

EESTI KEELT TEISE KEELENA OMANDAVATE LASTE KEELEOSKUSEST JA SELLE ARENGUST MITMEKEELESSES KLASSIS

Tiina Rüütmaa, Piret Baird

Tallinna Ülikool

Ülevaade. Artikkel annab ülevaate 9-11-aastaste mitmekeelses klassis eesti keelt teise keelena omandavate laste keeleoskusest. Uurimismaterjal põhineb projekti „Professionaalne eestikeelne õpetaja mitmekeelses klassis“ seireandmetel. Analüüs keskendub laste eesti keele oskusele projekti lõpus; nelja lapse puhul vaadeldakse lisaks keeleoskuse arengut ning võrreldakse nende keeleoskuse andmeid projekti alguses ja lõpus. Projekti eesmärk oli parandada eesti keele õppe taset, toetades eestikeelsete lisaõpetajate palkamist ja nende koolitamist. Projektiga liitusid eri taustaga eesti keelt teise keelena omandavad lapsed, kelle eesti keele oskus oli üpris erinev, kuid sellele vaatamata kavandati õpilaste keeleoskustasemeks projekti lõpuks (mis esialgu kavandati aastaks 2027) vähemalt A2.

Seireandmed näitavad, et ehkki projekt lõppes plaanitud varem (2024), jõudis enamik õpilasi kavandatud tasemele, kusjuures nende passiivne keeleoskus oli aktiivsest märksa parem ja kirjalikud tekstid veidi lihtsamad kui suulised. Ka selgub, et projekti jooksul erineva lähteeeleoskusega õpilaste keeleoskus tasandus, s.t vähema keeleoskusega õpilaste keel arenes kiiremini.

Võtmesõnad: aktiivne keeleoskus, passiivne keeleoskus, suuline keel, kirjalik keel, sõnavara, fraasitasand, lausetasand, grammatilised kategooriad

1. Sissejuhatus

Eesti keele kui teise keele omandamine on praegu seoses üleminekuga eestikeelsele õppele tähelepanu keskpunktis. Osa ülemineku ettevalmistusest oli ka projekt „Professionaalne eestikeelne õpetaja mitme-

keelses klassis“, mille viis läbi Haridus- ja Teadusministeerium koostöös Tallinna Ülikooli ja kohalike omavalitsustega 2020.–2024. aastal. Esimesed projektiklassid liitusid 2020/2021. õppeaastal (423 õpilast), teine rühm¹ (358 õpilast) 2021/2022. õppeaastal. Projekti eesmärk oli parandada eesti keele õppe kvaliteeti eestikeelsete lisaõpetajate koolitamise kaudu, seirates ühtlasi õpilaste keeleoskuse arengut. Projekt pidi esialgse kava järgi lõppema 2027. aastal (selle lõpuks kavandati laste keeleoskustasemeks A2), ent seoses kiirendatud üleminekuga eestikeelsele õppele lõpetati see juba 2024.

Õpilaste keeleoskuse seirete käigus arendati ühtlasi nii seirevahendeid kui ka analüüsimeetodikat ning loodi õppijakeele korpus. Kogutud seireandmed annavad võimaluse kirjeldada laste eesti keele omandamist teise keelena mitmekesise materjali alusel ja eri keelelise kompetentsuse tasanditel. Nii laiapõhjalist materjali pole autorite andmeil seni laste teise keele omandamise uuringutes kasutatud. Pigem on senised uuringud keskendunud õppijakeele teatud külgedele, näiteks sõnavara või konstruktsioonide omandamisele (Lesonen *et al.* 2020; Long, Richards 2007; Pattermore 2022), keeleomandamise mõjuritele (nt Garrett, Young 2009). Ka projekti seireandmeid on seni analüüsitud vaid teatud aspektides, näiteks õpilaste keeleoskust õpetajate hinnangute põhjal (Baird, Argus 2022), grammatiliste kategooriate omandamist (Baird *et al.* 2022), sõnavara ja konstruktsioonide omandamist pildikirjeldustes (Argus, Rüütmaa 2024) ja kirjalikes töödes (Argus, Rüütmaa 2025).

Toetudes projekti jooksul eri seirevahenditega kogutud andmetele laste eesti keele keele oskuse kohta, leitakse selles artiklis vastused järgmistele uurimisküsimustele:

1. Milline on projektis osalenud laste eesti keele oskus (grammatilised kategooriad, sõnavara ja konstruktsioonid) projekti lõpuks?

¹ Edaspidi viidatakse artiklis 2020/2021. õppeaastal projektiga liitunud kui A-rühmale ja 2021/2022. õppeaastal projektiga liitunud kui B-rühmale.

2. Millised on erinevused vaadeldud õpilaste
 - passiivse ja aktiivse ning
 - kirjaliku ja suulise keeleoskuse vahel?
3. Milline on seos projektis osalejate esialgse eesti keele oskuse (stardipositsiooni) ja projekti lõpuks saavutatud keeleoskustaseme vahel?

2. Teise keele oskusest

Laste teise keele omandamine on võrreldes täiskasvanute teise keele omandamisega väheuuritud valdkond (Paradis 2007; Rothman *et al.* 2016). Samas ei saa lastest teise keele õppijaid käsitleda võrdsetena ei täiskasvanutega, kellest neid eristab eelkõige kognitiivse küpsuse aste, ega ka simultaansete kakskeelsetega, kes hakkavad kaht keelt omandama sünnist ja tihti teistsugustes tingimustes. Seetõttu on oluline uurida eraldi ka laste teise keele omandamist. Osas 2.1 anname ülevaate artikli temaga seotud olulistest uuringutulemustest ja osas 2.2 laste eesti keele kui teise keele omandamisega seotud leidudest.

2.1. PASSIIVNE JA AKTIIVNE, SUULINE JA KIRJALIK TEISE KEELE OSKUS

Teise keele oskust on jagatud passiivseks ehk retseptiivseks ja aktiivseks ehk produktiivseks: passiivne keeleoskus hõlmab suulise ja kirjaliku teksti mõistmist (õppija tunneb kontekstis sõnad ja konstruktsioonid ära ning saab neist aru); aktiivne aga tähendab võimet keelt nii suuliselt kui ka kirjalikult produtseerida (õppija valib tähenduse väljendamiseks sobivad keelendid ehk suudab teises keeles suhelda). Enamasti eelneb passiivne keeleoskus aktiivsele ning õppija mõistab rohkem sõnu ja konstruktsioone kui kasutada oskab (Laufer, Goldstein 2004).

Teise keele oskus hõlmab üldjuhul nii suulist kui ka kirjalikku keeleoskust, ent teise keele omandamise uuringud keskenduvad tavaliselt korraga ühele või teisele (vt Lintunen, Mäkilä 2014: 377). Siiski on uuritud ka inglise keele õppijate suulise ja kirjaliku keele erinevust. Näiteks on Lintunen ja Mäkilä (2014) uurinud võrdlevalt 17–18-aastaste soome emakeelega

õppijate suulise ja kirjaliku keelekasutuse lausetasandi kompleksust; Minkyung Kim ja Scott A. Crossley (2023) aga erinevusi 13–47-aastaste hispaania ja portugali emakeelega õppijate sõnavaras ja fraseoloogias. Uuringuid, mis hõlmaks korraga suulist ja kirjalikku keelt ning kesken- duks artiklis vaadeldavale sihtrühmale, autorite andmeil seni pole.

Kirjalik keel võimaldab rohkem aega keelekasutuse planeerimiseks, jälgimiseks ja parandamiseks, mis teise keele omandamise kirjanduse kohaselt tähendab sageli täpsemat ja keerukamat keelt, kuna ajasurve on väiksem ning on rohkem võimalusi enesekontrolliks (Kormos 2014). Õppijate kirjalik keel on niisiis üldjuhul keeleliselt keerukam kui suuline (Pallotti 2015: 117): kasutatakse keerukamat sõnavara (Kim, Crossley 2023: 11) ja komplekssemaid lausestruktuure, näiteks pike- maid osalauseid ja enam kõrvallauseid (Cleland, Pickering 2006: 186; Lintunen, Mäkilä 2014: 391–393). Lintuneni ja Mäkilä (2014: 394–395) uurimus näitas siiski, et erinevus teise keele kõneleja suulise ja kirjaliku teksti kompleksuses ei pruugi olla nii suur, kui varem on arvatud.

2.2. EESTI KEELE KUI TEISE KEELE OMANDAMISEST

Eesti keelt teise keelena õppivate laste ja noorte keeleomandamise kohta on seni suhteliselt vähe uuringuid (vt nt Pool 2020). Uuritud on siiski näiteks kakskeelsete laste grammatilisi oskusi (Hallap, Padrik 2019), konstruktsioonide omandamist mängulise keele- õppe kaudu (Kitsnik 2019), mängustatud keeleõppe mõju madala motivatsiooni ja nõrga keeleoskusega kolmanda klassi õpilastele (Kitsnik, Berezina 2021) ning emakeele mõju eesti keelt teise kee- lena omandavate 8.–9. klassi õpilaste verbikonstruktsioonidele (Antropova 2015).

Põhiosa eesti keelt teise keelena omandavate laste keeleoskuse uuringutest põhinevad projekti „Professionaalne eestikeelne õpetaja muukeelses klassis“ käigus kogutud seireandmetel (sh siinne artikkel), mis on võimaldanud laste eesti keele kui teise keele omandamist uurida senisest mitmekesisema ja mahukama andmestiku põhjal. Nii on Baird ja Argus (2022) andnud laiapõhjalise ülevaate 423 esimese ja teise

klassi õpilase eesti keele oskusest, tuginedes õpetajate hinnangutele ning analüüsid koduse keelekeskkonna seost laste keeleoskusega. Uuringu tulemused näitasid, et ligikaudu pooled muu kodukeelega lapsed ei osanud kooli alguses eesti keelt üldse ja ka ülejäänute eesti keele oskus oli tagasihoidlik. Eesti keelt oskasid paremini lapsed, kelle kokkupuude sihtkeelega oli kestnud kauem ja kes puutusid eesti keelega kokku ka väljaspool koolikeskkonda. Rohkem nii suure õpilaste arvuga uuringuid eesti keele põhjal pole.

Baird jt (2022) on jälginud 35 algklassilapse keelelist arengut ühe õppeaasta jooksul. Selgus, et keeleoskus paranes eelkõige lastel, kelle algtaase oli madalam, parema lähtetasemega laste keeleoskus jäi enamasti muutumatuks. Autorid tõid ühe võimaliku põhjusena esile vähese diferentseerimise õpetamisprotsessis. Argus ja Rüütmaa on uurinud laste suulise (2024) ja kirjaliku (2025) keeleoskuse arengut. Suulise teksti sõnavara ja konstruktsioonide (vaadeldi 25 algklassilapsel aasta jooksul) analüüs näitas, et kõikide õpilaste sõnavara suurenes ning seda sõnaliigiti üsna ühtlaselt, samuti lisandus uusi konstruktsioonitüüpe ja need muutusid komplekssemaks. Sarnased olid tulemused laste kirjalike tekstide põhjal (jälgiti 10 õpilast poole aasta jooksul): laste keel muutus komplekssemaks, sh hakati kasutama enam kõrgematele keeletasemetele omast sõnavara ja vorme.

3. Andmed ja meetod

3.1. PROJEKTI KÄIGUS KOGUTUD ANDMED

Projekti alguses kaardistati õpilaste keelekeskkonda ja eesti keele oskust küsitlusega, mis põhines **õpetajate hinnangul** (vt tulemuste kohta Baird, Argus 2022). Küsimustikul oli kaks osa, neist esimesega koguti infot laste keelekeskkonna, teisega nende keeleoskuse kohta. Laste eesti keele oskust hinnati eri osaoskuste ja suhtlus-eesmärkide kaupa. Ühtlasi täiendati hindamislehte pärast igat seiret, näiteks muudeti esialgne kolmepalline skaala alates teisest seirest viiepalliseks.

2021. aasta kevadel hakati projekti õpilaste keeleoskust hindama lisaks õpetajate hinnangutele ka **grammatiliste kategooriate omandamise testiga**, mis sisaldas Sõnaveebi õpetaja tööriistades esitatud eelA1-taseme grammatilisi kategooriad. Test koosnes väidetest ja küsimustest, mille abil uuriti nii keelestruktuuride mõistmist kui ka nende aktiivset kasutamist. Nimisõna- ja tegusõnavormide, samuti fraasi- ja konstruktsioonitüüpide puhul kasutati abivahendina kunstniku spetsiaalselt loodud pilti. See võimaldas esitada küsimusi viisil, mis kutsuks esile vajalike kategooriate kasutamise. Osa testielementidega anti õpilasele ette lause algus ja ta pidi lause teatud vormi või keeleüksust kasutades lõpetama. Test tehti piiratud valimiga, iga õpetaja valis oma õpilaste seast esimesel aastal kaks, järgmisel kahel aastal aga kolm last. Üks laps paluti võimaluse korral valida selline, kes veel eesti keeles ei rääkinud, teine, kes oskas kasutada lühikesi tervikuna omandatud lauseid, ning kolmas, kes oskas juba iseseisvalt lauseid moodustada. Testi esimese aasta tulemustest annab ülevaate Bairdi jt (2022) artikkel. Kolmel korral tehti test piiratud valimiga, projekti lõpus (neljandal korral) aga kõigi projektis osalenud õpilastega (597 õpilast). Pärast igat testi analüüsiti ja täiendati seda, näiteks muudeti testis kasutatud pildil olevate objektide asukohta, et tagada paremini teatud vormi kasutus.

2022. aasta kevadel hakati mõõtma ka õpilaste suulist vaba tekstiloomet ehk jutustusoskust. Selleks kasutati **pildikirjelduskatset**: õpilasele näidati pilti ja paluti jutustada, mida ta seal näeb. Jutustus lindistati, seejärel transkribeeriti ja analüüsiti tekstis kasutatud sõnavara ja konstruktsioone (fraasi- ja lausetasandi analüüs) kvalitatiivselt. Pildikirjelduskatse tehti piiratud valimiga. Katse tulemustest 2023. aastal (sõnavara ja konstruktsioonide omandamisest ning nende seostest) annab ülevaate Arguse ja Rüütmaa (2024) artikkel. Siinses artiklis on kasutatud projekti lõpus, 2024. aastal kogutud andmeid 32-lt A-rühma ja 22-lt B-rühma õpilaselt.

Projektis osalenud õpilaste vaba keelekasutuse kohta saadi infot ka **kirjalike tööde alusel**. Õpilastel lasti kirjutada tekste kolmes žanris: pildi-seeria kirjeldus, arvamus ja e-kiri. Vaadeldi nagu pildikirjelduskatse

materjaliski nii tekstide sõnavara kui ka grammatiliste konstruktsioonide kasutust (fraasi- ja lausetasandi analüüs). Valimisse kuulus A-rühmast² 11 pildiseeria kirjeldust, 15 arvamust ja 14 e-kirja. Võrreldavuse huvides arvati siinsesse valimisse ainult nende õpilaste tekstid, kelle kohta olid olemas ka teiste seirete andmed, seetõttu on valim suhteliselt väike. Projekti jooksul osa õpilasi lahkus projektist, samas tuli ka uusi juurde, aga kuna viimaste kohta puudub osa andmeid, ei saanud nendega seotud materjale siin kasutada.

Kuna artikli eesmärk on anda hinnang laste keeleoskusele projekti lõpus, on selle aluseks põhiliselt 2024. aastal kogutud andmed. Vaatlemaks laste eesti keele oskuse lähtepositsiooni ja projekti lõpuks saavutatud keeleoskuse seoseid, kasutati ka projekti alguses kogutud õpetajate hinnangut projektis alustanud laste keeleoskusele.

Tabel 1. Artiklis kasutatud valim

Aasta	Andmed	Osalejad	Möödab
2020 (A), 2021 (B)	Õpetaja hinnang lapse keeleoskusele	A-rühm (423) B-rühm (357) ³	Õppija hinnanguline keeleoskus
2024	Grammatiliste kategooriate test (4. kord)	A-rühm (328), B-rühm (269)	Grammatiliste kategooriate mõistmis- ja kasutusoskus
2024	Pildikirjelduskatse	A-rühm (32), B-rühm (22)	Suuline vaba keele- kasutus: sõnavara ja konstruktsioonid
2024	Kirjalikud tekstid • pildiseeria kirjeldus • arvamus • e-kiri	A-rühm • 11 õpilast • 15 õpilast • 14 õpilast	Kirjalik vaba keele- kasutus: sõnavara ja konstruktsioonid

² Kirjalikke tekste koguti ainult A-rühma õpilastelt, sest nende õpetajaid oli selleks ajaks koolitatud kirjalikust väljendusoskusest.

³ Selles artiklis on kasutatud peamiselt nelja A-rühma õpilase andmeid, et analüüsida keeleoskuse stardipositsiooni ja projekti lõpuks saavutatud keeleoskuse seoseid. Põhjalikuma analüüsi õpilaste keeleoskusest õpetajate hinnangute põhjal leiab Bairdi ja Arguse artiklist (Baird, Argus 2022).

Keeletaseme elementide (sõnavara, konstruktsioonid) määramisel lähtuti Sõnaveebi keeleõpetaja tööriistade noore keeleõppija tasemekirjeldustest⁴.

3.2. MEETOD

Õpilaste eesti keele oskust ja nelja õpilase keeleoskuse arengut hinnati ülal tutvustatud seireandmete alusel (vt tabel 1). Õpilaste lähtekeeleoskuse kohta koguti andmeid siis, kui klass projektiga liitus, niisiis on need andmed olemas õpilaste kohta, kes on projektis olnud algusest peale. Projektklassidesse on siiski õpilasi vahepeal juurde tulnud, aga ka lahkunud. Õpetajate hinnanguid kasutati siinses artiklis saamaks infot õpilaste eesti keele oskuse kohta projekti algul.

Õpilaste **passiivse keeleoskuse** hindamiseks kasutati grammatiliste kategooriate testi mõistmisosa. **Aktiivse keeleoskuse** kohta koguti andmeid mitmekesisemalt, kuid valimist tulenevatest piirangutest lähtuvalt (projekti mahupiirangud ei võimaldanud kõiki andmeid kõigilt õpilastelt koguda, osa projektiga liitunud õpilastest lahkus sellest enne projekti lõppu). Uuriti nii üksikute vormide ja konstruktsioonide kasutusoskust kui ka vaba suulist ja kirjalikku tekstiloomet. Grammatiliste kategooriate testi alusel saadi andmeid vaadeldud grammatiliste kategooriate kasutusoskusest (vt tabel 1), suulise pildikirjelduskatse ja kirjalike tekstide põhjal aga sõnavara ja keeleliste konstruktsioonide kasutusest vabas tekstis.

Projektiõpilaste hulgast, kelle kohta olid olemas põhilised andmed nii suulise kui ka kirjaliku keelekasutuse kohta, valiti projekti alguses õpetajate hinnanguite alusel määratud eesti keele oskusest lähtuvalt näidisenäidiseks välja kaks last, kes projekti alguses eesti keelt üldse ei osanud, ning kaks, kelle keeleoskus oli teistega võrreldes oluliselt parem. Nende kaudu uuriti, kas ja millisel määral on lapse esialgne keeleoskus seotud tema keeleoskusega projekti lõpus. Kuigi tegu on vaid nelja lapsega, siis ilmestavad need näited eesti keelt teise keelena omandavate laste arenguradu ja on seetõttu väärtuslikud.

⁴ <https://sonaveeb.ee/teacher-tools/#/home>

4. Õpilaste eesti keele oskus projekti lõpus

Siinses osas esitame projektiõpilaste katsete ja kirjalike tööde tulemused ning keskendume õpilaste keeleoskusele projekti lõpus. Vaatleme õpilaste passiivset ja aktiivset ning suulist ja kirjalikku eesti keele oskust.

Õpilaste keeleoskust, aga ka selle arengut on analüüsitud seireandmete põhjal, s.t ühelt poolt õpetajate hinnangute ning grammatiliste kategooriate mõistmis- ja kasutustesti, teisalt aga vaba suulise (pildikirjelduskatse) ja kirjaliku (kirjalikud tööd ette antud teemadel või žanrites) keelekasutuse alusel. Seireandmeid on kogutud osalt kõigi projekti laste, osalt kindla valimi põhjal (vt tabel 1), ent kokku annavad need projektis osalenud laste keeleoskusest hea ülevaate.

Projekti alguses hindasid õpetajad A-rühma vene kodukeelega laste üldist suhtlusoskust suhteliselt madalaks: umbes veerand alustas eesti keele õppimist päris algusest, veidi alla poole ei rääkinud, aga sai mingil määral öeldust aru ja ainult 13% tuli toime eestikeelses igapäevasuhtluses. B-rühmas oli neid, kes üldse eesti keelt ei rääkinud, märksa vähem (50), ent ehkki peaaegu kõik lapsed suutsid sõnu ja väljendeid järele korrata, ei osanud peaaegu pooled lauseid moodustada, ainult 4% vene kodukeelega lastest sai hakkama eestikeelses igapäevasuhtluses. Võib niisiis öelda, et suuremal osal lastest puudus projekti algul arvestatav eesti keele oskus, eestikeelses igapäevasuhtluses tuli toime vaid väike osa projekti õpilastest.

4.1. ÕPILASTE PASSIIVNE KEELEOSKUS

Õpilaste passiivse keeleoskuse kohta projekti lõpus annab infot **grammatiliste kategooriate testi mõistmisosa** (vt tabel 1), millega tehti kindlaks, kuivõrd õpilased vaadeldud grammatilistest kategooriatest aru saavad (aga ka neid kasutavad, vt allpool). Selgub, et nii A- kui ka B-grupi õpilased mõistavad kõiki küsitud nimi- ja tegusõnavorme, fraasitüüpe ning tegusõna ja laiendi kombinatsioone (vt tabel 2). Projekti klasside õpilaste passiivne tasemekohane eesti keele oskus

on väga hea, kusjuures A- ja B-grupi vahel olulisi erinevusi ei ole, ehkki A-grupi tulemused on keskmiselt mõni protsent paremad ning eri vormide vahel on neil variatiivsus väiksem.

Tabel 2. Grammatiliste kategooriate mõistmine keskmiselt

Testitud kategooriad	A-rühm	B-rühm
Nimisõnavormid: ainsuse nimetav, omastav ja osastav; sisse-, sees- ja seestütlev; alale- ja alalütlev; kaasaütlev ning mitmuse nimetav, omastav ja osastav	91–98%	83–95%
Tegusõnavormid: kindla kõneviisi oleviku ja lihtmineviku vormid ning eitava kõne esimese ja kolmanda isiku vormid	81–96%	82–94%
Fraasitüübid: nimisõnafraasi tüübid nimisõna + nimisõna ja omadussõna + nimisõna; hulgafraasi tüüp arvsõna + nimisõna ja kaassõnafraasi tüüpi nimisõna + kaassõna	75–94%	70–94%
Tegusõna ja laiendi kombinatsioonid: tegusõna + määrus (koha-/ajasõna) või sihitis	91–94%	85–91%

4.2. ÕPILASTE AKTIIVNE KEELEOSKUS

Õpilaste aktiivse keeleoskuse kohta saadi andmeid mitmekesisematest allikatest: lisaks grammatiliste kategooriate testi kasutusosale ka pildi-kirjelduskatsesest ja kirjalikest töödest (vt tabel 1).

- **Grammatiliste kategooriate testi kasutusosa** näitab, kui võrd õpilased vaadeldud grammatilisi kategooriaid kasutada oskavad. Testi tulemustest annavad ülevaate tabelid 3, 4 ja 5 (sisaldab andmeid ka kategooriate kohta, mida ei saa omandatuks pidada, s.t neid oskas kasutada vähem kui 60%⁵ õpilastest). A-grupi õpilased kasutavad ainsuse nimetavat, seesütlevat, alaleütlevat (täheenduses: *kellele*), alalütlevat (täheenduses: *kellel*)

⁵ Grupi omandatuse piiriks on arvestatud 60%, seda kokkuleppelist piiri on ka varem teise keele omandamise alastes artiklites kasutatud, nt Argus, Makko 2020.

ja mitmuse nimetavat (keskmiselt 60–91%), B-grupi õpilased aga ainsuse nimetavat, osastavat, alaleütlevat (täheenduses: *kellele*), alalütlevat (täheenduses: *kellel*), kaasaütlevat ja mitmuse nimetavat (keskmiselt 60–96%).

Tabel 3. Grammatiliste kategooriate kasutamine keskmiselt (hallil taustal kategooriad võib pidada omandatuks, s.t neid kasutab 60% või enam vaadeldud õpilasi)

Testitud kategooriad		A-rühm	B-rühm
Verbivormid	Kindla kõneviisi oleviku ainsuse 1. pööre	84	83
	Kindla kõneviisi oleviku ainsuse 2. pööre	66	74
	Kindla kõneviisi oleviku ainsuse 3. pööre	71	75
	Kindla kõneviisi oleviku mitmuse 1. pööre	67	74
	Kindla kõneviisi oleviku mitmuse 2. pööre	54	59
	Kindla kõneviisi oleviku mitmuse 3. pööre	72	74
	Kindla kõneviisi lihtmineviku 1. pööre	68	66
	Kindla kõneviisi lihtmineviku 2. pööre	53	60
	Kindla kõneviisi lihtmineviku 3. pööre	58	53
	Eitav kõne enda kohta	60	68
	Eitav kõne 3. isiku kohta	62	

Tegusõnavormidest kasutasid aga mõlema grupi õpilased ainsuse kolme pöörddevormi, mitmuse 1. ja 3. pöörddevormi, lihtmineviku ainsuse 1. pööret ning eitava kõne 1. ja 3. pöörddevorme (A-grupis keskmiselt 66–84%, B-grupis 60–84%), muid vaadeldud vorme kasutas alla 60% õpilastest. Küsitud konstruktsioonitüüpidest osatakse kasutada nimisõnafraasi tüüpi omadussõna + nimisõna (nt *täpiline kleit*; A-grupp 71%, B-grupp 67%) ja hulga fraasi tüüpi arvsõna + nimisõna (nt *kaks lille*; ainult A-grupp, napilt 60%) ning tegusõna koos seda laiendava sihitisega (nt *loeb raamatut*; ainult A-grupp, napilt 60%). Kõikide teiste konstruktsioonitüüpide kasutamise oskuse puhul jääb õigete vastuste osakaal alla 60%. Kahe grupi võrdluses on A-grupil veidi paremad tulemused (osatakse ka osastavat ja kaasaütlevat käänat ning hulga sõna fraasi tüüpi arvsõna +

nimisõna ja tegusõna koos sihitisega), kuid vahe on siiski väike ning mõne kategooria puhul on B-rühma oskused paremad.

Tabel 4. Grammatiliste kategooriate kasutamine keskmiselt (hallil taustal kategooriaid võib pidada omandatuks, s.t neid kasutab 60% või enam vaadeldud õpilasi)

Testitud kategooriad		A-rühm	B-rühm
Käändsõnavormid	Ainsuse nimetav	97	97
	Ainsuse omastav	45	48
	Ainsuse osastav	59	60
	Ainsuse sisseütlev	20	18
	Ainsuse seesütlev	66	57
	Ainsuse seestütlev	49	46
	Ainsuse alaleütlev (<i>kuhu?</i>)	29	16
	Ainsuse alaleütlev (<i>kellele?</i>)	65	68
	Ainsuse alalütlev (<i>kus?</i>)	30	32
	Ainsuse alalütlev (<i>kellel?</i>)	63	65
	Ainsuse kaasaütlev	55	61
	Mitmuse nimetav	60	74
	Mitmuse omastav 1	8	13
	Mitmuse omastav 2	20	14
	Mitmuse osastav	34	37

Tabel 5. Grammatiliste kategooriate kasutamine keskmiselt (hallil taustal kategooriaid võib pidada omandatuks, s.t neid kasutab 60% või enam vaadeldud õpilasi)

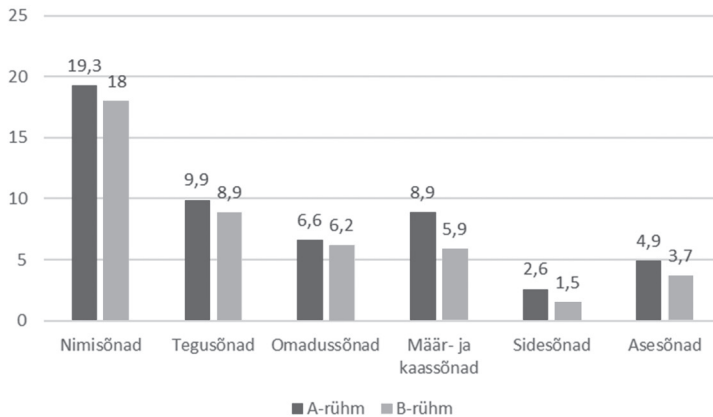
Testitud kategooriad		A-rühm	B-rühm
Fraasid	Nimisõnafraas: nimisõna + nimisõna	55	56
	Nimisõnafraas: omadussõna + nimisõna	67	71
	Hulgafraas: arvsõna + nimisõna	47	60
	Kaassõnafraas: nimisõna + kaassõna	36	47
Verb + laend	Tegusõna + kohasõna	36	37
	Tegusõna + ajasõna	56	57
	Tegusõna + objekt	51	60

- Projektis osalenud õpilaste **vaba keelekasutuse** kohta saadi infot pildikirjelduskatse (piiratud valim) ja kirjalike tööde (kolm žanri teksti: pildiseeria kirjeldus, arvamus ja e-kiri) alusel. Mõlemal puhul vaadeldi nii tekstide sõnavara kui ka grammatiliste konstruktsioonide kasutust (fraasi ja lausetasandi analüüs).

Õpilaste **sõnavara** kohta annavad niisiis infot nii suuline pildikirjelduskatse kui ka kirjalikud tööd.

Pildikirjelduskatses kasutasid õpilased keskmiselt 121 (A-rühm) ja 126 (B-rühm) tekstisõna, kusjuures pildikirjelduste pikkus võis suuresti varieeruda. Enamasti on teksti pikkus seoses kasutatud eri sõnade ehk lekseemide hulgaga: mida pikem tekst, seda rohkem eri sõnu. Keskmiselt oli ühes tekstis 46–53 eri lekseemi. Sõnaliigiliselt kasutati enim nimisõnu (keskmiselt vastavalt 19,3 ja 18 lekseemi), näiteks *koer, ema, isa, poiss, tüdruk*. Tegusõnu oli teksti kohta keskmiselt 9,9 A- ja 8,9 B-rühmal, sagedasemad tegusõnad olid *istuma, ujuma, lugema, mängima, olema, vaatama* ja *magama*, ent leidis ka kognitiivseid protsesse tähistavaid verbe, nagu *mäletama, unustama, mõtlema, teadma, tunnetama*, ja seisundi-verbe, nagu *toimuma, puhkama, päevitama*. Omadussõnu oli ühes kirjelduses keskmiselt 6,6 A- ja 6,2 B-rühmas. Valimis oli nii õpilasi, kellel polnud tekstis ühtki omadussõna, kui ka neid, kes kasutas kuni 27 omadussõna (A-rühmas, B-rühmas maksimaalselt 13). Kõige sagedasemad omadussõnad olid *punane, sinine, valge ja roheline; suur ja väike* (umbes pooltes kirjeldustes), samas kasutas mõni laps ka niisuguseid omadussõnu nagu *lõbus, rahulik, triibuline ja ruuduline* ning isegi liitomadussõnu, nagu *tumesinine, tumeoranž, helesininine, tumepruun, tumevalge*, aga ka *rõõmsameelne, ülipeenike ja päikesepaisteline*. Määr- ja kaassõnu oli kirjelduses keskmiselt 8,9 A- ja 5,9 lekseemi B-rühmas. Kõige sagedasemad oli määrsõnad *väga, veel* ja *natukene*; kaassõnad *peale, peal* ja *all*. Sidesõnu kasutati keskmiselt 2,6 A- ja 1,5 lekseemi B-rühmas,

enamasti olid need *ja* ja *et*. Asesõnu kasutati tekstis keskmiselt A-rühmas 4,9 ja B-rühmas 3,7. Kõige sagedamini kasutasid A-rühma lapsed indefiniitsust markeerivat asesõna *üks* (siin on küll kohati raske otsustada, kas konkreetse kontekstis on tegemist ase- või arvsõnaga), B-rühmas aga näitavat asesõna *see* (11 lapsel), sageli kasutati mõlemas rühmas ka isikulist asesõna *ta/tema*. Liitsõnu kasutati teksti kohta mõlemas rühmas keskmiselt 2, nn tavaliste liitsõnade, nagu *vanaema*, kõrval oli kirjeldustes ka liitomadussõnu, näiteks *tumevalge*, *tumeoranž*, *helesinine*, *helepruun*.



Joonis 1. Pildikirjelduskatse tulemused sõnaliigiti A- ja B-rühmas

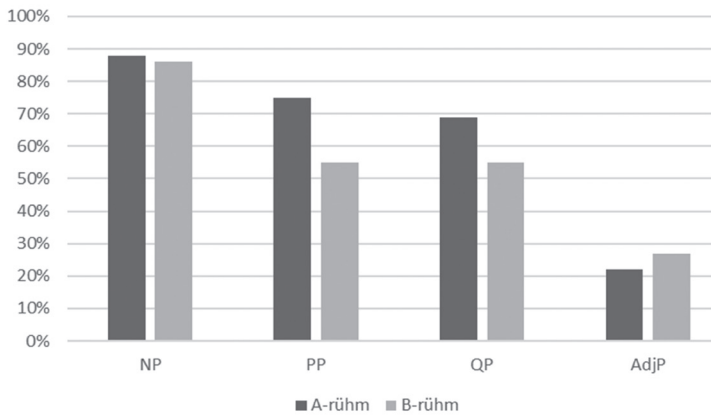
Kirjalike tööde sõnavara analüüs tehti 2024. aastal ainult piiratud valimile A-grupi õpilaste tekstidest (11 pildiseeria kirjeldust, 15 arvamust ja 14 e-kirja). Ühes pildiseeria kirjelduses oli keskmiselt 51 lekseemi (kõige vähem 25, kõige rohkem 108), arvamustekstis 38 (kõige vähem 20 ja kõige rohkem 65) ja e-kirjas 29 (kõige vähem 6 ja enim 65). Enim kasutati kõigis tekstides nimisõnu, teisel kohal olid tegusõnad, muid sõnaliike leidis märgatavalt vähem. Nimisõnavaalik sõltus suuresti õpilastele antud teemast, tegusõnadest on peaaegu

kõigis tekstižanrites levinumad *olema, panema, tegema, saama, võima, meeldima, tahtma, minema, hakkama*, ent kasutati ka haruldasemaid verbe, nagu *varastama, kallistama, vabandama, juhtuma, muretsema, lootma, otsustama*. Omadussõnu oli tekstides suhteliselt vähe, sagedasemad neist on *hea, paha, rõõmus, suur, väike* ning värvinimed, näiteks *valge*, ent leidis ka omadussõnu, nagu *huvitav, põnev, igav, arusaadav, mõistlik*. Sagedasimad asesõnad oli isikulised asesõnad *ta/tema* ja *ma/mina*, sageli kasutati ka umbmäärast asesõna *keegi*. Määrsõnadest oli levinuim *ära*, e-kirjades ka ajasõnad, näiteks *praegu, täna, eile, pärast*. Sidesõnadest kasutavad õpilased kõige enam sõnu *et* ja *ja*, mõnevõrra vähem leidub sidesõna *aga*.

- **Grammatiliste konstruktsioonide kasutust** õpilaste suulistes (pildikirjelduskatse) ja kirjalikes tekstides vaadeldi väiksemate valimite põhjal (vt tabel 1) kahel tasandil, fraasi- ja lausetasandil. Fraasitasandil leiti tekstides esinenud fraasiliigid ja fraasitüübid (s.t fraasituuma ja selle laiendite eri kombinatsioonid), lausetasandil aga lausetuuma (verbi) ja selle laiendite eri kombinatsioonid.

Õpilaste **suulise kõne fraasitasandi** analüüsist selgus, et ühe lapse pildikirjelduses oli maksimaalselt neli fraasiliiki (nimi-, hulga-, kaas- ja omadussõnafraas). Fraasitüüpide ning verbi ja selle laiendi kombinatsioonide hulk oli avatum: maksimaalselt oli ühel A-rühma lapsel isegi 14 eri fraasitüüpi (B-rühmas 11), keskmiselt kasutas A-rühma laps 4,6, B-rühma laps aga 3,86 fraasitüüpi.

Enim kasutati nimisõnafraasi (NP, A-rühmas 88% ja B-rühmas 86%), veidi vähem kaassõna- (PP, A-rühmas 78% ja B-rühmas 55%) ja hulgasõnafraasi (QP, A-rühmas 69% ja B-rühmas 55%), omadussõnafraasi (AdjP, 22% ja 27%) kasutust võib pidada pigem harvaks (vt joonis 2).



Joonis 2. Eri fraasiliikide kasutajate osakaal A- ja B-rühmas (suuline tekst)

Nimisõnafraasil oli ka kõige rohkem tüüpe (A-rühmas 7, B-rühmas 5 tüüpi, mida kasutas enam kui kolm last), enim kasutajaid oli tüüpidel Adj + N (omadussõna + nimisõna, vastavalt 78% ja 77%), nt *punane lipp*, Pr + N (asesõna + nimisõna, 63% ja 41%), näiteks *nende ema*. Kaassõnafraasi levinuim tüüp oli N + P (nimisõna + kaassõna, 75% ja 45%), näiteks *koera kõrval*, ja hulgasõnafraasil Nu + N (arvsõna + nimisõna, 69% ja 50%), näiteks *kuus pereliikmet*. Omadussõnafraasi enim kasutatud tüüp oli Adv + Adj (määrsõna + omadussõna, 20% ja 23%), näiteks *natukene paks*. Lastel, kes kasutasid kõiki tasemekohaseid fraasiliike (NP, QP, PP ja AdjP), on enamasti ka mitmekesisised fraasitüübid, sh keerulisema struktuuriga fraasitüübid, mis esinesid vaid üksikutel lastel, näiteks Adj + N + N *musta kaanega raamatut*, Pr + N + N *selle pere poeg*. Peaaegu kõik õpilased on niisiis omandanud nimisõnafraasi kasutuse (vähemalt fraasitüübi Adj + N), A-rühmas ka nimisõnafraasi tüübi Pr + N, hulgasõnafraasi (tüübi Nu + N) ja kaassõnafraasi (tüübi N + P). Kõiki muid fraasiliike ja -tüüpe kasutab vähem kui 60% valimi õpilastest. Seega on A-grupi laste suuline kõne fraasitasandil veidi mitmekesisem.

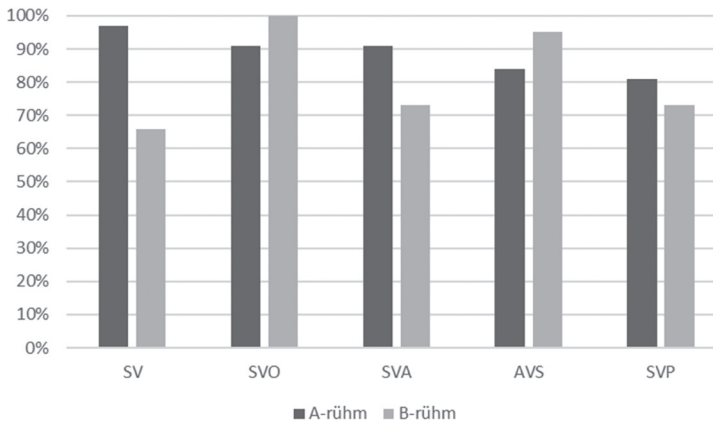
Õpilaste **kirjalike tekstide fraasitasandi** analüüsist (pildiseeria, arvamus, e-kiri) selgus, et keskmiselt kasutas õpilane oma kirjalikes tekstides umbes kaht fraasiliiki ja kolme fraasitüüpi. Kõikide tekstide puhul on esikohal nimisõnafraas (seda kasutavad peaaegu kõik valimi õpilased kõigis žanrites), ülejäänud fraasiliikide kasutus on tekstižanriti väga erinev. Kasutajate arvu poolest on pildiseerias järgmisel kohal kaas- ja hulgasõnafraasid (mõlemat 63%), arvamustekstis aga omadussõna- (67%) ja hulgasõnafraasid (46%). E-kirjade puhul on nimisõnafraasi kõrval teiste fraasiliikide kasutajaid suhteliselt vähe. Fraasitüüpide kasutus sõltub nagu fraasiliikidegi puhul paljuski teksti žanrist, igas neist mõned selgelt eristuvad fraasitüübid, mida leidub suuremas osas vastava žanri tekstidest. Näiteks pildiseeria puhul on need Pr + N (81%), näiteks *enda koerast*, ja Adj + N (63%), näiteks *hea ilm*, arvamustekstides N + N (66%), näiteks *söökla tool*, ja Adv + Adj (60%), näiteks *väga kurb*. E-kirjades pole ühtki fraasitüüpi, mida leidsuks vähemalt 60% tekstidest. Muid fraasiliike ja -tüüpe on oma tekstis kasutanud vähem kui 60% õpilastest. Niisiis mõjutab teksti žanr tugevasti tekstide keele mitmekesisust, samas võime eeldada, et kui õpilased ühes tekstižanris fraasiliiki või -tüüpi kasutavad, on nad selle omandanud, ehkki nad seda mõne teise žanri tekstis ei kasuta.

Kõige paremini on niisiis omandatud nimi- ja kaassõnafraas, ent küllalt suur on ka hulgasõnafraasi kasutajate hulk. Arvamustekstide põhjal võib järeldada, et õpilased oskavad siiski kasutada ka omadussõnafraasi, kui tekst seda eeldab.

Õpilaste **suulise kõne lausetasandi** (lihtlausete) analüüsist selgus, et verbi ja selle laiendite kombinatsioone (edaspidi VL) esines A-rühma õpilasel maksimaalselt 9, B-rühmas 7, keskmiselt kasutas A-rühma laps 5 ja B-rühmas 4,64 VL kombinatsiooni.

Kõige enam kasutasid A-rühma õpilased verbi ja ühe laiendi kombinatsiooni alus + öeldis (SV), näiteks *koer magab*

(97%, B-rühmas 66%), ning verbi ja kahe laiendi kombinatsioon alus + öeldis + sihitis (SVO), näiteks *ema paneb kreem*, ja alus + öeldis + määrus *mere peal ujuvad laevad* (A-rühmas kumbagi 91%, B-rühmas SVO 100% ja SVA 73%). Vaid veidi vähem kombinatsioone oli määrus + öeldis + alus (AVS, A-rühmas 84%, B-rühmas 95%), näiteks *Isa juures on vee-pudel*, *Seal on kaks kajakat*, ja alus + öeldis + öeldistäide (SVP), näiteks *Ema on kurb*, *Taldrik on sinist värvi* (A-rühmas 81%, B-rühmas 73%) (vt joonis 3). Verbi ja kolme laiendi kombinatsioonidest kasutati enim kombinatsioone SVAO alus + öeldis + määrus + sihitis, näiteks *Ta määrib enda peale päikesekreemi*, SVAA alus + öeldis + määrus + määrus, näiteks *Kes mängivad palliga vees*, ja SVOA alus + öeldis + sihitis + määrus, näiteks *Ema paneb päevituskreemi enda naha peale*, ent nende kasutajate hulk jäi alla 60%.



Joonis 3. Enim levinud verbi-laiendi kombinatsioonide kasutajate osakaal A- ja B-rühmas (suuline tekst)

Õpilaste **kirjalike tekstide lausetasandi** (lihtlausete) analüüsist selgus, et verbi ja selle laiendi eri kombinatsioonide valik sõltub paljuski tekstižanrist, ent kõigis neis olid siiski

esindatud samad põhilised VL-kombinatsioonid, mis suulistes tekstideski. Pildiseeria kirjeldustes leidsid enim kombinatsioone SVO (91% tekstidest), näiteks *Kana sööb putukaid*, SVA (82%), näiteks *Tegevus toimub pargis*, ja AVS (73%), näiteks *Pargi juures on palju majju (:majju)*. Veidi vähem lapsi kasutas kombinatsioone SV (64%), näiteks *Puu kasvab*, arvamustekstides AVS (73%), näiteks *Mulle meeldib söökla töötajad*, ja SVO (60%), näiteks *Ma armastan pitsad*. E-kirjades ühtki sellist kombinatsiooni polnud, mida oleks esinenud enam kui 60% tekstidest. Lisaks eelnimetatutele kasutati ka verbi ja kahe laiendi kombinatsiooni SVP, ent seda leidsid kõigi tekstiliikide puhul vähem kui 60% tekstidest, ning verbi ja mitme enama laiendi kombinatsioone, millest igauht kasutas oma tekstis vaid paar last.

5. Eesti keele kui teise keele oskuse areng: lähtepositsiooni ja projekti lõpuks saavutatud keeleoskuse seosed

Projektiõpilaste seast, kelle kohta on olemas nii suulise kui ka kirjaliku teksti peamised andmed, vaadeldi näitena eraldi ka kaht last, kes projekti algul õpetajate hinnangul ei osanud üldse eesti keelt (õpilased koodiga Da ja Ti), ning kaht, kellel oli teistega võrreldes tugev stardipositsioon (Ev ja Ma), et teha kindlaks, kas ja kuivõrd on lapse lähtekeeleoskus ja tema keeleoskus projekti lõpus omavahel seotud. Andmed näitavad, et teatud erinevus puuduva ja hea lähtekeeleoskusega laste vahel on säilinud ka seire lõpus nii suulises kui ka kirjalikus tekstis, ent see erinevus pole väga suur ja mõne näitaja poolest võivad puuduva keeleoskusega alustanud isegi tugevama algusega õpilasi ületada.

Suulises pildikirjelduses oli õpilasel koodiga Ti ainult 20 lekseemi ja õpilasel koodiga Da 32 lekseemi, õpilastel Ev ja Ma aga vastavalt 85 ja 110 lekseemi. Fraasiliike ja -tüüpe Ti ei kasutanud, Da-l aga oli kumbagi neli (s.t kõik peamised fraasiliigid), Ev kasutas neid vastavalt 3 ja 8 ning Ma 3 ja 10. Verbi ja laiendi kombinatsioonide

poolest on vaadeldud õpilased peaaegu võrdsed: nõrgema stardipositsiooniga õpilastel Ti-l ja Da-l on neid vastavalt 4 ja 5, juba alguses päris hästi eesti keelt osanud Ev-l ja Ma-l aga vastavalt 5 ja 6 (vt tabel 4).

Kirjalikud tekstid on kõigil veidi pikemad, ent need koosnesid kahe žanri ühendatud tekstist (võrreldavuse huvides vaadeldi siin pildiseeria kirjeldust ja arvamust ühe tekstina, e-kiri kui väga erinev tekst jäeti välja), seega ei saa neid suulise tekstiga kõrvutada, küll aga võrrelda õpilaste andmeid omavahel. Lekseme oli Ti-l ja Da-l vastavalt 55 ja 57, Ev-l ja Ma-l 114 ja 106, ehk umbes poole rohkem. Vaadeldi ka üle A2-taseme sõnade kasutust tekstis, neid oli vaadeldud õpilastel vastavalt 7, 5, 12 ja 19, s.t parema stardipositsiooniga lastel on kõrgemate tasemete sõnu umbes kaks korda rohkem. Fraasiliike ja -tüüpe oli Ti-l vastavalt 2 ja 5, Da-l 1 ja 3, Ev-l 3 ja 10, Ma-l aga 3 ja 6, niisiis on selge erinevus eri stardipositsiooniga laste vahel ka fraasitasemel, ent mitte väga suur. Verbi ja laiendi kombinatsioone on kõigil vaadeldud lastel suhteliselt võrdselt 4–6, eristub ainult Ma 9 VL kombinatsiooniga.

Tabel 4. Eri konstruktsiooniliikide kasutus tekstides

Kood	Suuline			Kirjalik		
	FL	FT	VL	FL	FT	VL
Da	4	4	5	1	3	6
Ti	0	0	4	2	5	4
Ev	3	8	5	3	10	5
Ma	3	10	6	3	6	9

Nõrgema ja tugevama stardipositsiooniga laste keeleoskuses projekti lõpuks väga suuri erinevusi ei ole, võrreldes algolukorraga on vaadeldavate laste keeleoskus tasandunud. Kõige enam on erinevust märgata fraasitasandil, kus tugevama stardipositsiooniga lastel on selgelt enam nii fraasiliike kui ka -tüüpe, kõige vähem aga verbi ja laiendi kombinatsioonides.

6. Kokkuvõte ja arutelu

Uurimismaterjali analüüsi põhjal võib öelda, et enamik projektiõpilasi (vt valimit tabelis 1) saavutas projekti lõpuks vähemalt A2-taseme eesti keele oskuse, kusjuures nende passiivne keeleoskus on palju parem aktiivsest ja suuline veidi parem kui kirjalik.

Grammatiliste kategooriate test näitas, et projektis osalenud laste enamik mõistab kõiki grammatiliste kategooriate testis küsitud nimi- ja tegusõnavorme ning fraase. Vahe õpilaste passiivse ja aktiivse keeleoskuse vahel on aga suur. Hinnatud 11 tegusõnavormist, 14 nimisõnavormist ja kaheksast fraasitüübist oskas rohkem kui 60% õpilastest kasutada tegusõnavormidest A-rühmas kaheksat ja B-rühmas üheksat, nimisõnavormidest A-rühmas viit ja B-rühmas kuut ning fraasitüüpidest A-rühmas üht ja B-rühmas kolme. Erinevus passiivse ja aktiivse keeleoskuse vahel on ootuspärane: kirjanduse põhjal (Laufer, Goldstein 2004) liigubki passiivne keeleoskus alati veidi eespool aktiivset, s.t esmalt õpitakse vorme/konstruksioone ära tundma ja neist aru saada, alles seejärel liiguvad need aktiivsesse keeleoskusesse.

Projektiõpilaste vaba suulise ja kirjaliku keeleoskuse seire näitab, kuivõrd on omandatud vormid ja konstruksioonid liikunud passiivsest (grammatiliste kategooriate testi mõistmisosa) ja seejärel juhendatud kasutusest (kasutusosa) vabasse keelekasutusse.

Suuline vaba keelekasutus on A-rühmal B-rühmaga võrreldes veidi mitmekülgsem: mõlema rühma tekstides kasutatakse kõiki A-tasemele omaseid fraase ning verbi ja selle laiendite kombinatsioone, ent kui A-rühmas jääb 60% kasutajate piirist alla ainult omadussõnafraas, siis B-rühmas ületab selle piiri ainult nimisõnafraas (kaas- ja hulgasõnafraas jõuavad siiski üpris lähedale). Ka lausetasandil on A-rühmas kõigil peamistel kombinatsioonidel veidi rohkem kasutajaid kui B-rühmas (ainus erand on kombinatsioon SVO, mida kasutab 100% B-rühma õpilastest), ent siin ületab ka B-rühm kõigil juhtudel 60% piiri.

Kirjalikku vaba keelekasutust mõõdeti ainult A-rühmas, seega saab kirjalikku keelekasutust hinnata A-rühma andmetest lähtuvalt. Kirjalike tekstide tulemused sarnanevad suulise teksti tulemustega, ent

enamikke vaadeldud konstruktsioone kasutab suulises tekstis rohkem õpilasi kui kirjalikus. Kõige paremini on omandatud nimisõnafraas ja selle tüübid omadussõna + nimisõna ning asesõna + nimisõna, aga ka kaassõna- ja hulgasõnafraas. Omadussõnafraasi seevastu kasutab üle 60% lastest ainult kirjalikus tekstis, täpsemalt arvamustekstis.

Lausetasandi üksustest kasutab suulises tekstis enamik valimi A-rühma õpilasi verbi ja ühe laiendi kombinatsiooni alus + öeldis ning verbi ja kahe laiendi kombinatsiooni alus + öeldis + sihitis, alus + öeldis + määrus, määrus + öeldis + alus ning alus + öeldis + öeldistäide. Sama näitab ka kirjalike tekstide analüüs, ent eelnimetatud konstruktsioonide kasutajate osakaal on kirjalikes tekstides iga kombinatsiooni puhul veidi väiksem (SVP puhul jääb see alla 60%).

Uuringu tulemused ei toeta varasemaid uuringutulemusi, mille järgi kirjalikud tekstid on keerukamad kui suulised (vt Pallotti 2015: 117; Cleland, Pickering 2006: 186; Lintunen, Mäkilä 2014: 391–393). Pigem leiab toetust Lintuneni ja Mäkilä (2014) leid, et teise keele omandaja suulise ja kirjaliku teksti vahe ei ole suur. Siinne uuring näitab isegi, et õppijate kirjalikud tekstid on nii fraasi- kui ka lausetasandil veidi lihtsamad kui suulised. Sarnaseid tulemusi on saadud algkooliõpilaste esimese keele uuringutes, kus laste kirjalikke ja suulisi ümberjutustusi võrreldes on leitud, et kirjalikud tekstid on enamasti lühemad ja halvema kvaliteediga kui suulised, kuna laste kirjutamisoskus on alles välja arenemas (nt Berninger *et al.* 1992; Berninger, Swanson 1994; Silva *et al.* 2010). Tõenäoliselt võis ka siinse uuringu tulemustele avaldada mõju see, et valimi A-rühma lapsed olid projekti lõpuks põhiosas 4. klassis (paar klassi ka 5.), B-rühm aga 3. klassis, seega oli ka nende kirjutamisoskus, sh eesti keeles kirjutamise oskus alles välja kujunemas. Samuti võisid õpetajad pühendada algklassides enam tähelepanu suulise keele arendamisele.

Sõnavaraanalüüs näitab, et projektiõpilaste tekstides on ülekaalus eelA1- ja A1-taseme sõnad, see on tekstide teemat arvesse võttes ka loomulik. Samas on paljude õpilaste tekstides ka A-tasemest kõrgemate tasemete ja määramata sõnu päris arvestataval määral (ühel täpsemalt vaadeldud tugevamatest õpilastest koguni 18%, enamasti siiski umbes kümnendik). Kõige rohkem kasutatakse nimi- ja tegusõnu, aga ka

omadussõnu, teisi sõnaliike vähem. Samalaadseid tulemusi on saadud ka eesti keelt esimese keelena omandavate laste sõnavara uuringutes (nt Argus, Kõrgesaar 2014).

Projektiõpilased on jõudnud projekti sihiks olnud A2-tasemele vähemalt passiivse keeleoskuse poolest (v.a mõned üksikud, enamasti projektiga hiljem liitunud lapsed), enamik neist ka aktiivselt keeleoskusest. Kuna seired olid suunatud eelkõige A-taseme oskuste tuvastamisele, on raske öelda, kas mõne projektiõpilase keeleoskus ka A-taset ületab, ent vaba keelekasutuse põhjal võib eeldada, et on ka vähemalt B1-tasemele jõudnud õppijaid. B1-taseme määramiseks peaks aga käsitlema keerukamaid teemasid. Seega tuleks seirevahendeid edasi arendada, et neid saaks kasutada ka eestikeelsele haridusele ülemineku käigus õpilaste keeleoskuse mõõtmiseks.

Erinevus madalama keeleoskusega õpilaste keeles ilmneb eelkõige sõnavara- ja fraasitasandil, verbi ja selle laiendi kombinatsioonide kasutuses nii suuri erinevusi pole. Fraasitasandi suhteliselt suurem variatiivsus on üks keele keerukuse näitajaid, samuti viitab sellele suurem hulk üle A2-taseme sõnu (vt täpsemalt Argus, Rüütmaa 2024 ja 2025). Samas peab nii pildikirjelduskatse kui ka analüüsitud kirjalike tekstide keeletaset hinnates pidama meeles, et need käsitlevad igapäevateemasid, mis ei võimaldagi väga keerukat keelekasutust. Ka emakeelekõnelejal on igapäevasuhtluses, eriti suulises tekstis ülekaalus baassõnavara ja lihtsamad konstruktsioonid.

Projektiõpilaste keeleoskus on võrreldes lähteolukorraga ühtlustunud: kiiremini on arenenud need õpilased, kes projekti alguses eesti keelt üldse ei osanud või oskasid väga vähe. Samale tulemusele jõudsid Baird, Argus ja Meristo (2022), kui analüüsisid õpilaste grammatiliste kategooriate ja vormide oskuse arengut ühe aasta jooksul. Selle ühtlustumise põhjusi on raske üheselt seletada. Võimalik, et parema keeleoskusega lastele muutusid seireülesanded üksluiseks (need kordusid aastast aastasse) ja nad ei võtnud neid enam tõsiselt, vaba keeleloome ülesanded ei võimaldanud oma täit keeleoskust näidata (nt ülesande täitmine ei eeldanud keerukama sõnavara kasutust), õpetajad pöörasid enam tähelepanu nõrgema keeleoskusega õpilastele, ent ei pidanud

vajalikuks ülespoole diferentseerimist ja tugevamate õpilaste areng jäi seisma. A- ja B-rühma erinevused on samuti väga väikesed, ehkki enamikus vaadeldud näitajates on A-rühm veidi parem, kõige enam paistab see erinevus välja fraasitasandi üksustes, mis on A-rühmal mitmekesisemad kui B-rühmal. Tulemusi võisid mõjutada ka kooli keeleõppesse mitte puutuvad põhjused: puuduvad andmed, kui palju ühe või teise rühma lapsed eesti keelega väljaspool kooli ja koolis (kas projektiklass oli eesti- või venekeelses koolis) kokku puutusid, tulemusi on mõjutanud ka projektiklassidest lahkunud ja sinna lisandunud lapsed jne. Kuigi siinne artikkel ei anna vastuseid õpilaste oskuste erinevuste põhjuste kohta, võimaldab see siiski saada ülevaate eesti keelt teise keelena omandanud algklassilaste keelelistest oskustest. See võib aidata planeerida muu hulgas üleminekuklasside eesti keele kui teise keele, aga ka teiste ainete õpet. Sellest tõstatuvad omakorda küsimused, millele järgmised uurijad saavad asuda vastuseid otsima.

Eelnevat kinnitab ka projektis algusest lõpuni osalenud nelja õpilase – kaks alguses puuduva ja kaks keskmisest parema keeleoskusega – seiretulemuste analüüs: nende keeleoskus tasandus enamikus vaadeldud aspektides, kõige suuremana püsis erinevus fraasitasandil.

Kõigil neljal vaadeldud lapsel on projekti lõpus hea keeleoskus, ehkki stardipositsiooni erinevus pole täielikult kadunud (nõrgema lähtekeeleoskusega laste tulemused jäävad veidi alla ja tugevamatel üle keskmiste näitajate), ent see on oluliselt vähenenud. Eesti keele oskusega alustanud lapsed on suutnud vaatamata nõrgale algusele jõuda teistega enam-vähem samale tasemele. Tugevama keeleoskusega laste areng on seireandmete järgi olnud aga aeglasem.

Kokkuvõttes näitavad tulemused ka märkimisväärset varieeruvust õpilaste vahel, näiteks kirjalike tekstide lekseemide koguarvu ja sõnaliikide hulga puhul. Selline varieeruvus viitab õpilaste väga erinevale keeletasemele. See omakorda seab õpetajatele kõrged nõudmised, eeldades neilt võimekust märgata ja mõista individuaalseid vajadusi ning õpet nii diferentseerida, et see toetaks nii nõrgemate kui ka tugevamate õppijate keelelist arengut. Eestikeelsele haridusele üleminekut silmas pidades on oluline õpetajates neid oskusi arendada.

KIRJANDUS

- Antropova, Anastassia 2015. Emakeele mõju verbirektsiooni kasutusele eesti keelt teise keelena ja vene keelt võõrkeelena õppivatel õpilastel. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Argus, Reili; Kõrgesaar, Helen 2014. Sõnaliigid eesti lapse kõnes ja lapsele suunatud kõnes. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat 10, 37–53.
- Argus, Reili; Rüütmaa, Tiina 2024. Sõnavara ja konstruktsioonide areng eesti keelt teise keelena omandava noore õppija kõnes aasta jooksul. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 20, 5–24.
- Argus, Reili; Makko, Eveli 2020. Väljamõeldud morfoloogiareegli omandamine 8-aastastel lastel. Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat = Estonian papers in applied linguistics 16, 23–41. DOI: 10.5128/ERYa16.02
- Argus, Reili; Rüütmaa, Tiina 2025. Sõnavara ja konstruktsioonid noore keeleõppija kirjalikes tekstides. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 21, 7–28.
- Baird, Piret; Argus, Reili 2022. Eesti keelt teise keelena omandavate 7–8-aastaste laste kodusest keelekeskkonnast ja eesti keele oskusest. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 18, 75–95.
- Baird, Piret; Argus, Reili; Meristo, Merilyn 2022. Eesti keelt teise keelena omandavate laste eesti keele oskuse areng aasta jooksul. – Philologia Estonica Tallinnensis 7, 39–79.
- Berninger, Virginia. W.; Swanson, H. Lee 1994. Children's Writing: Toward a Process Theory of Development of Skilled Writing. – E. C. Butterfield (ed.), *Modifying Hayes and Flower's Model of Skilled Writing to Explain Beginning and Developing Writing*. Jai Press Greenwich, CT, 57–81.
- Berninger, Virginia; Yates, Cheryl; Cartwright, Ana; Rutberg, Judith; Remy, Elisabeth; Abbott, Robert 1992. Lower-level Developmental Skills in Beginning Writing. – *Reading and Writing* 4(3), 257–280. <https://doi.org/10.1007/BF01027151>
- Cleland, Alexandra A.; Pickering, Martin J. 2006. Do Writing and Speaking Employ the Same Syntactic Representations? – *Journal of Memory and Language* 54(2), 185–198.
- Garrett, Paula; Young, Richard F. 2009. Theorizing Affect in Foreign Language Learning: An Analysis of One Learner's Responses to a Communicative Portuguese Course. – *The Modern Language Journal* 93, 2, 209–226. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00857.x>

- Hallap, Merit; Padrik, Marika 2019. Simultaanse kakskeelsusega 3- ja 4-aastaste laste grammatilised oskused eesti keeles. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 15, 35–52. <https://doi.org/10.5128/ERYa15.03>
- Kim, Minkyung; Crossley, Scott A. 2023. Lexical and Phraseological Differences Between Second Language Written and Spoken Opinion Responses. – *Frontiers in Psychology* 14, 1068685.
- Kitsnik, Mare 2019. Eesti keele kui teise keele õppimine-kas raske töö või kerge lõbu? – *Keel ja Kirjandus* 62, 1–2, 39–56.
- Kitsnik, Mare; Berezina, Jelena 2021. Kas on olemas vähemotiveeritud ja nõrku õpperühmi? Mängustatud õppe mõjust õpilaste eesti keele kui teise keele kasutamisele kolmanda klassi näitel. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat 17, 123–140.
- Kormos, Judit 2014. An Investigation of Linguistic and Discourse Complexity in Narrative Tasks: Differences Across Modalities of Performance. – H. Byrnes, R. M. Manchón (eds.), *Task-Based Language Learning – Insights from and for L2 Writing*. John Benjamins Publishing Company, 193–216.
- Laufer, Batia; Goldstein, Zahava 2004. Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength, and Computer Adaptiveness. *Language Learning* 54, 3, 399–436. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2004.00260.x>
- Lesonen, Sirkku; Steinkrauss, Rasmus; Suni, Minna; Verspoor, Marjolijn 2020. Lexically Specific vs. Productive Constructions in L2 Finnish. – *Language and Cognition* 12, 3, 526–563.
- Lintunen, Pekka; Mäkilä, Mari 2014. Measuring Syntactic Complexity in Spoken and Written Learner Language: Comparing the Incomparable? – *Research in Language* 12(4) 377–399.
- Long, Michael H.; Richards, Jack C. 2007. Series Editors' Preface. – H. Daller, J. Milton, J. Treffers-Daller (eds.), *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge*. Cambridge University Press, xii–xiv. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667268.002>
- Pallotti, Gabriele 2015. A Simple View of Linguistic Complexity. – *Second Language Research* 31, 1, 117–134. <https://doi.org/10.1177/0267658314536435>
- Pattemore, Anastasia 2022. Learning Grammatical Constructions from Audio-Visual Input. PhD Thesis, Doctoral Dissertation. Universitat de Barcelona.

- Paradis, Johanne 2007. Second Language Acquisition in Childhood. – E. Hoff, M. Shatz (eds.), *Blackwell handbook of language development*. Blackwell, 387–405. doi: 10.1002/9780470757833.ch19
- Pool, Raili 2020. Eesti keele kui teise keele infokogu. Tartu Ülikool. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/eesti_keeles_kui_teise_keeles_infokogu.pdf
- Rothman, Jason; Long, Drew; Iverson, Michael; Judy, Tiffany; Lingwall, Anne; Chakravarty, Tushar. 2016. Older Age of Onset in Child L2 Acquisition Can Be Facilitative: Evidence from The Acquisition of English Passives by Spanish Natives. – *Journal of Child Language* 43, 3, 662–686.
- Silva, Maria L.; Abchi, Veronica S.; Borzone, Ana 2010. Subordinated Clauses Usage and Assessment of Syntactic Maturity: A Comparison of Oral and Written Retellings in Beginning Writers. – *Journal of Writing Research* 2, 1, 47–64.

SUMMARY

ESTONIAN LANGUAGE PROFICIENCY AND ITS DEVELOPMENT IN MULTILINGUAL CLASSROOMS AMONG CHILDREN ACQUIRING ESTONIAN AS A SECOND LANGUAGE

The article provides an overview of the Estonian language skills of 9–11-year-old children learning Estonian as a second language at the end of the project “Professional Estonian-speaking Teacher in a Multilingual Classroom”, based on various monitoring data (teacher’s assessment of the child’s language proficiency, test of comprehension and use of grammatical categories, picture description task, written texts). The aim of the project was to improve the quality of Estonian language instruction by supporting the hiring and training of Estonian-speaking teachers. At the same time, students’ language proficiency was monitored, which served as a basis for designing teacher training.

Children from diverse backgrounds joined the project, all acquiring Estonian as a second language, and their initial language proficiency varied greatly. The goal was set for students to reach at least level A2 by the end of the project (initially planned for 2027).

Monitoring data shows that although the project ended earlier than planned (in 2024), the majority of students reached at least A2 level. Passive language proficiency of the students was significantly better than active and spoken language slightly better than written. It also appears that students with lower initial language proficiency developed their skills more rapidly, leading to a convergence of language proficiency levels over time. The difference between students with stronger and weaker language skills is most evident at the phrase level and in vocabulary.

Keywords: active language skills, passive language skills, spoken language, written language, vocabulary, phrase level, sentence level, grammatical categories

Tiina Rüütmaa on Tallinna ülikooli eesti keele kui teise keele dotsent. Tema peamised teaduslikud huvid on eesti keele kui teise keele omandamine ja õpetamine ning eesti-ungari kontrastiivlingvistika.
rtiina@tlu.ee

Piret Baird on Tallinna ülikooli eesti kui teise keele lektor. Tema peamised teaduslikud huvid on varajane kakskeelsus ja eesti keele kui teise keele omandamine.
pbaird@tlu.ee