada, et seda esineb sagedamini suksessiivsetel kakskeelsetel kui simultaansetel kakskeelsetel. Ühe keele grammatika omandamisel saavutatakse kõrgem tase ning selle keele grammatikat püütakse üldistada ka teise keele grammatikale (Saville-Troike, 2006). McLaughlin (1984) väidab, et interferents on minimaalne, kui kahe keele kasutusvaldkonnad on selgelt piiritletud ja oskused mõlemas keeles on sarnasel tasemel. Ka Hallap (2003) nõustub oma magistritöös väitega, et hea teise keele oskusega inimesed suudavad edukalt hoida keeli lahus ning keelte negatiivne vastasmõju on minimaalne.

Alati aga ei ole keelte omavaheline vastasmõju negatiivne. Esineb ka positiivset kahe omandatava keele vahelist ülekannet. Sellisel juhul kasutatakse esimeses keeles omandatud reegleid ja keelestruktuuri teise keelde ülekantuna korrektselt (Saville-Troike, 2006). Castilla jt (2012) uurisid hispaania – inglise suksessiivsete kakskeelsete laste põhjal, kas oskused esimeses keeles avaldavad mõju teise keele omandamisele. Tulemustest selgus, et teise keele grammatiliste oskuste areng on tugevas seoses esimese keele semantiliste ja grammatiliste oskustega. Sama seaduspärasust märkas ka Aidulo (2007) oma uurimuses kakskeelsete laste

jutustamisoskuse kohta. Lapsed, kes olid edukad jutustamisel esimeses keeles, olid seda ka teises keeles (Aidulo, 2007). Seega võib väita, et esimese keele oskuse põhjal on võimalik ennustada kakskeelsete laste teise omandatava keele taset (Castilla jt, 2012).

Bakalaureusetöö eesmärk on võrrelda suksessiivsete kakskeelsete ja ükskeelsete koolieelikute jutustamisoskust mikrostruktuuri tasandil ja grammatilisi oskusi ning välja selgitada, kas ja milline seos esineb suksessiivsete kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskuse ja grammatiliste oskuste vahel. Eesmärgist lähtuvalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Milliste tunnuste poolest erinevad kakskeelsete laste jutustused mikrostruktuuri tasandil oluliselt ükskeelsete laste jutustustest?

2. Milliseid grammatilisi vigu teevad kakskeelsed lapsed jutustustes?

3. Millised on kakskeelsete laste sõnavormide (nimi- ja tegusõnavormid) moodustamise ja lauseloome oskused võrreldes ükskeelsete laste vastavate oskustega?

Milliseid vigu teevad kakskeelsed lapsed nimi- ja tegusõnavormide ning lausete moodustamisel kõnetesti ülesannetes?

Millistest sõnadest moodustavad kakskeelsed lapsed edukalt eeldatud nimisõna – ja tegusõna vorme ja millistest sõnadest vähemedukalt?

4. Milline seos ilmneb jutustuste loomise oskuse (mikrostruktuuri tasandil) ja grammatiliste oskuste (kõnetesti näitel) vahel?

## Meetod

### *Katseisikud*

Uuringus osales 63 eakohase arenguga 6-7 aastast last, kellest 33 olid ükskeelsed ning 30 olid kakskeelsed. 33 eesti ükskeelse lapse andmed saadi bakalaureusetöö juhendajalt. 30 vene-eesti kakskeelse lapsega viidi läbi uuring. Uuritavad kakskeelsed lapsed käisid kõik erinevates Tallinna lasteaedades. Valimisse võeti vaid need kakskeelsed lapsed, kes vastasid lapsevanemate ja õpetajate hinnangul järgmistele kriteeriumitele: (a) laps läheb sügisel kooli; (b) kodus on ülekaalukalt kasutusel vene keel; (c) laps on käinud eestikeelses lasteaias vähemalt kolm terviklikku õppeaastat; (d) lapse vaimne areng on korras; (e) lapsel pole kõnepuuet.

### *Mõõtevahendid*

Kakskeelsete koolieelikute narratiiviloome oskuste uurimiseks kasutati 5-osalist pildiseeriat „*Pallilugu*“ (vt lisa 1). Näidisloona kasutati M. Padriku, M. Hallapi ja P. Soodla koostatud 5-osalise pildiseeria alusel jutustatavat lugu „*Lumememmelugu*“ (vt lisa 1). Mõlemad pildiseeriad on joonistanud J. Laidma. Laste narratiive hinnati mikrostruktuuri tasandil.

Grammatiliste oskuste hindamiseks kasutati Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonnas väljatöötatud 6 - 7 aastaste laste kõnetesti järgmisi ülesandeid: (a) nimisõna ainsuse omastava ja osastava ning mitmuse osastava käände vormide moodustamine; (b) tegusõna oleviku ja lihtmineviku ainsuse ja mitmuse 3. pöörde moodustamine; (c) põimlauset ja vabade laienditega lihtlausete järelekordamine; (d) põimlauset moodustamine (sihitilause ja põhjuslause) (vt lisa 2). Kõnetesti kohandati vähesel määral. Et kindlustada ülesandest arusaamine ja seeläbi suurendada tulemuste usaldusväärsust, toodi iga ülesande tutvustamisel lapsele rohkem näiteid, kui esialgu kõnetestis ette nähtud oli. Samuti materialiseeriti ülesandeid kõnetesti algvariandiga võrreldes rohkemate piltide ja ülesannetega seotud esemetega. Ka Suvi (2011) leidis, et esialgsete kõnetesti ülesannete täiustamine erinevate näidete, piltide ja esemetega on kakskeelsete laste puhul vajalik. See kindlustas tulemuste suurema usaldusväärsuse, sest lapsed said ülesande sisust paremini aru.



### *Protseduur*

Tegemist oli individuaalse uuringuga. Uuring viidi läbi eraldatud ja vaiksuses ruumis, kus viibisid vaid uurija ja uuritav, et vältida katsealuste laste tähelepanu hajumist. Uuring koosnes kahest osast: jutustamisoskuse ja grammatiliste oskuste hindamine.

Jutustamisoskuse hindamiseks esitati uurija poolt lapsele näidislugu „*Lumememmelugu*“ pildiseeria alusel. Pärast näidisloo kuulamist paluti lapsel ise lugu koostada pildiseeria „*Palli lugu*“ järgi. Enne jutustamist näitas uurija lapsele, missugune pilt on esimene ning palus seejärel ka teised pildid õiges järjekorras lauale asetada. Kui laps ei asetanud pilte oodatud viisil, aitas uurija need lapsel õigesti järjestada. Järjestatud pildiseeria alusel jutustasid katsealused oma loo. Kui jutustamisel tekkis pikem paus, siis julgustasid uurijad katsealuseid jätkama. Kui laps rääkis väga vaikselt või ütles midagi arusaamatut, siis paluti tal öeldut korrata. Jutu lõppedes kiideti last toreda loo rääkimise eest. Kõik laste jutustused lindistati diktofonile ja transkribeeriti hiljem, toetudes suulise kõne transkribeerimise juhistele (vt lisa 3).

Järgnevalt pidid lapsed sooritama kõnetesti ülesandeid grammatiliste oskuste hindamiseks (vt lisa 2). Iga ülesanne algas uurijapoolse seletusega lapsele, mida ülesandes teha tuleb. Lisaks esitati iga ülesande alguses lapsele näidised ülesande sooritamise kohta. Laste vastused protokolliti.

Nimisõna omastava ja osastava käände moodustamise ülesandes näitas uurija lapsele pilte, mille alusel pidi laps lõpetama testi läbiviija poolt alustatud lause. Uuritavatel tuli kokku moodustada kaheksast erinevast sõnast nimetatud vormid. Tegusõna oleviku ja lihtmineviku kolmanda pöörde moodustamise ülesandes pidi laps samuti lõpetama testija poolt alustatud lause, kuid ilma pildi toeta. Kolmest sõnast tuli moodustada oleviku ja lihtmineviku ainsuse 3. Pööre ja kahest sõnast nimetatud vormide mitmuse 3. pööre. Lausete järelekordamise ülesandes pidi laps järele kordama nelja põimlauset ja kolme vabade laienditega lihtlauset, mille testija suuliselt esitas. Järgnevates ülesannetes tuli uuritavatel lastel moodustada näite põhjal kolm sihitlauset ja kolm põhjuslauset. Kõikidele lastele esitati lause algus ja suunav küsimus. Lapsel tuli lause oskuste piires lõpetada. Põhjuslause moodustamisel olid lastele abiks lauseid/olukordi illustreerivad pildid.

Ühe lapse testimisele kulus umbes 45 minutit. Mitmel korral pidi testi läbiviija lapsele tööjuhiseid ning näidislauseid kordama. Lisaks kasutati mitme katseisiku puhul motiveeriva abivahendina mängukaru.

### *Andmete kodeerimine*

Andmetöötlus toimus tarkvara Microsoft Office Excel 2007 abil. Andmed kodeeriti käesoleva töö kahe autori poolt. Laste jutustused esmalt transkribeeriti ning seejärel need kodeeriti töö autorite poolt.

Narratiivi osas uuriti 4 tunnust: (a) lausungite arv jutustustes; (b) liitlausungite arv; (c) keeleliselt korrektsete lausungite arv; (d) lausungi keskmine pikkus (sõnade arv). Käesolevas bakalaureusetöös uuriti neid tunnuseid sellepärast, et Justice'i jt (2006) uurimuse järgi eristasid mikrostruktuuri tasandi tunnustest laste jutustusi kõige paremini lausungi keskmine pikkus ja liitlausungite osakaal kogu lausungite arvust. Lausungiks loeti käesolevas töös ütlus, mis oli sisuliselt hindajale mõistetav ning millel oli selge algus ja lõpp. Lausungi lõppu tähistas pikem paus kõnes (Hennoste, 2000). Lausungi pikkust arvutades jäeti välja sõnad, mida ei olnud võimalik lapse kõnes tähenduslikuna eristada. Sõnaparanduste ja –korduste käigus öeldud sõnu topelt ei arvestatud. Lausungeid eristati: (a) langeva ja lõpetava intonatsiooni, (b) pausi ja takerdumismärkide (kordused, üneemid) ning (c) süntaktiliste ja semantiliste piiride kaudu ütluse lõpus. Liitlausungina läksid arvesse rinnastava või alistava seose teel ühendatud osalausungid (Hennoste, 2000). Lausungi keskmise pikkuse leidmisel võeti arvesse vaid täistähendusega sõnad. Sõnakordusi ei arvestatud. Lisaks keeleliselt korrektsete lausungite arvule kirjutati välja ka keeleliselt ebakorrektsete lausungite arv. Ebakorrektsete lausungite arvu leides märgiti ära, millist tüüpi viga esines: kas morfoloogiline, süntaktiline või leksikaalne.

Kõnetesti ülesannete kodeerimine toimus kodeerimisjuhendi järgi (vt lisa 5). Sellise kodeerimise järgi saadi teada, millist tüüpi vastuseid katsealused täpsemalt andsid. Rühmade üldise võrdluse aluseks viidi andmed 0 ja 1 skaalale. Ühega märgiti täiesti õiged vastused ja nulliga vigased vormid, olenemata veatüübist.

Kodeerimise usaldusväärsust kinnitab see, et narratiive kodeerisid kaks inimest. Kodeerijad vahetasid ja kontrollisid üksteise kodeeritud jutustusi. Kui esines lahkavamus,

siis prooviti erinevate näidete abil ühisele arvamusele jõuda. Kodeerimise usaldusväärsust suurendab ka see, et 3 narratiivi kodeeriti koos juhendajaga.

## Tulemused

### *Jutustamisoskus*

Suktsessiivsete kakskeelsete (edaspidi ka: KK) ja ükskeelsete (edaspidi ka: ÜK) laste jutustusi hinnati mikrostruktuuri tasandil nelja tunnuse alusel (vt tabel 1). Esimese tunnusena vaadeldi lausungite arvu kahe lasterühma jutustustes. Kokku moodustasid KK lapsed 191 lausungit (üks laps keskmiselt 6,37 lausungit) ja ÜK lapsed 201 lausungit (üks laps keskmiselt 6,09 lausungit). KK laste rühmas oli nii lausungite keskmine arv kui ka lausungite maksimaalne arv suurem kui ÜK rühmas. Kõige väiksema lausungite arvuga jutustused moodustasid kolm kakskeelset last, kelle jutustused koosnesid kolmest lausungist. ÜK rühmas olid kõige väiksema lausungite arvuga kahe lapse jutustused, mis koosnesid neljast lausungist.

Teise tunnusena vaadeldi õigesti moodustatud lausungite arvu ja nende osakaalu laste jutustustes. KK lapsed moodustasid oma jutustustes kokku õigesti 140 lausungit, s.o 73,30% kogu nende poolt moodustatud lausungite arvust. Keskmiselt moodustas üks kakskeelne laps jutustuse käigus 4,67 vigadeta lausungit. ÜK lapsed moodustasid jutustuste käigus kokku 179 vigadeta lausungit, s.o 89,05% kogu lausungite arvust. ÜK lapsed moodustasid oma jutustuse käigus keskmiselt 5,42 keeleliselt korrektset lausungit. Kõik esitatud lausungid moodustas õigesti 8 KK last ja 15 ÜK last.

Kolmandaks analüüsiti KK ja ÜK jutustustes liitlausungite arvu ja osakaalu. Liitlausungeid moodustasid kakskeelsed lapsed kokku 47 korral, mis on 24,61% kogu lausungite arvust. Ükskeelsed lapsed moodustasid liitlausungeid kokku 82 korral, mis moodustab 40,80% kogu lausungite arvust. Kõrgeimad tulemused liitlausungite arvu osas KK ja ÜK laste rühmas olid võrdsed. Liitlausungid puudusid kuue KK ja ühe ÜK lapse jutustustes. Keskmiselt moodustasid kakskeelsed lapsed oma jutustustes vähem liitlausungeid kui ükskeelsed lapsed. Samuti oli rühmasisene tulemuste varieerumine KK rühmas suurem.

Neljanda tunnusega vaadeldi lausungite keskmist pikkust. Kakskeelsete laste lausungite keskmine pikkus oli madalam kui ükskeelsetel lastel. Antud tunnuse osas varieerusid kakskeelsete laste tulemused rühmasiseselt vähem kui ükskeelsetel.

Tabel 1. *Kakskeelsete ja ükskeelsete laste tulemused justustamisoskuse hindamisel*

	KK tulemused			ÜK tulemused		
	M (SD)	Min	Max	M (SD)	Min	Max
<b>Lausungite arv</b>	6,37 (2,17)	3	13	6,09 (1,15)	4	8
<b>Õigete lausungite arv</b>	4,67 (2,02)	1	10	5,42 (1,20)	3	8
<b>Liitlausungite arv</b>	1,57 (1,36)	0	5	2,48 (1,03)	0	5
<b>Lausungite pikkus</b>	5,36 (0,91)	3,4	7,3	6,57 (1,07)	4,5	8,8

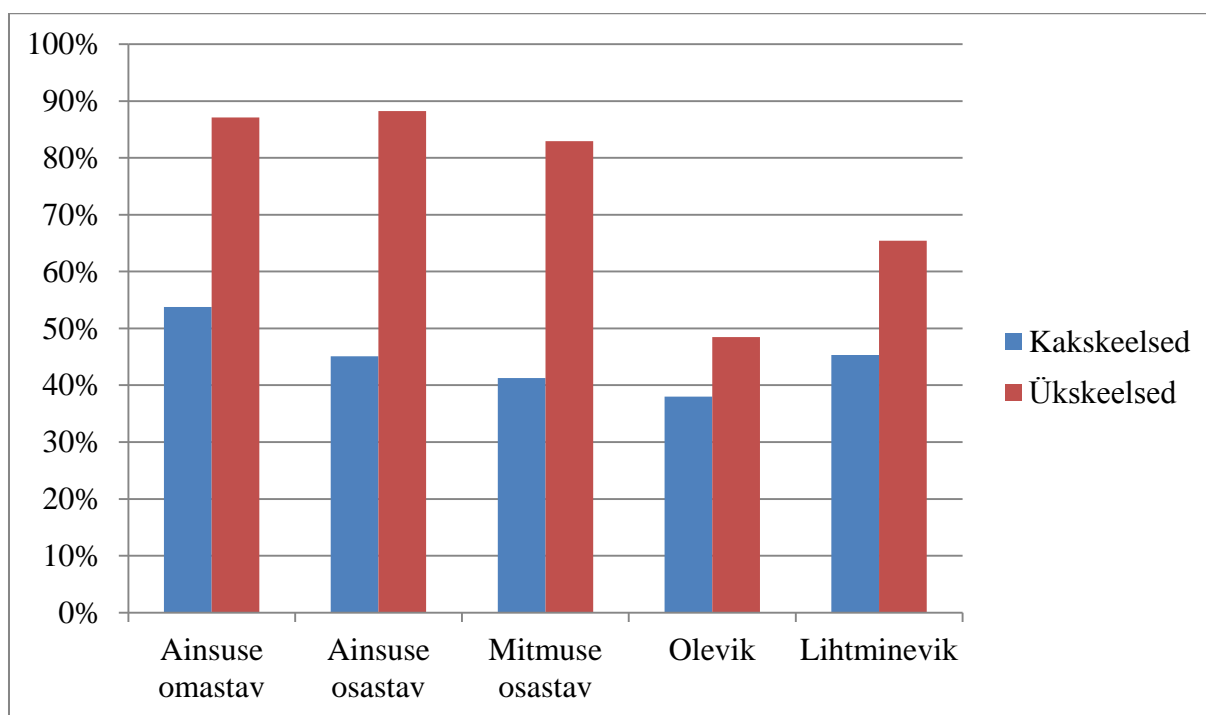
*Märkus:* M – keskmine tulemus ühe lapse kohta; SD – standardhälve; Min – madalaim tulemus rühmas; Max – kõrgeim tulemus rühmas

Kakskeelsete ja ükskeelsete laste rühmas lausungite keskmine arv ja keeleliselt korrektsete lausungite arv statistiliselt oluliselt ei erinenud. Seda kinnitavad ka t-testi väärtused ( $p > 0,05$ ). Kahe rühma tulemuste vahel esines statistiliselt oluline erinevus lausungite keskmise pikkuse (sõnades) ja liitlausungite arvu puhul ( $p < 0,05$ ).

Järgnevalt analüüsiti kakskeelsete laste jutustuste loome käigus tehtud vigu. Kõige rohkem esines kakskeelsete laste jutustustes morfoloogilisi vigu, mis moodustasid 54,10% kõikide tehtud vigade arvust. Morfoloogiliste vigade alla kuulusid vale sõna lõpp/tunnus ja/või vale tüvi. Siinkohal tuuakse välja mõned näited kakskeelsete laste tehtud morfoloogilistest vigadest: *tüdruk võttis koer pro koera; aga vett oli väga külm pro vesi* (vale käände kasutus); *ja kui nad mängisivad seal, siis see pall kukkus vette pro mängisid*. Süntaktiliste vigade osakaal laste narratiivi loome käigus oli 34,43% vigade arvust. Süntaktiliseks veaks loeti lausungis obligatoorse lauseliikme puudumist (lausung oli elliptiline), sidesõna valesti kasutamist ning vale sõnade järjekorda lausungis. Näiteks kasutasid lapsed oma jutustustes järgmisi lausungeid: *ja siis tüdruk oli rõõmus, mis koer võttis palli veest välja pro et* (vale sidesõna); *ja siis pall läks liiga kaugemale ja (koer) hüppas vette* (puudub oluline lauseliige). Kõige vähem, 11,48% vigade koguarvust moodustasid leksikaalsed vead. Leksikavigade hulka loeti sõnakasutuse vigu. Näiteks esines ühe lapse jutustuses järgmine lause algus: *Tüdruk hirmutas kuna... pro ehmatas*.

*Nimisõnavormide moodustamisoskus*

Järgnevalt analüüsiti ükskeelsete ja kakskeelsete laste grammatilisi oskusi hindavate ülesannete tulemusi. Esimese ülesandena tuli kõigil lastel moodustada kaheksast nimisõnast ainsuse omastav, ainsuse osastav ja mitmuse osastav käändevorm. Kakskeelsete laste tulemused olid madalamad ükskeelsete last tulemustest kõigi kolme käände osas (vt tabel 2 ja joonis1). Kakskeelsete rühm sai rühmasiseselt uuritud käänete osas kõrgeima tulemuse ainsuse omastava käände vormi moodustamisel. Eeldatava vormi moodustas õigesti 53,79% KK lastest. Madalaim tulemus saadi mitmuse osastava käände vormi moodustamisel. Eeldatud vormi moodustas vaid 41,29% lastest. Rühmasisene tulemuste varieeruvus oli kakskeelsetel lastel kõige suurem ainsuse osastava käände puhul. ÜK tulemused olid aga ainsuse osastava käände moodustamisel kõige kõrgemad. Eeldatud vormi moodustati õigesti 88,26% juhtudest. ÜK kõige madalam tulemus saadi mitmuse osastava käände moodustamisel. Eeldatud vormi moodustas 82,95% lastest.



*Joonis 1.* Käände- ja pöördevormide moodustamise tulemused kakskeelsetel ja ükskeelsetel lastel protsentuaalselt.

Tabel 2. *Kakskeelsete ja ükskeelsete laste tulemused nimisõna vormide moodustamisel*

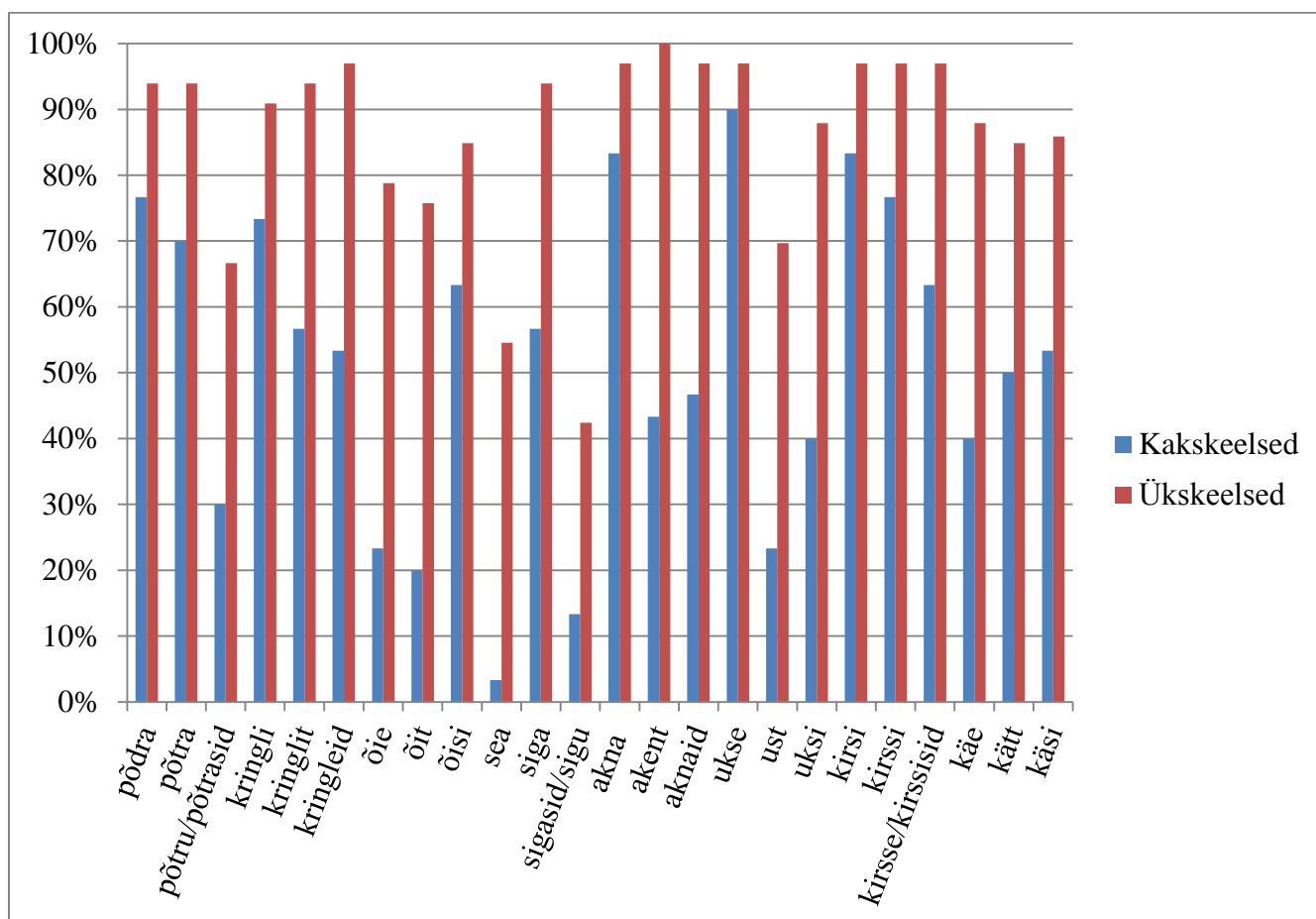
	KK tulemused			ÜK tulemused		
	M (SD)	Min	Max	M (SD)	Min	Max
<b>Ainsuse omastav kääne</b>	4,73 (1,84)	0	8	6,97 (1,57)	0	8
<b>Ainsuse osastav kääne</b>	3,97 (2,17)	1	8	7,06 (1,09)	3	8
<b>Mitmuse osastav kääne</b>	3,63 (2,03)	0	8	6,64 (1,08)	4	8

*Märkus:* vormi moodustati 8 sõnast; M – keskmine tulemus ühe lapse kohta; SD – standardhälve; Min – väikseim õigete vastuste arv rühmas; Max – suurim õigete vastuste arv rühmas

Nii nimisõna ainsuse omastava, ainsuse osastava kui ka mitmuse osastava käände moodustamisel esines kakskeelsete ja ükskeelsete laste keskmiste tulemuste vahel statistiliselt oluline erinevus ( $p < 0,05$ ).

Kakskeelsete laste nimisõnavormide moodustamise tulemuste põhjal analüüsiti ka laste tehtud vigu. Tulemused kirjutati välja veatüüpide järgi (vt lisa 4). Nimisõnavormide moodustamisel esines omastava käände puhul eeldatava vormi kõrval kõige enam algvormi (veatüüp nr 4). Kõige sagedamini esitasid KK lapsed algvormis sõna *uks*. Sellele järgnesid väikese vahega ka sõnad *aken* ja *kirss*. Osastava käände moodustamisel esines nii ainsuse kui ka mitmuse vormi puhul õigete vastuste kõrval kõige enam vale vormi (va algvorm) esitamist (veatüüp nr 5). Ainsuse puhul esines seda veatüüpi 27,5% ja mitmuse puhul 20,83% juhtudest. Ainsuse osastava käändevormi asemel esinesid sageli sõnad *sigad*, *akna* ja *ukse*.

Nimisõnavormide moodustamise tulemused esitati ka sõnade kaupa (vt joonis 2). Selles osas saavutasid KK lapsed kõige paremaid tulemusi nimisõnast *uks* ainsuse omastava vormi moodustamisel. 90% selle rühma lastest moodustas nimetatud vormi korrektselt. ÜK rühmas moodustati sama sõna sama vorm õigesti 96,97% juhtudest. ÜK rühm sai parima tulemuse nimisõnast *aken* ainsuse osastava käändevormi moodustamisel. Kõik lapsed moodustasid antud vormi korrektselt. Kõige raskemaks osutus ÜK – I nimisõnast *sig* mitmuse osastava käändevormi moodustamine. Nimetatud vormi moodustas korrektselt 42,42% ÜK lastest. KK rühmas moodustasid sama sõna nimetatud vormi õigesti 13,33% lastest. Kakskeelsetele lastele valmistas kõige enam raskusi nimisõnast *sig* ainsuse omastava vormi moodustamine. Õigeid vastuseid anti vaid 3,33% juhtudest.



Joonis 2. Nimisõnavormide moodustamise tulemused kakskeelsetel ja ükskeelsetel lastel sõnade kaupa.

### Tegusõnavormide moodustamisoskus

Järgmisena analüüsiti tegusõna oleviku ja lihtmineviku ainsuse ning mitmuse kolmanda pöörde moodustamist. Nii tegusõna oleviku kui ka lihtmineviku vorme moodustasid kõik uuritavad viiest sõnast. KK laste tulemused olid ÜK laste tulemustest madalamad nii oleviku kui ka mineviku vormide moodustamisel (vt tabel 3 ja joonis 1). Mõlema rühma lapsed olid minevikuvormide moodustamisel edukamad kui olevikuvormide moodustamisel. Nii KK kui ka ÜK rühmas puudusid uuritavad, kes oleks kõik nõutud oleviku sõnavormid õigesti moodustanud. Rühmasisene tulemuste varieeruvus oli antud ülesande puhul kakskeelsetel väiksem kui ükskeelsetel.

Tabel 3. Kakskeelsete ja ükskeelsete laste tulemused tegusõna vormide moodustamisel

	KK laste tulemused			ÜK laste tulemused		
	M (SD)	Min	Max	M (SD)	Min	Max
<b>Olevik</b>	1,90 (1,21)	0	4	2,42 (1,37)	0	4
<b>Lihtminevik</b>	2,27 (1,14)	0	4	3,27 (1,26)	0	5

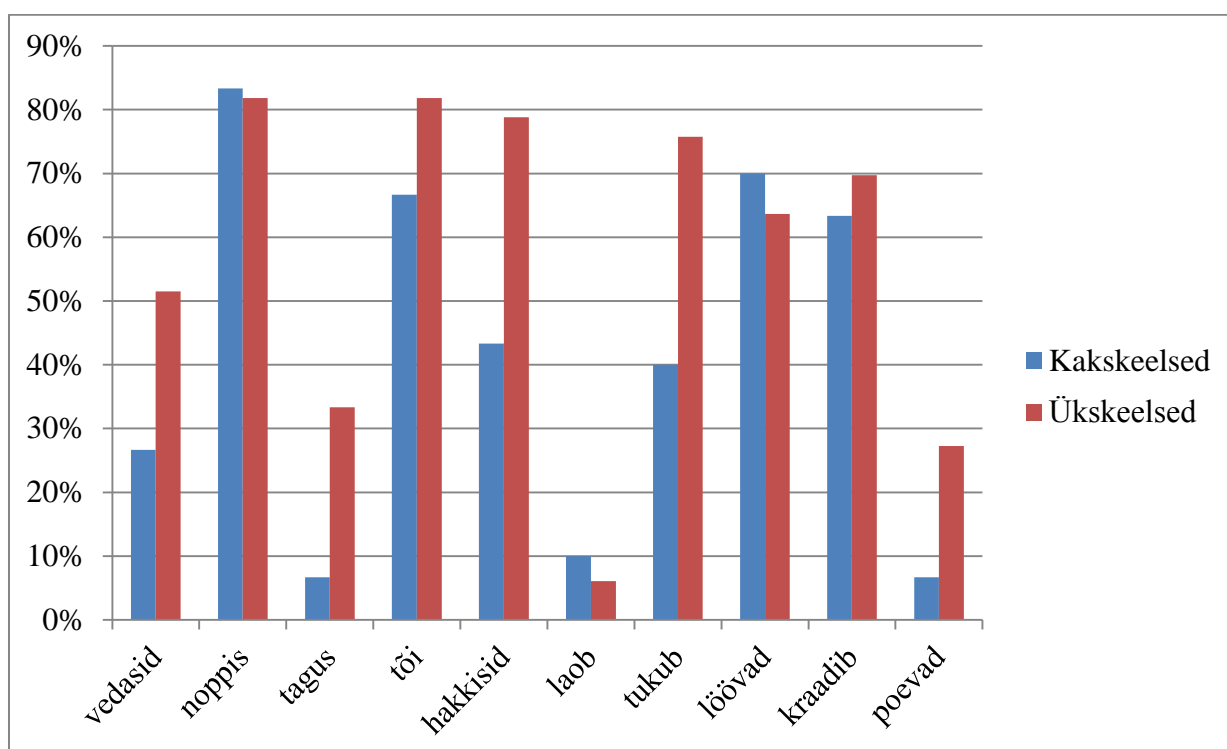
*Märkus:* vormi moodustati 5 sõnast; M – keskmine tulemus ühe lapse kohta; SD – standardhälve; Min – väikseim õigete vastuste arv rühmas; Max – suurim õigete vastuste arv rühmas

Kuigi kakskeelsete laste tulemused olid tegusõna ajavormide moodustamisel ükskeelsete laste tulemustest madalamad, ei erinenud KK ja ÜK tulemused tegusõna oleviku vormi moodustamisel statistiliselt oluliselt (t- testi tulemus  $p > 0,05$ ). Küll aga ilmnes statistiliselt oluline erinevus kakskeelsete laste ja ükskeelsete laste tegusõna lihtmineviku moodustamise tulemustes (t-testi tulemus  $p < 0,05$ ).

Sarnaselt nimisõnavormide moodustamise ülesandele analüüsiti ka tegusõnavormide moodustamise ülesandes kakskeelsete laste tehtud vigu veatüüpide alusel (vt lisa 4). Tegusõnavormide moodustamisel esines kakskeelsete laste antud vastustes nii oleviku kui ka lihtmineviku moodustamisel õigete vastuste kõrval kõige enam vale vormi esitamist (veatüüp nr 5). Mineviku moodustamisel esines seda veatüüpi 32,67% juhtudest ja oleviku moodustamisel 40,67% juhtudest. Mineviku ja oleviku moodustamisel kokku moodustas veatüüp nr 5 36,7% vigade koguarvust. Sageli esines ka õige vormi esitamine vale tüvega (veatüüp nr 2). Seda esines oleviku ja mineviku moodustamisel kokku 25,67% juhtudest. Näiteks kasutati sõna *vedasid* asemel sõna *veasid* ning sõna *tagus* asemel sõna *taos*.

Lisaks tegusõnavormide moodustamise edukusele KK ja ÜK rühmas leiti õigete vastuste osakaal sõnade kaupa. Tulemused on esitatud joonisel 3. Kõige paremaid tulemusi saavutati KK rühmas tegusõnast *nopib* mineviku vormi moodustamisel. 83,33% selle rühma lastest moodustas nimetatud sõna korrektselt. ÜK rühmas moodustati sama sõna õigesti 81,82% juhtudest. Kakskeelsetele lastele oli kõige keerulisem sõnast *taob* mineviku vormi moodustamine ja sõnast *pugesid* oleviku vormi moodustamine. Mõlemal juhul anti õige vastus 6,67% juhtudest. Ükskeelsetel olid vastavad tulemused sõna *taob* puhul 33,33% ja sõna *pugesid* puhul 27,27%. Kõige raskemaks osutus ükskeelsetel sõna *laduma* oleviku vormi moodustamine. Eeldatud vormi moodustas 6,06% lastest. KK rühmas moodustas samast sõnast eeldatud vormi 10% lastest.





Joonis 3. Lihtmineviku ja oleviku vormide moodustamise tulemused kakskeelsetel ja ükskeelsetel lastel sõnade kaupa

Kokku tuli nii kakskeelsete kui ka ükskeelsete laste rühmal moodustada 10 tegusõnavormi ja 24 nimisõnavormi. Joonisel 1 on näha, et ÜK lasterühma nimisõnavormide moodustamise tulemused olid protsentuaalselt paremad kui tegusõnavormide puhul. KK rühma puhul ei tulnud antud tendents nii selgelt välja. Kakskeelsetel lastel oli nimisõnavormide moodustamisel õigeid vastuseid 46,72% ja tegusõnavormide moodustamisel 41,67%. Ükskeelsed lapsed moodustasid õigesti 86,11% nimisõna vormidest ja 56,97% tegusõna vormidest.

#### *Lauseloome oskused*

Kolmanda grammatilise ülesandena tuli nii kakskeelsetel kui ka ükskeelsetel lastel järele korrata nelja põimlauset ja kolme vabade laienditega lihtlauset. Tulemustest nähtus, et kakskeelsete laste tulemused olid ükskeelsete laste vastavatest tulemustest nõrgemad. Kakskeelsed lapsed kordasid põimlausetes osas õigesti järele keskmiselt 2 lauset neljast, ükskeelsed aga keskmiselt 3,55 lauset neljast. Vabade laienditega lihtlausetes osas kordasid kakskeelsed lapsed õigesti järele keskmiselt ühe lause kolmest, samas kui ükskeelsed lapsed

kordasid õigesti järele keskmiselt 2,27 lauset kolmest. Kirjeldatud tulemused on välja toodud ka tabelis 4. Kokku kordasid kakskeelsed lapsed põimlauset ja vabade laienditega lihtlauset osas õigesti järele keskmiselt 3 lauset seitsmest, ükskeelsed aga keskmiselt 5,82 lauset seitsmest. Kahe rühma tulemuste vahel esines nii põimlause järelekordamise kui ka vabade laienditega lihtlause järelekordamise osas statistiliselt oluline erinevus ( $p < 0,05$ ).

Tabel 4. *Kakskeelsete ja ükskeelsete laste tulemused lausetate järelekordamisel*

	KK laste tulemused			ÜK laste tulemused		
	M (SD)	Min	Max	M (SD)	Min	Max
<b>Põimlause*</b>	2,00 (1,37)	0	4	3,55 (0,75)	2	4
<b>Vabade laienditega lihtlause**</b>	1,00 (1,01)	0	3	2,27 (0,84)	0	3

*Märkus:*\* järele korrati 4 lauset \*\* järele korrati 3 lauset; M – keskmine tulemus ühe lapse kohta; SD – standardhälve; Min – väikseim õigete vastuste arv rühmas; Max – suurim õigete vastuste arv rühmas

Kakskeelsete laste vastuseid järelekordamise ülesandes analüüsiti ka veatüüpide alusel (vt lisa 4). Lausetate järelekordamisel esines kakskeelsete laste antud vastustes õigete vastuste kõrval kõige enam lause tähenduse muutmist nii, et lause vorm säilib (veatüüp nr 5). Näiteks: *Väike kass püüdis õhtul suure roti pro Väike kass püüdis õhtul musta roti*. Nimetatud veatüüpi esines 16,67% laste antud vastustest. Järgnes sidendi asendamine, ärajätmine ning lisamine (veatüüp nr 7). Näiteks: *Enne, kui vanaema lugema hakkab, siis ta enne otsib prille pro Enne, kui vanaema lugema hakkab, otsib ta prille*. Seda tüüpi vigu esines 15,24% juhtudest.

Viimase ülesandena tuli lastel moodustada põimlauseid: kolm sihitislauset ja kolm põhjuslauset. Selle ülesandega said kakskeelsed lapsed ükskeelsetest veidi paremini hakkama. Kakskeelsed lapsed moodustasid õigesti keskmiselt 2,5 sihitislauset kolmest ja 1,5 põhjuslauset kolmest. Vastavad tulemused ükskeelsete puhul olid 2,45 sihitislauset kolmest ja 1,36 põhjuslauset kolmest. Kokku moodustasid kakskeelsed lapsed õigesti keskmiselt 4 lauset kuuest ja ükskeelsed 3,82 lauset kuuest. Oluline erinevus kahe rühma tulemuste vahel tuli välja ka mõlema põimlauset tüübi moodustamisel t- testides ( $p < 0,05$ ).

Sarnaselt eelmisele ülesandele analüüsiti ka põimlausetate ja sihitislausetate moodustamise ülesandes laste tehtud vigu veatüüpide kaupa (vt lisa 4). Kakskeelsete laste põimlausetate moodustamisel esines eeldatava vormi kõrval kõige enam sidendi puudumist ja/või asendamist (veatüüp nr 3). Näiteks: *Mari käed külmetavad, et ta unustas kindad tupp pro Mari käed külmetavad, sest ta unustas kindad tupp*. Eeldatud vormi asemel esitati vigane

vorm 24,44% juhtudest. Järgnes teise osalause vormilt ja tähenduselt puudulik esitamine (veatüüp nr 2). Nimetatud vormi esitati 23,89% juhtudest. Näiteks: *Ta teab, et punase peab seisma pro Ta teab, et punase tulega ei tohi üle tänava minna.*

#### *Jutustamisoskuse ja grammatiliste oskuste vaheline seos*

Kõige lõpuks analüüsiti jutustamisoskuse ja grammatiliste oskuste vahelist seost kakskeelsetel ja ükskeelsetel lastel. Leiti korrelatsioonid jutustustes väljendatud mikrostruktuuri üksuste (sõnade ja lausungite) ning grammatiliste oskuste tulemuste vahel. Kakskeelsete puhul oli Pearsoni korrelatsioonikordaja  $r=0,55022$ , ükskeelsete puhul  $r=0,267877$ . Saadud tulemuste tõlgendamisel võeti aluseks K. Niglase esitatud korrelatsiooniväärtuste tõlgendamine. Selle põhjal võib väita, et kakskeelsete laste jutustamisoskuse ja grammatiliste oskuste vahel esineb keskmise tugevusega seos ja ükskeelsetel lastel nõrk seos.

### Arutelu

Käesoleva töö eesmärgiks oli võrrelda suksessiivsete kakskeelsete ja ükskeelsete koolieelikute jutustamisoskust mikrostruktuuri tasandil ja grammatilisi oskusi ning välja selgitada, kas ja milline seos esineb suksessiivsete kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskuse ja grammatiliste oskuste vahel.

Esimese uurimisküsimusega püüti välja selgitada, milliste tunnuste poolest erinevad kakskeelsete laste jutustused mikrostruktuuri tasandil oluliselt ükskeelsete laste jutustustest. Analüüsi põhjal võib öelda, et keskmine lausungite arv KK ja ÜK laste rühmade jutustustes oluliselt ei erine. Sarnase tulemuse sai ka Oidekivi (2010), uurides KK laste ümberjutustusoskusi. Küll aga kasutasid ÜK lapsed oma jutustustes kakskeelsetest oluliselt rohkem liitlausungeid. Vigadeta lausungite esitamise osas olid samuti ükskeelsed kakskeelsetest edukamad.

Statistiliselt oluline erinevus esines ka KK ja ÜK rühma vahel lausungi keskmises pikkuses (sõnades). Tulemustest selgus, et ükskeelsed lapsed moodustasid kakskeelsetest oluliselt pikemaid lausungeid. Sarnaselt Justice'i jt (2006) tulemustele selgus ka käesoleva töö tulemustest, et mikrostruktuuri tasandi tunnustest eristasid KK ja ÜK laste jutustusi kõige enam lausungi keskmine pikkus ja liitlausungite osakaal kogu lausungite arvust. Lausungite arv eraldi olulist infot ei andnud ja seda ei ole otstarbekas edasistes töödes uurida. Tulemus, et kakskeelsed lapsed moodustasid ükskeelsetest lastest oluliselt lühemaid lausungeid, võib olla seotud väiksema liitlausungite arvuga nende jutustustes. Kakskeelsed lapsed moodustavad rohkem liitlauseid. Samuti võib tulemust seostada KK ja ÜK laste erineva sõnavara hulga. Nicoladis jt (2007) ja Hallap (2003) väidavad, et väiksem sõnavara suurus kakskeelsetel lastel võib tuleneda sellest, et nad omandavad samaaegselt kahe keele sõnavara. Kohnert jt (2010) aga selle väitega ei nõustu. Nende arvates on suksessiivsed kakskeelsed lapsed teise keele omandamise algusajaks kognitiivselt küpsemad ja suudavad seetõttu omandada teise keele sõnavara tunduvalt kiiremini, kui nad tegid seda esimese keele puhul.

Teise uurimisküsimusega sooviti teada saada, milliseid grammatilisi vigu teevad kakskeelsed lapsed jutustustes. Selgus, et kakskeelsete laste jutustustes esines kolme tüüpi vigu: (a) morfoloogilised vead, (b) süntaktilised vead, (c) leksikaalsed vead. Morfoloogilisi vigu esines kõige enam. Vigade osakaalu osas olid teisel kohal süntaktilised vead.

Leksikaalsete vigade osakaal oli laste jutustustes kõige väiksem. Tulemust võib seostada Genesee (2008) ja Paradise'i (2010) väitega, et kakskeelsete laste teise keele morfoloogia areng võtab veidi rohkem aega ja võib olla ebatäpsem kui ükskeelsetel. See aga võib olla seotud väiksema sisendi hulgaga kakskeelsetel lastel. Nagu ka Blom (2010) on väitnud, võib väike sisendi hulk viia aeglasema grammatika omandamiseni.

Kolmanda uurimisküsimusega keskenduti kakskeelsete ja ükskeelsete laste oskuste võrdlemisele nimi- ja tegusõnavormide moodustamisel ning lauseloomes. Tulemuste analüüsist selgus, et nii KK kui ka ÜK rühma nimisõnavormide moodustamise oskused olid paremad kui tegusõnavormide puhul. Sama tulemuse sai oma töös ka Heina (2009). Nimetatud tulemused on aga vastuolus Arguse (2008) ja Karlepi (1998, 2003) seisukohaga, et laste muutemorfoloogia hakkab verbide osas varem arenema kui noomenite osas. Nimisõnavormide moodustamisel said nii antud uurimuses kui ka Heina (2009) ja Suvi (2011) uurimuses KK lapsed parimaid tulemusi ainsuse omastava käände moodustamisel. Samuti ilmnes kõigis kolmes töös, et kõige rohkem raskusi nii KK kui ka ÜK lastele valmistas mitmuse osastava käändevormi moodustamine. Nimisõnavormide moodustamist üldiselt vaadates selgus, et ÜK rühm oli nimisõnavormide moodustamisel KK rühmast edukam.

Järgnevalt uuriti, milliseid vigu teevad kakskeelsed lapsed nimi- ja tegusõnavormide ning lausete moodustamisel kõnetesti ülesannetes. Uurimise käigus selgus, et kakskeelsete laste nimisõnavormide moodustamisel esines omastava käände puhul eeldatava vormi kõrval kõige enam algvormi. Osastava käände moodustamisel esines nii ainsuse kui ka mitmuse vormi puhul õigete vastuste kõrval kõige enam vale vormi (va algvorm) esitamist. Selgus, et lapsed moodustasid sageli ainsuse osastava käände asemel nimetava käände mitmust ja ainsuse omastavat käändevormi. Omastava käändevormi moodustamine tundus olevat lastele osastava käändevormi moodustamisest lihtsam.

Heina (2009) tööga sarnaseid tulemusi saadi käesolevas uurimuses tegusõnavormide moodustamisel. Selgus et minevikuvormide moodustamine oli suksessiivsete kakskeelsete laste jaoks lihtsam kui olevikuvormide moodustamine. Tegusõnavormide moodustamisel esines kakskeelsete laste antud vastustes nii oleviku kui ka lihtmineviku moodustamisel õigete vastuste kõrval kõige enam vale vormi esitamist. Sageli kasutasid lapsed sama sõnavormi, mille testija eelnevas lauses stiimulsõnana oli öelnud. Seda võib pidada nimisõnavormide moodustamisega võrreldes algvormiga samaväärseks. Võib eeldada, et lapsed ei olnud

esitatud sõnade tähendusega tuttavad ja sellepärast esines neis sõnades ka palju vigu. Kui laps ei teadnud, kuidas õiget vormi kasutada, siis ta lihtsalt kordas testija poolt öeldud vormi.

Teadu sooviti saada ka seda, millistest sõnadest moodustavad kakskeelsed lapsed edukalt eeldatud tegusõna vorme ja millistest sõnadest vähemedukalt. Tegusõna moodustamise uurimisel sõnade kaupa selgus, et kõige rohkem õigeid vastuseid andis KK rühm oleviku moodustamisel sõnast *kraadis* ja mineviku moodustamisel sõnast *nopib*. Võib oletada, et lapsed olid nimetatud sõnadega varem kokku puutunud ja see lihtsustas eeldatud vormi moodustamist. Kõige raskemaks osutus KK rühmale oleviku vormi moodustamine sõnast *pugesid* ning mineviku vormi moodustamine sõnast *taob*. Sõnast *pugesid* oleviku vormi moodustamine valmistas KK lastele kõige rohkem raskusi ka Raja (2011) uurimuse järgi.

Võib eeldada, et nõutud nimisõna- ja tegusõnavormide moodustamist lastel mõjutas uurimisel kasutatud sõnade tähenduse mõistmine. Kui laps sai aru sõna tähendusest, moodustas ta ka suurema tõenäosusega nõutud vormi korrektselt. Kui sõna oli lapsele võõras, ei suutnud ta ka nõutud vormi õigesti esitada. Testimise käigus juhtus ka nii, et laps asendas keerulise sõna endale tuttava sõnaga. Kui esitatud sõna oli tähenduse poolest lausesse sobiv ja esitatud korrektselt eeldatud vormis, loeti vastus õigeks.

Lauseloome ülesandes, kus tuli testija poolt esitatud lauseid järele korrata, saavutasid ükskeelsed lapsed kakskeelsetest paremaid tulemusi. Nad suutsid võrreldes kakskeelsetega korrektselt järele korrata rohkem lauseid. Võib arvata, et kakskeelsed lapsed ei saanud kõigist lausetest nii hästi aru kui ükskeelsed ja sellepärast tekkisid neil ka raskused lausete meeldejätmisel ja järelekordamisel. Üllatuslikult tulid aga kakskeelsed lapsed ükskeelsetest paremini toime põimlausete moodustamisega. Tulemus võib olla seotud abiga, mida kakskeelsetele lastele testimise käigus osutati. Suurele osale kakskeelsetest lastest esitati testimise käigus õige vastuseni jõudmiseks suunav küsimus. Suunava küsimuseta valmistas kakskeelsetele lastele töökäsust arusaamine raskusi.

Põhjuslause moodustamise ülesandes ilmnis selgelt, et kakskeelsed lapsed ei kasutanud sageli sidesõnu. Nad jätsid sidesõnad lihtsalt vahele, moodustasid ühe pika lause asemel mitu lühemat lauset või kasutasid sidesõna asemel sõnu *ja* ja *ning*. Võib eeldada, et kakskeelsed lapsed eelistavad oma kõnes ja jutustustes lihtlausete kasutamist, sest need on lühemad ja sisaldavad korruga vähem informatsiooni. Sidesõnadega *ja* ja *ning* puutuvad

lapsed ilmselt igapäevaelus kõige rohkem kokku ja sellepärast on nende kasutamine neile ka lihtsam. Antud ülesande usaldusväärst võiks tõsta näiteks see, kui uurija esitaks lapsele rohkem näiteid ja küsiks lapselt iga olukorra kohta kohe täiendavalt, miks miski juhtus. *Miks?* küsimus suunaks lapsi leidma olukordade tekkepõhjuseid.

Viimase uurimisküsimusega püüti välja selgitada, milline seos ilmneb jutustuste loomise oskuse (mikrostruktuuri tasandil) ja grammatiliste oskuste (kõnetesti näitel) vahel. Tulemused näitasid, et kakskeelsete laste jutustamisoskuse ja grammatiliste oskuste vahel esines keskmise tugevusega seos ja ükskeelsetel lastel nõrk seos. Saadud tulemus ei olnud üllatav. Võis eeldada, et kakskeelsete laste nõrkused ja tugevused jutustamisel ilmnevad ka grammatikaga seotud ülesannetes.

Käesoleva bakalaureusetöö uurimistulemuste üldistamisel on mõningad piirangud. Uurimuses kasutatud valim ei ole piisavalt suur, võimaldamaks teha põhjalikke järeltõlkeid uuritava vanusegrupi jutustamisoskuse mikrostruktuuri-elementide, grammatiliste oskuste ja jutustamisoskuse ning grammatika valdamise vaheliste seoste kohta. Tulemuste täpsustamiseks tuleks edaspidi viia läbi uusi mahukamaid ja täpsustavaid uurimusi.

Laste testimise osas võib välja tuua mitmeid tähelepanekuid. Esiteks sõltusid laste ütlused sellistest faktoritest nagu kellaaeg ja koht, kus testimist läbi viidi. Uurimuse koostajad üritasid testimist läbi viia hommikul ja enne lõunat, kuid alati polnud see võimalik. Pärastlõunal ja õhtusel ajal nähtus, et lapsed olid väsinud ja vähem alati kaasa töötama. See võis vähendada tulemuste usaldusväärst.

Kõige paremini on antud töö autorite arvates koostatud lihtmineviku moodustamise ülesanne. Lapsed said hästi aru, mida tuleb teha. Uurijapoolne vastuse algus *Ka eile...* oli lastele suureks abiks. Sõna *eile* oli kõigile tuttav ning sellest saadi ühtemoodi aru. Kuigi antud ülesandes kasutati motiveeriva abivahendina ka pilte, ei osutunud see tegelikult vajalikuks. Lastele oli ka ilma piltideta selge, mida tuleb teha. Kahest näidislauselst piisas nimetatud ülesande lahendamiseks. Madalad tulemused nimetatud ülesandes võivad olla seotud sõnade valikuga. Ülesandes kasutatud sõnad olid lastele keerulised. Mitmete sõnade tähendusest ei saadud aru ja sellepärast asendati neid ka tuttavamate sõnadega või moodustati ebakorrektsed pöördevormid.

Edaspidi võiks kaaluda ka uurimises kasutatud metoodika ja ülesannete täiustamist ning muutmist. Nii mõned nimisõna kui ka tegusõna ülesannetes kasutatavad sõnad on lastele keerulised ja raskesti mõistetavad. Üks võimalus edaspidiste uurimuste tulemuste usaldusväärsemaks muutmisel oleks välja selgitada, milliseid sõnu enamik lapsi igapäevaselt kasutab ja üheselt mõistab. Kindlasti tuleks kasuks ka rohkemate näidete ja esemete kasutamine. See motiveeriks ja julgustaks lapsi uurijaga koostööd tegema.

Käesolevas töös uuriti esmakordselt Eestis jutustamisoskuse (mikrostruktuuri tasandil) ja grammatiliste oskuste valdamise vahelist seost. See annab võimaluse edaspidi tehtavate sarnaste uurimuste tulemusi antud töö tulemustega võrrelda ja suhtsessiivsete kakskeelsete laste jutustamisoskuste ja grammatiliste oskuste osas täpsemaid järeldusi teha.

Uccelli jt (2007) on uurinud hispaania – inglise kakskeelsete laste põhjal seda, kuidas perekondlik taust ja vanemate haridustase mõjutavad kakskeelsete laste keelelist arengut. Sarnaseid tegureid võiks edaspidi uurida ka Eesti KK laste põhjal. Samuti võiks uurimusse kaasata lapsi erinevatest Eestimaa piirkondadest. Antud uurimuses osalesid vaid Tallinna KK lapsed ja seega on tulemused seostatavad kindla piirkonna lastega.

Tulevikus võiks põhjalikumalt võrrelda ka standardhälvet kakskeelsete ja ükskeelsete laste rühmades. Käesolevas töös ilmnes oodatult peaaegu kõigi ülesannete puhul, et kakskeelsete laste tulemused varieerusid rühmasiseselt ükskeelsete laste tulemustest rohkem. See võib tuleneda kakskeelsete laste lühemast teise keele omandamise ajast. Ainult põimlauset moodustamise ülesandes oli tulemus vastupidine – kakskeelsete laste rühmasisene varieeruvus oli väiksem kui ükskeelsete laste puhul. See aga võis tuleneda sellest, et kakskeelsed lapsed said nimetatud ülesandes ükskeelsetest lastest paremad tulemusi. Käesolev töö annab võimaluse edaspidi võrrelda, kas rühmasisene varieeruvus on seotud kakskeelsete laste edukusega ülesandes või mitte.



***Autorsuse kinnitus.***

*Kinnitame, et oleme 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 ja kuupäev)*

### Kasutatud kirjandus

- Adamka, A., Kikas, E., Pajusalu, R., Parm, S., Soodla, P. (2010). Vahendamata ja vahendatud narratiiv laste kõnearengu hindamisel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat 6*, 277-296.
- Aidulo, L. (2007). *5-6-aastaste eesti-vene kakskeelsete laste tekstilooime: olupildi järgi jutustamine*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool, Tartu.
- Argus, R. (2008). *Eesti keele muutemorfoloogia omandamine*. Tallinna Ülikooli Kirjastus, Tallinn.
- Argus, R., Parm, S. (2010). Eesti keele ajakategooria omandamisest- ajavormid ja ajasõnad. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat 6*, 25-41.
- August, D., Hakuta, K. (1998). Educating language – minority children. *Committee on Developing a Research Agenda on the Education of Limited- English. Proficient and Bilingual Students*.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Blom, E. (2010). Effects of input on the early grammatical development of bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, 14 (4), 422-441.
- Bowles, R. P., Eisenberg, S. L., Gillam, R. B., Justice, L. M., Kadearavek, J. N., Ukrainetz, T. A., (2006). The Index of Narrative Microstructure: A Clinical Tool for Analyzing School-Age Children's Narrative Performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 177-191.
- Castilla, A.P, Perez-Leroux, A.T Restrepo, M.A.(2009). Individual differences and language interdependence: a study of sequential bilingual development in Spanish–English preschool children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12:5, 565 -580.

- Conboy, B.T, Fong Kan, P., Kohnert, K. (2010). Lexical and Grammatical Association In Sequential Bilingual Preschoolers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 53, 684 -698.
- Crago, M. B., Genesee, F., Paradis, J. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Genesee, F. (2008). Early dual language learning. *Zero to Three*, 29(1), 17-21.
- Gutierrez-Clellen, V.F., Simon-Cereijido, G., Wagner, C. (2002). Narratives in Two Languages: Assessing Performance of Bilingual Children. *Linguistics and Education*, 13, 175-197.
- Hallap, M. (2003). *Eesti keele käändevormide valdamine vene-eesti kakskeelsetel koolieelikutel*. Teadusmagistritöö. Tartu Ülikool, Tartu.
- Hallap, M., Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine. Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel*. Tartu Ülikooli Kirjastus, Tartu.
- Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A. (2010). Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children. *Language Testing*, Vol 27(4), 603-626.
- Heina, M. (2009). *Käände- ja pöördevormide moodustamisoskus kakskeelsetel koolieelikutel*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool, Tartu.
- Hennoste, T. (2000). *Keel ja kirjandus* (2). Suulise eesti keele uurimine: transkriptsioon, taust ja korpus, 91-106.
- Hulstijn, J.H. (2007). Fundamental issues in the study of second language acquisition. *EUROSLA Yearbook*, 7, 191-203.
- Jackson, S.C., Price, J.R., Roberts, J.E.(2006). Structural Development of the Fictional Narratives of African American Preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 178-190.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu Ülikooli Kirjastus, Tartu.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus: emakeele abiõpe II*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Kuuseoja, M. (2008). *Kuueaastaste kakskeelsete koolieelikute tekstiloomed: jutustuste tervikkus ja sidusus*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool, Tartu.
- Liddicoat, A. (1991). Bilingualism: An introduction. *Bilingualism and Bilingual Education*. NLIA. Occasional Paper No.2.
- Maisla, D. (2011). Kuidas eesti keele õppijad ja kasutajad lause verbi ajavormi sobivust hindavad? *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat 7*, 95-110.
- McLaughlin, B. (1984). *Second-Language Acquisition in Childhood*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Meisel, J.M. (2011). Bilingual language acquisition and theories of diachronic change. *Bilingualism: Language and Cognition 14* (2), 121-145. Cambridge University Press.
- Moore, C., Roman, R., Westby, C. (2002). Reinventing the enemy's language: developing narratives in native american children. *Linguistics and Education, 13* (2), 235-269.
- Nicoladis, E., Palmer, A., Marentette, P. (2007). The role of type and token frequency in using past tense morphemes correctly. *Developmental Science, 10* (2), 237-254.
- Niglas, K. Seminar VI: Seoste analüüs. 18. 05. 2011.  
[http://minitorn.tlu.ee/~katrin/cmsSimple/uploads/AA\\_seminarVI\\_seosed.pdf](http://minitorn.tlu.ee/~katrin/cmsSimple/uploads/AA_seminarVI_seosed.pdf)
- Oidekivi, D. (2011). *Suulise narratiivi mõistmine ja ümberjutustus kakskeelsetel koolieelikutel*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool, Tartu.
- Pajusalu, R., Torn-Leesik, R., Vija, M. (2009). Tegumood Eesti lapsekeeles. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat 5*, 329-344.
- Pajusalu, R., Tulviste, T., Tõugu, P., Vija, M. (2011). Konditsionaali omandamisest Eesti lapskeeles. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat 7*, 141-155.
- Paradis, J. (2010). Bilingual Children's Acquisition of English Verb Morphology: Effects of Language Exposure, Structure Complexity, and Task Type. *Language Learning*, 651-680.
- Pearson, B. Z. (2002). Narrative Competence Among Monolingual and Bilingual School Children in Miami. *Language and Literacy in Bilingual Children*, 135-174.

- Raja, M. (2011). *Kakskeelsete laste tegusõnavormide moodustamisoskuse seos keelelise sisendiga*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool, Tartu.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Stadler, M. A., Ward, C. G. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33 (2), 73-80.
- Tammemäe, T. (2008). Kahe- ja kolmeaastaste eesti laste kõne arengu tase Reynelli ja HYKS testi põhjal ning selle seosed koduse kasvukeskkonna teguritega. Doktoritöö. Tallinna Ülikool. Kasvatusteaduste Instituut.
- 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, and Hearing Services in Schools*, 38(3), 225-236.
- Westby, C. (2005). Assessing and facilitating text comprehension problems. In H. Catts & A. Kamhi (Eds.), *Language and Reading Disabilities*, 157-232.

Lisa 1. Pildiseeriad.

Palli lugu.



1.



2.



3.



4.



5.

Lumememmelugu.



1.



2.



3.



4.



5.

Lisa 2. Kõnetesti üesanded.

## I MORFOLOOGIA

### \* NIMISÕNA TÜVEVARIANTIDE JA OSASTAVA KÄÄNDE LÕPUVARIANTIDE KASUTAMINE (AINSUSE OMASTAV, OSASTAV, MITMUSE OSASTAV KÄÄNE)

#### Mänguloom ning aplikatsioonid/pildid

##### Tööjuhhis ja näited:

Vaata! Mõmmil on üks maja. Vaata, mille mõmmi nüüd võtab! Mõmmi võtab veel ühe maja.  
Mitu maja nüüd mõmmil on? Mõmmil on nüüd kaks maja. Aga siin (osutab pildile) on palju....(maju).

Mõmmil on üks puu. Mõmmi võtab veel ühe .... (puu). Nüüd on mõmmil kaks ... (puud). Aga siin (osutab pildile) on palju ... (puid).

- |            |         |          |                         |
|------------|---------|----------|-------------------------|
| 1) Põder   | põdra   | põtra    | põtru ehk põtrasid (VV) |
| 2) Kringel | kringli | kringlit | kringleid (AV 0)        |
| 3) Õis     | õie     | õit      | õisi (erandlik)         |
| 4) Siga    | sea     | sigga    | sigasid ehk sigu (LV)   |
| 5) Aken    | akna    | akent    | aknaid (VV)             |
| 6) Uks     | ukse    | ust      | uksi (erandlik)         |
| 7) Kirss   | kirsi   | kirssi   | kirsse ehk kirssid (VV) |
| 8) Käsi    | käe     | kätt     | käsi (erandlik)         |

## \* TEGUSÕNADE OLEVIK – MINEVIK- TÜVED. PILTIDETA

Tööjuhhis ja näide:

Kuula ja lõpeta lause!

Õde vaatab televiisorit. Ka eile ta ..... (mida tegi?) vaatas televiisorit.

### Olevik →minevik

1. Täna autod veavad kaupa. Ka eile autod....(vedasid) kaupa. (LV)
2. Ema nopib aias marju. Ka eile ema.....(noppis) marju. (VV)
3. Täna sepp taob rauda. Ka eile ta ....(tagus) rauda.. (LV)
4. Isa toob alati poest piima. Ka eile ta ....(tõi) piima (AV- erand)
5. Täna kokad hakivad sibulat. Ka eile kokad....(hakkisid) sibulat. (VV)

### Minevik → olevik

Näide: Eile ema koristas tuba. Ka praegu ta .....(koristab ) tuba.

1. Eile poiss ladus torni. Ka praegu ta ....(laob) torni. (LV)
2. Eile vanaisa tukkus tugitoolis. Ka praegu vanaisa ....(tukub) tugitoolis (VV)
3. Eile poisid löid jalaga palli. Ka praegu poisid.....(löövad) palli. (erand)
4. Eile ema kraadis haiget last. Ka praegu ema...(kraadib) haiget last. (VV)
5. Eile poisid pugesis peitu. Ka praegu poisid ... (poevad) peitu. (LV)

## II SÜNTAKS

### \* LAUSETE JÄRELEKORDAMINE

Tööjuhhis ja näide:

*Nüüd me mängime papagoi mängu. Sina oled mängult papagoi. Mina räägin papagoile loo ühest vanaemast. Papagoi kordab täpselt järele, mida ta kuuleb. Proovime!*

*Pilt vanaemast , kes loeb.*



*Näide:*

*Vanaema tundis, et tal on igav.*

Abi: Kui laps eksib või ei vasta, lauset korratakse.

### **Põimlauseid**

- 1) Vanaema otsustas, et hakkab lehte lugema (sihtis, 6 sõna)
- 2) Vanaemal on prillid, sest ta ei näe hästi (põhjus, 7 s)
- 3) Enne, kui vanaema lugema hakkab, otsib ta prille (aeg, 8.s)
- 4) Vanaema loeb lehte, milles on vähe pilte (täiend, 7 s.)

Tööjuhised: Kuula, mida vanaema lehest loeb. Ole sina ikka papagoi! Jäta meelde ja korda täpselt järele.

### **Vabade laienditega lihtlauseid**

1. Roosa pall veeres tuppa kapi alla. (5, T, M, M)
2. Isa kinkis lapsele puldiga punase auto. (6, T, T)
3. Väike kass püüdis õhtul musta roti. (6, T, T, M)

### **\* PÕIMLAUSE MOODUSTAMINE**

#### **Sihitlause moodustamine**

Tööjuhised:

1. Uuriija näitab lapsele pilti ning osutab pildil vastavalt joonitud sõnadele. Näiteks:  
*Vaata pilti. See on Polla. Ta otsib vorsti. Kalle peitis vorsti karpi. Polla ei tea, kus vorst on. Aga Kalle teab, et..... (et vorst on karbis). **Uuriija kordab terve lause.***
- Vanaema tuleb Katile külla. Kati armastab komme süüa. Ta rääkis sellest kõigile. Nüüd vanaema teab, .... (et Kati tahab komme/et Kati armastab komme.)
  - Praegu Kallel kelku ei ole. Kalle tahab jõuludeks kelku. Ta kirjutas jõuluvanale kirja. Nüüd jõuluvana teab, ..... (et Kalle tahtis kingituseks kelku).

- Kalle tahab üle tänava minna. Punase tulega ei tohi minna. Kalle jäi seisma. Ta teab, .....(et fooris on punane tuli/ et punase tulega ei tohi üle tänava minna.)

**1. abi (kõigile lastele, kohe pärast eksimust):** kui laps ei vasta või vastab valesti, uurija kordab lause algust ja esitab suunava küsimuse: *Vanaema teab ....mida? .....*

**2. abi (siin ja edaspidi – rakendatakse ainult alakõnega laste puhul):** Kui laps eksib lause lõpetamisel või sidendi valikul, siis pärast lausebloki lõppu (nt. kõiki sihitislauseid), esitatakse lapsele ülesanne, milles ta eksis, uuesti, andes ette ka sidendi. Nt.

Vaatame veel seda pilti. Vanaema tuleb Katile külla. Kati armastab komme süüa. Ta rääkis sellest kõigile. Nüüd vanaema teab, **ET**.... (Kati tahab komme/et Kati armastab komme.)

### **Põhjuslause moodustamine**

#### Tööjuhised:

1. Uurija näitab lapsele pilti ning osutab pildil vastavalt joonitud sõnadele. Näiteks: Toas oli klotsidest mängumaja. *Koer astus majale otsa Aita mind! Mina alustan ja sina lõpeta.* Uurija alustab lauset. Näiteks: *Maja läks katki, sest....* Kui laps ei vasta, küsib uurija: *Miks (maja katki läks)?* **Uurija kordab kogu lause.**

- Poes riivil seisis purgid. Kalle sõitis käruga vastu riivilit.

Purgid kukkusid maha,.... (sest Kalle sõitis neile otsa)

- Karl lõi noaga tõrusid. Kogemata lõi ta endale sõrme.

Karl hakkas nutma, .... (sest ta lõi sõrme)

- Mari läks õue mängima. Ta unustas kindad tuppa.

Nüüd Mari käed külmetavad,..... (sest tal ei ole kindaid.)

Lubatud sidendid: sest; kuna; sellepärast, et

1. **abi: (kõigile lastele, kohe pärast eksimust):** kui laps ei vasta või vastab valesti, uurija kordab lause algust ja esitab suunava küsimuse: *Purgid kukkusid maha.....miks? ....*

### Lisa 3. Jutustuste transkribeerimise juhend.

#### 1. Alustuseks pane kirja kogu lindistatud tekst.

Pane kõik sõnad kirja täpselt nii, nagu need on hääldatud (*sis, vä, nimodi, kule, ota, tegelt, öheksa*). 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 venitusmärk *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 uelt 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 *tüdro-*), 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 4. Kõnetesti ülesannete transkribeerimise juhend

### **Omastav**

- 1- õige vorm õige tüvega, sh mitte-eeldatud sõnast
- 2- Õige vorm vale tüvega, sh mitte-eeldatud sõnast
- 3- Vale vorm (va algvorm), sh vale tüvega
- 4- Algvorm
- 5- Vastamata või moonutatud sõna

### **Osastav**

1. **õige vorm** õige tüve ja lõpuvariandiga, sh mitte-eeldatud sõnast
2. **õige vorm vale tüvega**, aga õige lõpuvariandiga
3. **õige vorm, vale lõpuvariant**, sh õige või vale tüvega
4. **õige vorm, vale arv**, sh vale või õige tüvi, vale või õige lõpuvariant
5. **vale vorm** (va algvorm), sh õige või vale tüvega
6. algvorm
7. vastamata/moonutatud

### **TEGUSÕNADE OLEVIK – MINEVIK**

1. **õige vorm** õige tüvega , sh mitte-eeldatud või ka uudissõnast
2. **õige vorm vale tüvega**, sh mitte-eeldatud sõnast  
*N: veasid pro vedasid, nopis pro noppis*
3. **õige vorm, vale morfeemivariant**, sh nii õige kui vale tüvega *N: tõis*
4. **õige vorm, vale pööre**
5. **vale vorm**, nii õige kui vale tüvega *N: poesid pro poevad*, nii eeldatud kui mitte-eeldatud sõnast; sh esitatud vormi kordus
6. **vastamata või moonutatud vorm**

## LAUSETE JÄRELEKORDAMINE

- 1 **õige** (sh rõhu) sõnade lisamised, nt. *Musta peaga nukk oskab hästi kiiresti kõndida. sõnajärje muutus*, mis ei muuda lauset sisult ega vormilt; nt *Isa kinkis lapsele punase puldiga auto pro ...puldiga punase.....)*
- 2 **Sõnavormiviga lauses (lause vorm ja tähendus säilivad**; nt. *vanaema lugeb... pro vanaema loeb... Kui vanaema loeb, siis raadiot ei mängi. Vanaema loeb lehte, millel on vähe pilte.*), muidu õige
- 3 **Sõnade asendamine, ärajätmine lauses, mille tõttu pole lause keeleliselt korrektne, samas ei muutu lause vorm ega tähendus (oluliselt)**
- 4 **Lause vormi muutus, tähendus säilib** (lauset on vormilt lihtsustatud, nt põimlause asemel rindlause; nt. *Vanaemal on prillid ja ta ei näe hästi. Pro ..., sest ta ei näe hästi.;* sõnajärje muutus, nt. *Poiss lõi tüdrukut. pro Tüdrukut lõi poiss..*), sh sõnavormiveaga
- 5 **Lause tähendus muudetud, vorm säilib** (nt. *Kui vanaema ei loe, siis raadio ei mängi. Koer ajab taga kassi. pro Koera ajab taga kass.* ), sh sõnaasendused, sõnade ärajätmine, lisamine, sh sõnavormiveaga
- 6 **Lause vormi ja tähenduse muutus:** (nt. *Vanaema loeb lehte. Vanaema loeb lehte, et targemaks saada. pro Vanaema loeb lehte, milles on vähe pilte; Vanaema loeb, et uudiseid. pro Vanaema loeb uudiseid, et targemaks saada..* )
- 7 **Sidendi asendamine, ärajätmine, lisamine (koos mõne sõna ärajätmisega?)**
- 8 **Vastamata või moonutatud**

## PÕIMLAUSETE MOODUSTAMINE.

1. **Õige** (õige tähendus, õige sidend;)
2. **Õige, teine osalause vormilt ja tähenduselt puudulik** (õige sidend, kuid teine osalause elliptiline või liiane– puudub nt alus, vale sõnajärjega ja/või vormikasutusveaga; nt. *Enne kui Pille sööma hakkab, võtab õueriided ära. Nüüd vanaema teab, et kommi sööb. Kui Martinil oleks kelk, siis ta kelgutama hakkaks.*)
3. **Sidend puudub** (muidu lause tähendus õige; nt *Karl hakkas nutma, tal oli valu.;* ...sellepärast, ..... pro ...sellepärast, et.....) või on asendatud (ajab segi sellepärast ja et sidendid)

4. **Muu põimlause tüüp** (lause tähenduselt ja vormilt õige, kuid laps kasutab mitte-eeldatud sidendit ja väljendab põimlausega teist semantilist suhet, nt eesmärk pro põhjus;

5. **Lihtlause või rindlause põimlause asemel** (sh lause lõpetamine sõnaühendiga või ühe sõnaga;

6. **Düsemantiline lause** (lausel ei ole tähendust, nt *Purgid kukkusid maha, sest need läksid katki. pro ...sest Kalle sõitis neile otsa.*)

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

Meie

Mariana Liiv ja Hanna Niinepuu

*(autori nimi)*

(sünnikuupäev: Mariana Liiv 22.04.1988 , Hanna Niinepuu 22.06.1990)

1. anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

**KAKSKEELSETE KOOLIEELIKUTE JUTUSTAMISOSKUSE JA GRAMMATILISTE  
OSKUSTE SEOS**

*(lõputöö pealkiri)*

mille juhendaja on

Merit Hallap

*(juhendaja nimi)*

- 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 15.05.2013