

5 (2020)

Philologia Estonica

T A L L I N N E N S I S

KEELED, JÄRJEKORRAD JA JÄRJESTUSED

*Languages, orderings
and successions*

Tallinna Ülikooli Kirjastus
Tallinn 2020

Philologia Estonica Tallinnensis 5 (2020)

Keeled, järjekorrad ja järjestused

Languages, orderings and successions

Philologia Estonica Tallinnensis eelkäija on Tallinna Ülikooli Eesti Keele
ja Kultuuri Instituudi toimetised (ilmus 2004–2015, ISSN 1736-8804)

Toimetuskollegium / Advisory Board Lars Gunnar Larsson (Uppsala),
Maisa Martin (Jyväskylä), Kaili Müürisepp (Tartu), Helle Metslang (Tartu),
Meelis Mihkla (Tallinn), Renate Pajusalu (Tartu), Helena Sulkala (Oulu), Urmas
Sutrop (Tartu), Maria Voeikova (Viin/Sankt-Peterburg), Cornelius Hasselblatt
(Groningen), Epp Annus (Eesti Kirjandusmuuseum / Ohio State University)

Väljaannet on toetanud TLÜ humanitaarteaduste instituudi uuringufond

Peatoimetaja: Reili Argus

Toimetajad: Reili Argus ja Annika Hussar

Eestikeelsete tekstide keeleteoimetaja: Triin Lilleberg

Ingliskeelsete tekstide keeleteoimetaja: Colm James Doyle

Kaanefoto: Shutterstock

Autoriõigus: Tallinna Ülikooli Kirjastus ja autorid, 2020

ISSN 2504-6616 (trükis)

ISSN 2504-6624 (võrguväljaanne)

Tallinna Ülikooli Kirjastus

Narva mnt 25

10120 Tallinn

www.tlupress.com

Trükk: Grano Digital

SISUKORD

Reili Argus, Annika Hussar

Eessõna. Keeled, järjekorrad ja järjestused. 5

Preface. Languages, orderings and successions 11

Reili Argus, Annika Bauer

Muutevormide ilmumine eesti keelt esimese keelena

omandavate laste kõnesse 17

Emergence and productive use of inflectional forms

in early Estonian 57

Anna Branets, Ad Backus

L2 knowledge facilitating L3 learning: the role of Russian

linguistic factors in understanding of Ukrainian by Estonians. . . 59

K2 oskus soodustamas K3 omandamist: vene keele roll

eesti keelt esimese keelena kõnelejalatel ukraina keele mõistmises. . . 85

Annika Hussar, Tiina Rüütmaa

Eesnimetasutuse reguleerimine ja selle mõju.

Eesti ja Ungari näide 87

Given name regulation and its influence – the examples

of Estonia and Hungary 107

Anu Kalda

Translating perception metaphors. A process-based approach. . 109

Tajumetafooride tõlkimisest. Protsessipõhine lähenemine. 132

Victoria V. Kazakovskaya

Epistemic modality in the speech of Russian young children

and adolescents. 134

Episteemiline modaalsus vene keelt omandavate

väikelaste ja noorte kõnes 166

Jakub Kubś, Aleksandra Michałowska-Kubś

Motivation of foreigners to learn the Lithuanian language 167

Leedu keele õppimise motivatsioon välismaalaste seas 195

Andra Kütt

Ema haridus ja pere elukoht eesti keelt emakeelena
omandava lapse kasvukeskkonna mõjutajana 196

*Education of the mother and residence of the family
as factors influencing the linguistic developmental
environment of children acquiring Estonian as L1 233*

Asta Laugalienė

Partitivity and object marking in Finnish and Lithuanian 235

Partitiivsus ja objekti markeerimine soome ja leedu keeles 267

Erik Mikkus, Raido Remmel, Triin Õismaa,**Merilyn Meristo, Mari Uusküla**

Ilmastikunähtustega seotud keeleassotsiatsioonid 268

Weather-related language associations 282

Karin Zurbuchen

Eesti ja saksa aktiivse värvisõnavara võrdlus 283

*A comparison of Estonian and German active
colour vocabulary 314*

Anna Verschik

Explaining the emergence order of contact-induced
language change phenomena in language maintenance. 315

*Seletades kontaktidest johtuvate muutuste tekkimise
järjekorda. 350*

EESSÕNA

KEELED, JÄRJEKORRAD JA JÄRJESTUSED

Reili Argus, Annika Hussar

Keeles esineb nii korrapäratust kui ka korrapära. Selle kogumiku teemaks on valitud teatud liiki korrapära – järjestused. Need võivad puudutada ükskõik mida keelega seotut: keelemuutuste toimumise järjekorda, teatud keelenähtuse kronoloogiat, keeleüksuste omandamise järjekorda, sagedust või harvust ja selle põhjal sündivaid pingeridu, mingite protsesside toimumise järjekorda jne. Keeleteadlase töös on vaatamata teoreetilisele lähenemisele, koolkonnale, uurimisvaldkonnale või -materjalile tavaline, et nähtusi, keele elemente, andmekogumeid seatakse analüüsi käigus järjekorda. Olgu järjestuse aluseks kas mingi keelendi populaarsus või kasutussagedus, omandamise järjekord, prototüüpsus, komplekssus või muu tegur, on selle järjestuse põhjal võimalik järeldada midagi keele kohta üldiselt. Siinsesse ajakirjanumbrisse ongi koondatud paljude keeleteaduse eri valdkondade uurimusi, kust ilmneb, mida mingit tüüpi järjestused keelte kohta räägivad. Nii nagu on mitmekesine artiklite teoreetiline lähenemine, mis varieerub mikrotasandi uurimusest makrotasandi omadeni, on lai ka vaatlusaluste keelte hulk (eesti, ungari, ukraina, soome, saksa, leedu) ja rahvusvaheline autorkond.

Ajakirjanumbris on kolm artiklit, mis keskenduvad keeleomandamisele. Reili Arguse ja Annika Baueri artikkel „**Muutevormide ilmumine eesti keelt esimese keelena omandavate laste kõnesse**“ vaatleb kolme lapse spontaanse kõne lindistuste põhjal eri kategooriate ja vormide ilmumist laste keelde ning nende vormide produktiivse moodustuse algust. Iga vormi produktiivseks moodustuseks kasutatud esimest sõna on lisaks analüüsitud morfofonoloogilistest tunnustest lähtuvalt kui selle vormi esimest n-ö eksemplari.

Eesti lapsed omandavad grammatika tuuma (nt grammatiliste käänete ainsusevormid, kindla kõneviisi ainsuse oleviku kolmanda pöörde, ainsuse lihtmineviku kolmanda pöörde, omadussõnade võrdevormid) ühel ajal. Ülejäänud vormide omandamisjärjekord on lasteti mõnevõrra erinev. Erineva järjekorra taga võib näha vormi erinevat sagedust lastele suunatud kõnes. Morfofonoloogiliste tunnuste poolest eristusid nimisõnad, kus oli võimalik märgata teatud sagedasi tunnuseid, verbide puhul olid aga esimesed produktiivselt kasutatud tüved morfofonoloogiliste tunnuste poolest mitmekesised ning ükski kindel mall tüvede kogumist esile ei tõusnud.

Vormid, mida laste kõnest registreerida ei õnnestunud (nt kaudne kõneviis, lühike ülivõrre, olev, rajav ja ilmaütlev kääne), on lastega kõnelevate vanemate kõnes harvad või ei esine neid üldse. Mõnede vormide varase omandamise taga võib näha pragmaatilisi tegureid, näiteks on käskiva kõneviisi ainsuse teise pöörde kasutus kontekste lapsekesksetes suhtlussituatsioonides kindlasti märksa enam kui käskiva kõneviisi mitmuse teise pöörde kasutuskontekste. Kindlasti on aga ka pragmaatilised tegurid seotud vormide sagedusega. Seega – vormi, mis on sage, on lapsel suhtlemiseks vaja ja selle omandab ta ka esimeses järjekorras.

Victoria Kazakovskaya artikkel „**Episteemiline modaalsus vene keelt omandavate väikelaste ja noorte kõnes**“ põhineb osaliselt samuti spontaanse kõne lindistustel, lisaks on kasutatud kirjalikke materjale. Artiklis on vaatluse all episteemilise modaalsuse kui leksikaalsemantilise kategooria omandamine. Uurimuses on esitatud hulk omandamisega seotud eri tüüpi järjestusi; semantilised järjestused (nt alates deontilisest modaalsusest kuni episteemiliseni, eksplitsiitset ebatõenäosusest kuni tõsikindluseni, ning hiljem episteemilisest kuni emotsionaalse hinnanguni); episteemilisuse väljendamise repertuaar (nt episteemilistest markeritest kuni episteemiliste, mentaalseid verbe sisaldavate osalausete ja kõneviisivormideni); episteemilise modaalsuse markerite funktsioonide järjestused (nt esmastest teise tasandi omadeni, lausetasandi markeritest teksti tasandi

omadeni). Samuti on vaatluse all episteemilise modaalsuse väljendusvahendite omandamisjärjekord.

Andra Küti artikli „**Ema haridus ja pere elukoht eesti keelt emakeelena omandava lapse kasvukeskkonna mõjutajana**“ eesmärk on anda ülevaade, millises keelelises kasvukeskkonnas kasvab eesti keelt emakeelena omandav eelkooliealine (vanuses 5–7 eluaastat) laps. Täpsemalt on 152 emaga tehtud poolstruktureeritud intervjuu abil kirjeldatud kodust keelekeskkonda iseloomustavate tegurite mainimise sagedusjärjestust, võrreldes seejuures ema hariduse järgi kesk(eri)hariduse ja kõrgharidusega emadega peresid. Mõlema rühma sees on vaadeldud maa- ja linnakeskkonna erinevusi. Uuringust selgus, et maapiirkonna emad rääkisid lastega prelingvistilisel perioodil rohkem, samuti olid nende suhtlusvõrgustikus olulisemal kohal vanavanemad, loeti rohkem raamatuid ning jutustati lugusid. Koduvälistel üritustel käijad olid sagedamini linnapiirkonna vanemad, kelle lapsed puutusid kokku ka rohkem teiste keeltega ning viibisid rohkem lasteaias.

Siinse ajakirjanumbri kahes artiklis on vaatluse all leedu keel. Jakub Kubśi ja Aleksandra Michałowska-Kubśi artikkel „**Leedu keele õppimise motivatsioon välismaalaste seas**“ järjestab tegurid, mis mõjutavad leedu keele õppimise põhjendusi. Autorite hinnangul on tänapäevases mitmekultuurilises maailmas järjest suurem huvi õppida just nn väikesi keeli. Tulemused näitasid, et järjestuse tipus olid sisemine ja integratiivne motivatsioon, instrumentaalset motivatsiooni toetavad tegurid ei olnud nii olulised. Rõhutati ka keele kui sellise õppimise olulisust. Artikli praktilised tulemused võivad pakkuda õpetajaile juhiseid, kuidas õppimise käigus integratiivset motivatsiooni toetades ning kultuuriga seotud infot pakkudes leedu keele kursusi paremini korraldada.

Leedu keel on üks vaadeldavatest keeltest ka Asta Laugalienė artiklis „**Partitiivsus ja objekti markeerimine soome ja leedu keeles**“, kus autor järjestab soome partitiivi ja leedu genitiivi puhul objekti sagedasemad funktsioonid. Nii soome kui ka leedu keeles võib objekti markeerimisel rääkida partitiivsusest. Vastavused leedu

partitiivse genitiivi ja soome partitiivi vahel katavad laia semantilis-süntaktilist ala. Leedu keeles on genitiivi partitiivne funktsioon üks arvukatest selle käände funktsioonidest; objekti markeerimise puhul kasutatakse partitiivi väljendamaks osa-terviku suhet ja indefiniitsust. Soome partitiivil on kolm osati kattuvat funktsiooni. Artikkel annab ülevaate partitiivi eri funktsioonide sagedusest ning formuleerib soome partitiivi ja leedu genitiivi prototüüpsed funktsioonid.

Anna Branetsi ja Ad Backuse artikkel „**K2 oskus soodustamas K3 omandamist: vene keele roll eesti keelt esimese keelena kõnelejatel ukraina keele mõistmises**“ vaatleb empiirilistele andmetele toetudes seda, kuidas eesti emakeelega inimeste vene keele kui teise keele oskus võib kergendada ukraina keele kui kolmanda keele passiivset oskust. Kolmekümne eesti keelt emakeelena kõneleva inimesega viidi läbi C-test vene keeles ning seejärel ukrainakeelsete tekstide ja üksikute sõnade mõistmist kontrolliv katse. Autorid esitavad ka kõige lihtsamaks ja kõige keerulisemaks osutunud grammatiliste ja leksikaalsete vahendite loendi. Tulemused näitasid, et vene keele C-testi ja ukrainakeelse katseülesande tulemused olid seotud. Ukrainakeelsete tekstide mõistmine oli siiski pisut vähem vene keele testi tulemustega seotud kui üksikute sõnade mõistmine. See näitab, et C-testi tulemused ei ennusta katsealuste võimet täielikult mõista ukrainakeelseid tekste, pigem ennustab C-testi hea tulemus võimet mõista üksikuid ukrainakeelseid sõnu. Saadud tulemuste põhjal väidavad autorid, et keeleõppijad kasutavad teise keelega sarnase kolmanda keele tekstide mõistmisel ka neid ressursse, mis ei põhine teise keele kohta olemas olevatel grammatilistel ja leksikaalsetel teadmistel.

Anna Verschiku artiklis „**Seletades kontaktidest johtuvate muutuste tekkimise järjekorda**“ on esitatud keelekontaktist tulevate muutuste ilmumise järjekord. Thomasoni ja Kaufmani (1988) järgi algab keelesäilimise olukorras keelekontaktidest johtuv muutus sõnavarast, seejärel jõuab semantika, fonoloogia ja perifeerse morfosüntaksi valdkonda ning võib viia põhjaliku restruktureerimiseni. Siia maani pole seda muutuste ilmumise järjekorda

seletatud. Artiklis oletatakse, et eri tüüpi tähenduste (leksikaalne, grammatiline või nende vahepealne) töötlemine ja kinnistumine keelekasutaja kognitsioonis toimub eri kiirusega. Spetsiifiline (leksikaalne) tähendus ei nõua palju kognitiivseid jõupingutusi, kuid mida abstraktsem on tähendus skaalal leksikaalse ja grammatilise tähenduse vahel, seda rohkem aega vajatakse selle töötlemiseks ja kinnistumiseks.

Annika Hussari ja Tiina Rüütmaa artiklis „**Eesnimikasutuse reguleerimine ja selle mõju. Eesti ja Ungari näide**“ näidatakse, kuidas protsesside langemine kindlasse aega võib määrata, mis on edaspidi keelekasutuses võimalik, mis mitte, – kuivõrd on nimikasutust ja keelekasutust üldisemalt võimalik suunata. Ungaris toimus keele- ja nimeuuendus märksa varem ning kokkulepped kasutada nimesid ungaripärasel kujul ja piirduda lastele nimesid valides kindla nimekirjaga jõudis juurduda. Eestis võeti suund nimede omakeelestamisele sadakond aastat hiljem ja see langes aega, kui ühtlasi kinnistus uus kirjaviis, maailma avarumine viis suure hulga uute nimede lisandumiseni ning see tähendas, et eesnimikasutus on kujunenud väga vabaks ja avatuks.

Karin Zurbuchenilt on kogumikus artikkel „**Eesti ja saksa aktiivse värvisõnavara võrdlus**“. Uurimuses esitatud järjestused põhinevad kasutussageduse alusel järjekorda seatud empiirilistel sõnavaraandmetel. Eesti- ja saksakeelsete katsetulemuste võrdlusest selgus, et mõlema grupi keelejuhid eelistasid kasutada põhisõnu, valdavalt põhivärvinimesid. Lihtvärvisõnade puhul kasutati nii eesti kui ka saksa keeles sageli võõrvärvisõnu, mis osutab autori hinnangul mõlemas keeles kasvavale võõrkeelemõjule. Liitvärvisõnadest kasutati eesti ja saksa keeles kõige enam värvuse intensiivsusetest tähistavaid ja objektipõhiseid liitvärviadjektiive. Objektipõhiste liitvärvisõnade seas olid aga mõlemas keeles ülekaalus looduse ja loodusnähtustega seotud liitvärvisõnad. Tähelepanuväärne on asjaolu, et nii eesti kui ka saksa emakeelega keelejuhid kasutasid kultuuripõhiste laiendosadega liitvärvisõnu, mis viitab kahe keelekeskkonna kultuurilistele eripäradele.

Anu Kalda artikkel „**Tajumetafooride tõlkimisest. Protsessi-põhine lähenemine**“ keskendub tõlkestrateegiate rakendamise järjekorrale. Metafooride eesti keelde tõlkimise kohta ei ole kuigi palju empiirilistel andmetel põhinevaid uurimusi, seetõttu on artikkel seadnud eesmärgiks vaadelda, kuidas elukutselised tõlkijad inglise tajumetafoore eesti keelde tõlgivad. Lisaks eri tõlkestrateegiate rakendamise järjekorrale esitatakse artiklis ka nimekiri metafooridest, mis osutusid tõlkijaile eriti keerukaks. Selgus, et tajumetafooride tõlkimine toob kaasa suurema kognitiivse koormuse kui teiste keelendite tõlkimine. Lisaks sellele ilmnes, et mida kultuuriülesemad on tajumetafoorid, seda sarnasemalt neid tõlgitakse ja seda väiksem on erinevate tõlkevastete arv. Mida kultuurispetsiifilisemad on tajumetafoorid, seda rohkem erinevaid tõlkestrateegiaid kasutatakse ja seda erinevamaid tõlkevasteid tõlkijad kasutavad.

Andmete ja intervjuude põhjal tulevad eriti esile värvimetafoorid. Nende tõlkimisel kasutati rohkem internetiallikate abi ja neid märgiti katsejärgsetes intervjuudes tihti kui keerukamaid osi tõlketekstides.

Erik Mikkus, Raido Remmel, Triin Õismaa, Merilyn Meristo ja Mari Uusküla analüüsisid artiklis „**Ilmastikunähtustega seotud keeleassotsiatsioonid**“ esmakordselt Eestis ilmastikunähtustega seotud keeleassotsiatsioone. Tulemused võimaldasid järjestada enam levinud assotsiatsioonid, mis on valdavalt emotsionaalset päritolu, kuid esines ka kultuuri- ja kontekstuaalseid assotsiatsioone. Emotsioone väljendavate assotsiatsioonide seas domineerisid omadussõnalised negatiivsed emotsioonid.

Kokkuvõtlikult saab väita, et siinsesse ajakirjanumbrisse on koondatud eripalgeline valik näidetest, kuidas keeles järjestused esineda võivad – leidub näiteid sagedusjärjestuste kohta, osutusi keelendite ilmumisest keelde, sageduste ja järjestuste sarnasustele, mis osutavad kultuurilistele sarnasustele, aga ka kirjeldusi, kuidas üks nähtus lükkab teele terve järgmiste ahela.

PREFACE

LANGUAGES, ORDERINGS AND SUCCESSIONS

Reili Argus, Annika Hussar

The current, fifth issue of *Philologia Estonica Tallinnensis*, which contains eleven articles in two languages, focuses on different sequences in languages. Sequences in languages can be of many different types: orders of emergence or decline of various phenomena; sequences of changes or use of different strategies; the chronology of a particular linguistic phenomenon; the order in which language units are acquired, their frequency or infrequency, etc. The current issue of *Philologia Estonica Tallinnensis* brings together articles where different kind of sequences have been investigated from a wide range of perspectives in different languages. The submissions have different approaches and are based on both micro and macro levels of observation. The scope of topics is thus as wide-ranging as our authors are diverse in their backgrounds.

Three articles in the volume focus on first language acquisition. The goal of the paper “**Emergence and productive use of inflectional forms in early Estonian**” by Reili Argus and Annika Bauer is to describe the first emergence and productive use of inflectional forms and first exemplars (stems used for productive inflectional forms) in the spontaneous recorded speech material of three Estonian-speaking children and provide the order of the emergence of different inflectional categories and forms.

It seems that all the children acquired the core (e.g. grammatical cases in singular, imperative, singular present tense third person forms, singular third person simple past, comparative forms of adjectives) approximately at the same time. The further order of acquisition of inflectional forms was different in the speech of the three children in question. Comparing the differences in the order

of emergence of inflectional forms can be caused by the different frequency of some forms in the input. The first exemplars with distinguishable morphophonological features could be detected only among nouns: the first nouns used for early case forms can be divided into two prototypical morphophonological classes, while clear-cut morphophonological distinctions could not be found in verbs and adjectives. The order of emergence of different forms and categories demonstrates not just the order of acquisition of these categories but also the linguistic nature of our everyday spontaneous conversations with small children as well the importance of different forms from the point of the communication.

Victoria V. Kazakovskaya explores the development of epistemic modality across childhood and adolescence, based on the spoken and written Russian data in her article, **“Epistemic modality in the speech of Russian young children and adolescents”**. Her study shows the range of sequences in the acquisition of modality in the following domains: semantics (e.g. from deontic modality to epistemic, from explicit uncertainty to certainty, and subsequently from epistemic evaluation to emotional), the repertoire of epistemic and – more broadly – subjective tools (e.g. from epistemic markers to sentential complement constructions with mental verbs, from reduced modus frames to full/non-reduced), and functions performed by these markers (e.g., from primary ones to secondary, from “utterance level” functions to narrative). The order of epistemic marking (i.e. the development of propositional attitude) in relation to different core propositions is also discussed.

Andra Kütt’s article, **“Education of the mother and residence of the family as factors influencing the growth environment of children obtaining Estonian as a native language”**, is related to language acquisition at more general level. As the basis for her study she uses 152 semi-structured interviews with mothers to describe the importance placed upon factors – measured as the relative frequency of being mentioned – characterizing the linguistic environment of Estonian-speaking children. The comparison of two groups,

families where the mother has secondary education and families where she has higher education revealed some differences in the children's linguistic environments. For parents with higher education, this meant that the children spent more time alone, spending less time with screens and had more contacts with other languages than the children of mothers with secondary education. In the case of children with mothers with secondary education, the role grandparents in their social network was more important, these children spent more time at kindergarten, and played more with other children and/or friends of their age than alone. In both groups differences were also observed depending on whether the families lived in an urban or rural environment. The study revealed that the mothers in rural areas spoke to their children more during the pre-linguistic period and also that the role of grandparents in their social network was more important, more books were read and more stories were told. Parents in urban areas more frequently attended various events outside the family home, their children were more frequently in contact with other languages and they spent more time at kindergarten. In sum, the order of mentioning different characteristics of the child's linguistic environment was in correlation with factors related to the mothers' education and residence of the family.

Two articles in the journal deal with language learning. The article by Aleksandra Michałowska-Kubś and Jakub Kubś **"Motivation of foreigners to learn the Lithuanian language"** handles the acquisition of one of the Baltic languages. Due to the contemporary influence of multiculturalism, there is a growing interest in learning less-widely-spoken or "small" languages. Taking this into consideration, the researchers' aim was to examine motivational factors driving foreigners to learn Lithuanian. The results demonstrate that at the forefront of factors influencing foreigners to learn Lithuanian are intrinsic and integrative, not instrumental factors, while the autotelic value of the language itself was also highly stressed.

The second article on language learning is Anna Branets and Ad Backus's paper **"L2 knowledge facilitating L3 learning: the**

role of Russian linguistic factors in understanding of Ukrainian by Estonians". The article reports on an empirical investigation of how knowledge of L2 Russian can facilitate the acquisition of passive knowledge of L3 Ukrainian by speakers of L1 Estonian. The study is anchored in the field of Receptive Multilingualism (RM) with the specific inquiry of whether an L3 that is closely related to an L2 that the speaker knows well can function as the 'receptive' partner in an RM constellation. The specific focus is on the impact of knowledge of Russian vocabulary and grammar on general understanding of Ukrainian text and recognition of Ukrainian words by L1 speakers of Estonian. The implications of the study contribute to the understanding of how language units are transferred and acquired from L2 to closely related L3, add to comprehension strategies and provide a broader perspective on the comprehension process. Using an already-existing multilingual repertoire as well as learning how to make use of the assistance interlocutors can provide each other, and how to enhance the opportunities for learning this affords, were reported as the factors most beneficial for L3 learning.

The next article focuses on sequences of strategies. Written by Asta Laugalienė, the article "**Partitivity and object marking in Finnish and Lithuanian**" orders the frequencies and functions for the partitive in Finnish and partitive genitive in Lithuanian. The notion of partitivity in object marking is to be found both in Finnish and Lithuanian. Correspondences of the Lithuanian partitive genitive and Finnish partitive cover a wide semantic-syntactic area. In Lithuanian the "partitive" function of the genitive is one among numerous functions associated with this case; in the domain of object marking it is used mainly to mark part-whole concepts and indefiniteness. In Finnish, the partitive has three overlapping functions. The article overlooks the frequencies and infrequencies of certain uses of partitive cases in Finnish and Lithuanian and also formulates the prototypical functions for the partitive in Finnish and partitive genitive in Lithuanian.

Anna Verschik focuses on the order of contact-language changes in her article **“Explaining the emergence order of contact-induced language change phenomena in language maintenance”**. According to generalizations made by Thomason and Kaufman (1988), contact-induced language change in language maintenance starts from the lexicon, then progresses to semantics, phonology, non-core morphosyntax and may result in a profound restructuring of the language. To date, no explanations of this particular order have been suggested. The article addresses this issue and suggests that different types of meaning (lexical, grammatical or in-between) are processed and internalized at different speeds. Specific meaning (lexical) does not require much cognitive effort, while the more abstract the meaning is on the scale between lexical and grammatical, the more time is needed for processing and internalization.

Annika Hussar and Tiina Rütmaa compare two languages and development of rules concerning names in two countries. In their article, **“Given name regulation and its influence – the examples of Estonia and Hungary”**, they demonstrate how processes that have taken place at a particular time in the past can determine what is possible or otherwise with respect to the use of language in the future, namely the extent to which the use of names and language use in general can be directed. In Hungary, the language and name renewal took place much earlier, and agreements to use Hungarian names and to limit names by choosing names from a fixed list of names came to take root. In Estonia, the trend towards the native names took place a hundred years later, and this meant that the use of first names has become very free and open.

Another kind of sequence is provided by Karin Zurbuchen, who compares Estonian and German active color vocabulary in her article **“A comparison of Estonian and German active color vocabulary”**. The orderings presented in her article are based on frequencies shown by empirical data on color terms. The sequences of color terms in the two languages highlighted the differences and similarities in the usage of frequent and infrequent color terms in

both languages, distinguished the different formation types of color terms, and allowed the author to make generalizations on the basis of the data.

Anu Kalda's article "**Translating perception metaphors. A process-based approach**" focuses on sequence of translation strategies. There is to date little evidence from empirical analysis on metaphor translation in Estonia; this article, therefore, aims at providing a welcome contribution to Estonian translation studies by analysing how professional translators translate English perception metaphors into Estonian in context. The descriptive analysis of the translation texts was based on the sequence of translation strategies compiled by the author and the frequency of their usage. In addition, a list was compiled of the metaphors based on how challenging they proved to be to the participants of the current study, based on online searches made during the translation task.

The sequence of associations is presented in the next article. Weather-related language associations in Estonian are analyzed for the first time by Erik Mikkus, Raido Remmel, Triin Õismaa, Merilyn Meristo, and Mari Uusküla in their article, "**Weather-related language associations**". The results allowed the authors to order the most common associations, which are mostly of emotional origin. Some cultural and contextual associations were also registered in the data. Among those associations which express emotions, adjectival negative emotions dominated. Nouns with ambiguous meaning were most common among cultural and contextual associations.

In conclusion, this issue contains a diverse selection of examples of how sequences can occur in a language: there are examples of frequency sequences, orders of emergence of categories or forms in language, frequencies of using different strategies etc. Some sequences point to cultural similarities between languages and some of them describe how one phenomenon starts the whole chain of changes in a language.

MUUTEVORMIDE ILMUMINE EESTI KEELT ESIMESE KEELENA OMANDAVATE LASTE KÕNESSE

Reili Argus, Annika Bauer

Tallinna ülikool

Ülevaade. Muutemorfoloogiat võib pidada keeleomandamises seni kõige põhjalikumalt uuritud valdkonnaks. Ka eesti keele puhul on just morfoloogiliste vormide ja kategooriate omandamise kohta võrreldes teiste keele tasanditega küllalt palju kirjutisi (vt nt Granlund jt 2019; Argus 2008; Argus 2009; Argus, Parm 2010; Pajusalu jt 2011; Vihman, Vija 2006; Torn-Leesik, Vija 2012). Samas puudub siiski ülevaade sellest, mis järjekorras ja mis vanuses eesti lapse keelekasutusse eri grammatilised kategooriad või vormid ilmuvad. Siiani ei ole vaadeldud näiteks seda, kas substantiivide ja verbide või substantiivide ja adjektiivide muutevormid ilmuvad laste keelde samal ajal või mitte, kas varakult ilmuvate vormide kõrval on ka neid, mis ilmuvad hiljem, või on vorme, mida lapsed varases vanuses veel kasutama ei hakkagi. Seda tühimikku proovibki siinne kirjutis täita, pakkudes andmeid eri vormide ilmumise, produktiivse kasutuse ja morfofonoloogilise ehituse kohta kolme eesti lapse spontaanse kõne lindistuste andmekogu põhjal.

Võtmesõnad: muutemorfoloogia omandamine, eksemplaripõhine lähenemine, vormi produktiivne kasutus, morfofonoloogilised tunnused

I. Sissejuhatuseks. Muutemorfoloogia omandamisest

Morfoloogia omandamist käsitlevate uurimuste taustaks on läbi aegade olnud hulk väga erinevaid teoreetilisi lähenemisi. Ka ühe üldisema lähenemise sees võib eristada paljusid omandamise kirjeldusmudeleid. Näiteks on kasutuspõhistes keeleomandamiskäsitlustes võimalik tuua esile mitu muutemorfoloogia omandamist

uurivat lähenemist (vt ülevaadet Vihman 2018: 626; Argus 2008: 15–25; Granlund jt 2019: 170). Näiteks on kahetasandilise omandamismudeli (vt Marcus jt 1992; Pinker 1999) puhul seletatud muutemorfoloogia omandamist kui protsessi, mis toimub justkui kahel tasandil ja olemuslikult erinevalt: reeglipäraselt muutuvate sõnade vormid omandatakse nii, et tüvele lisatakse afiks vastavalt keeles olevale reeglile, ebareeglipäraselt muutuvad sõnad aga lihtsalt memoreeritakse tervikuna, nii nagu omandatakse sõnavara. Vähem radikaalsed kahetasandilise omandamise idee pooldajad arvavad, et on olemas mitu erinevat reeglipärast muutmismalli (nt Clahsen 2006). Samas ei ole neid mudeleid kasutatud selliste keelte muutemorfoloogia kirjeldamiseks, kus muutmismalle on palju ja kus üht selgelt reeglipärast malli ei pruugi üldse olemas ollagi (vt diskussiooni Dressler 2012). Ka eesti keele puhul võib rääkida suurest hulgast üsna killustunud muutmismallide süsteemist, kus lõpuni reeglipäraselt muutuvaid tüvesid koondavaid muuttüüpe on üsna vähe. Tüvede morfofonoloogiline ehitus küll tingib üldjoontes muutmismalli, kuid ajaloolised muutused ja muuttüübinihked on tekitanud küllalt keerulise ja rohkelt paralleelvorme pakkuva muutmismisüsteemi.

Granlund jt 2019 on eri teoreetilised lähenemised paigutanud vastavalt sellele, kas neis käsitluis vaadeldakse muutemorfoloogia omandamist pigem reegli- või pigem analoogiapõhiselt, skaalale, mille ühes otsas on puhtalt generatiivsed ning teises otsas eksemplaripõhised lähenemised (vt Granlund jt 2019: 170). Nende järgi asub skaala keskel kahetasandiline omandamiskirjeldus ning pre- ja protomorfoloogiline kirjeldusmodel sellest keskmest lähemal analoogiapõhistele lähenemistele.

Konstruktivistlike keeleomandamiskäsitluste hulka kuuluva pre- ja protomorfoloogilise, põhiolemuselt loomulikkusel põhineva vaatenurga (vt definitsiooni Dressler 2004; Dressler, Karpf 1995) üks olulisi seisukohti on, et keelelised kategooriad omandatakse sisendkeele sageduse, muutmisviisi regulaarsuse ja muutmismalli läbipaistvuse järjekorras (vt Dressler 2012). Seega omandatakse kõigepealt need vormid, kategooriad ja muutmismallid, mida laps kõige enam

kuuleb (Bittner jt 2003; Argus 2009), mis on vormilt läbipaistvad (nt on neil tunnuse ja tähenduse vahel üksühene seos, st et ühele tunnusele vastab üks tähendus (vt vastenduse operatsiooniprintsiipi ka juba Slobin 1985) ning mis muutuvad võimalikult regulaarselt. Kui kõnealuse omandamiskäsitluse järgi on mälu töö suurem roll eelkõige premorfoloogilisel omandamisperioodil ehk sel perioodil laps lihtsalt memoreerib tervikuna omandatud vormid ja alles protomorfoloogilisel perioodil hakkab ta vorme ise oma pagasisse kogutud vormide põhjal reegleid tuletades moodustama, siis võrgustikumudelitest (Bybee 1995) välja kasvanud eksemplaripõhistes keeleomandamiskäsitlustes (vt nt Bod, Cochran 2007: 1; Bybee 2013) omistatakse memoreerimisele tunduvalt suurem roll ja seda kogu keeleomandamise vältel (vt nt Kaplan 2017). Bybee väitel (2013: 51) ei ole eksemplaripõhised lähenemised küll selgelt kognitiivsed, kuid eeldavad siiski, nagu ka teised kasutuspõhised uurimused, et keelelised struktuurid ehk vormid moodustatakse nii, et kindlaid malle korratakse keelekasutuse käigus. Nimelt väidetakse eksemplaripõhistes omandamiskäsitlustes, et kogu keeleline kogemus memoreeritakse kui mingite kindlate eksemplaride kogum ning keeleline käitumine ehk üldistused on tuletatavad omavahel kõige sarnasemate eksemplaride põhjal ehk teisisõnu: sarnaste eksemplaride ehk nn eksemplaripilvede kõige keskmate suundumuste põhjal. Seega tekivad grammatilised kategooriad ja keeleüksused memoreeritud keelekogemusest ehk eksemplaridest, mis on keelekasutaja mälus kategoriseeritud üksteisega sarnasuse alusel (Bybee 2013: 52). Äärmuslikumates eksemplaripõhistes käsitlustes (nt Ambridge 2019) väidetakse, et keel omandataksegi ilma igasuguse reeglipõhisuseta ning ainult memoreeritud eksemplaridele toetudes. Kuna eesti keeles on tüve morfofonoloogiline ehitus (nt silpide arv ja värde) kõige olulisem muutmismalli tingija, võib oletada, et just need on tunnused, mille järgi laps memoreeritud eksemplaridest muutmisreegleid kujundama hakkab. Ambridge'i väitel ongi rikka muutemorfoloogiaga ja killustunud muuttüüpide ja -mallidega keelte kirjeldamine võimalik ainult eksemplaripõhise lähenemisega (Ambridge 2019).

Muutevormide omandamise mehhanismide kõrval on märksa vähem tegeldud vormide (ja kategooriate) omandamise järjekorraga. Stephen Krashen on pakkunud välja nn loomuliku järjestuse hüpoteesi (Krashen 1980) mille järgi omandavad lapsed kategooriad, vormid ja reeglid suures osas samas järjekorras ning see järjekord ei sõltu sellest, kas tegemist on keerulise või lihtsa reegluga. Kuigi see järjekord ei pruugi olla alati isikuti absoluutne, ei ole erinevused siiski suured. Näiteks omandatakse inglise keeles varem progressiivi *ing*-lõpp ja hoopis hiljem kolmanda pöörde lõpp *-s* (Sepassi, Aryadoust 2014). Kuigi teise keele varase omandamise puhul on omandamissituatsioon väga sarnane esimese keele omandamisega ja vormide-kategooriate omandamisjärjekordki võiks olla sarnane, on siiski leitud, et teise keele omandamisel sõltub see järjekord väga suurel määral lapse vanusest ega pruugi langeda kokku esimese keele kategooriate-vormide omandamisjärjekorraga. (Sepassi, Aryadoust 2014). Kindlasti on üldpilt aga palju kirjum keeltes, kus muutemorfoloogial on tunduvalt olulisem roll kui inglise keeles (nt eesti keel) ning kus morfoloogiline süsteem on rikkalikum.

Eelkirjeldatud arutluste põhjaks olekski eesti keele puhul vajalik esimese sammuna selgitada välja kategooriate ja vormide omandamise järjekord. Seetõttu ongi siinse kirjutise esmane eesmärk esitada ülevaade sellest, mis järjekorras mis muutevorme ja grammatilisi kategooriaid eesti keelt esimese keelena omandav laps kasutama hakkab. Selline ülevaade võib teoreetilistest arutlustest põhja kõrval olla sisendiks ka praktilisematele lahendustele, näiteks eesti keele kui teise keele varast omandamist toetavatele õppematerjalidele. Kuna väikelapsed võivad omandada ka teist keelt teadvustamata ja loomulikus igapäevases lapsekeskses keelekasutussituatsioonis (nt kui lasteaias on eestikeelne õpetaja või on lapsel eesti keelt kõnelevaid pereliikmeid või sõpru), võib eeldada, et just need vormid, mis on eesti keelt esimese keelena omandava lapse keelekasutuses varased, on vajalikud ka neile lastele, kes omandavad eesti keelt teise keelena. Kategooriate-vormide ilmumise järjekorra kõrval on eksemplaripõhisest lähenemisest lähtuvalt oluline vaadelda lähemalt neid

tüvesid, mille põhjal lapsed esimesi vorme produktiivselt kasutama hakkavad ehk mille põhjal hakkab arenema aktiivne vormimoodustus. Kuna eesti keeles on morfofonoloogilistel tunnustel moodustamallide alusena suhteliselt suur roll, vaadeldaksegi siinses kirjutises lähemalt vormide produktiivsel moodustamisel kasutatud tüvede morfofonoloogilisi tunnuseid nagu silpide arv ja astmevaheldus ja mõnel juhul muud tüve omadused.

Kokkuvõtlikult on siinses eesti muutevormide ilmunisjärjekorra kirjelduses püütud, integreerides pre- ja protomorfoloogilise ning eksemplaripõhise omandamise põhiseisukohti, vastata järgmistele uurimisküsimustele:

1. Milline on vormide-kategooriate eesti keelt omandava lapse kõneste ilmunise järjekord? Küsimus, millised tegurid võivad vormide omandamise järjekorda mõjutada, on analüüsis ainult põhiküsimuse taustana ning sellel on peatunud nii-võrd, kui-võrd see vaadeldud materjali põhjal võimalik on.
2. Kuidas on seotud mingi vormi esmakasutus vormi produktiivse moodustusega, st et kas mõne vormi või kategooria puhul võtab omandamine rohkem aega kui mõne teise puhul?
3. Kuidas saab morfofonoloogiliste tunnuste alusel iseloomustada iga kategooria esimesi kasutusi ehk millised on võimalikud kesksed eksemplarid, millele lapse vormimoodustus tuginema hakkab?

2. Keelematerjal ja uurimismeetod

Kasutatud keelematerjali moodustavad kolme eesti keelt esimese keelena omandava lapse ja nende vanemate spontaanse kõne lindistused (143 tundi) CHILDESi eesti andmekogust¹ (vt tabel 1). Kogu CHILDESi eesti lastekeeleandmestikust on valitud Kapaneni, Vija

¹ CHILDESi eesti andmekogu asub <https://childes.talkbank.org/browser/index.php?url=Other/Estonian/>

ja Zuppingu korpus kui kõige mahukamad ja kõige süsteemsemalt pikiuuringute tarbeks koostatud andmekogud. Kõik lindistused on tehtud laste igapäevases keskkonnas ja tavapärastes argisituatsioonides. Lapsega kõnelejaks on enamjaolt ema, mõnes lindistuses ka isa ja teised pereliikmed. Vija ja Zuppingu andmebaasi lindistused on enamasti tunniajased, Kapaneni andmebaasi omad kestavad keskmiselt 90 minutit ja üldjuhul on lapsi lindistatud kord kuus. Tabelis 1 on esitatud lindistatud laste vanusevahemik ning analüüsitud keelematerjali hulk. Kuigi esimeste lindistuste ajal oli laste vanus mõnevõrra erinev, olid nad kõik sellises keeleomandamise staadiumis, kus nende kõnevoorud koosnesid veel suures osas ühesõnalistest lausungitest. Loomulikult ei saa täie kindlusega väita, et lastel enne esimesi lindistusi omandatud muutevorme ei olnud, kuid siinse ülevaate järeldused on tehtud ainult analüüsitud lindistuste põhjal. Ühe lapse, Linda lindistused kestavad võrreldes teise kahe lapsega tunduvalt kauem, viie aasta ja kaheksa kuu vanuseni. Hoollimata sellest, et tema andmeid teiste lastega võrrelda ei ole võimalik, on ometi kasutatud seda keelematerjali selleks, et näha, kas ja kui palju hiljem võib mõni vorm laste keelekasutusse ilmuda.

Tabel 1. Ülevaade kasutatud keelematerjalist

	Lapse sugu	Lapse vanus lindistuste ajal	Väljendite keskmine pikkus sõnedes lindistuste alguses	Keelematerjali ligikaudne hulk tundides
Kapanen	Tüdruk	1;3-3;4	2,3	20
Vija	Poiss	1;7-3;1	1,0	73
Zupping	Tüdruk	1;3-5;8	1,3	50

Kuna CHILDESi eesti keele alamkorpus on morfoloogiliselt märgendamata, korjati vormid transkriptsioonidest välja käsitsi, võimaluse korral kuulati vastav koht lindistusest üle.² Iga kategooria

² Kuna kõik CHILDESi eesti lastekeelekorpusse andmekogud ei ole helifailidega seotud (nt Vija andmekogu juures ei ole helifaile), ei olnud kõiki transkriptsioone võimalik üle kuulata.

puhul registreeriti vormi esimene ilmumine vaadeldavas keelematerjalis ning produktiivne kasutus. Esimeseks ilmumiseks on arvestatud lapse spontaanselt öeldud vorm, millel on selgelt äratuntav häälikuline kuju (nt kui kõne all on muutelõpuga käändevorm, peab olema see lõpp selgelt olemas, samas võib tüve hääldus normist erineda, nt *õunad* asemel ütleb laps *uinad*) ja mille puhul on küllalt alust otsustamaks, et tegemist on just konkreetse vormiga, st et vormi peab olema laps kasutanud sellises kontekstis, mille põhjal saab öelda, et tegemist ei ole mõne teise homonüümse vormi või ebasobiva kasutuskontekstiga (nt ei ole arvestatud nime-tavakujulist vormi osastavat nõudvas kontekstis). Nii on materjalist mõnikord välja jäetud ühesõnalises lausungis esinevad nimisõnavormid, mis võivad olla kasutuses nii nimetava kui ka omastava käände vormina (nt ühesõnalises lausungis *emme*) ning puudulikult hääldatud vormid, mille puhul vormitunnust selgelt määrata ei ole võimalik (nt seesütleva käände funktsioonis kasutatud sõna-kuju *kasti*-). Samuti on materjalist jäetud välja selged imitatsioonid ehk sellised kõnevoorud, kus laps kordab täiskasvanu öeldut samas vormis ja midagi ise lisamata. Näiteks on järgnevas vestlusekatkes esimene lapse kõnevoor loetud imitatsiooniks, sest laps kordab osa täiskasvanu öeldust muutmata kujul (*kodus*), kuid teine kõnevoor imitatsiooniks arvestatud ei ole, sest laps kasutab küll täiskasvanu eelmises kõnevoorus öeldut (*oma kodus*), kuid teeb seda enda lause sees:

(1) Martina 1;6³ *MOT: Lene ja Katre, Ene ja Katre on oma kodus.

*CHI: kodus.

*MOT: oma kodus.

*CHI: mee oleme oma kodus.

Lisaks on nii esmailumiste kui ka produktiivse kasutuse puhul jäetud materjalist välja vormid, kus laps kasutas õiget käändelõppu

³ Laste vanus on esitatud siin ja edaspidi aastates ja kuudes. Näidetes tähistab CHI last ning MOT ema.

vale tüvega (näide 2) või kogu vormi kontekstis, mis nõuab teist muutevormi (näide 3).

- (2) Linda 2;6 *MOT: no tere kust valutab.
 *CHI: mm jaladelt [= jalgadelt].
- (3) Martina 1;5 *CHI: issi koos õue. 'issiga koos õue'

Vorm on loetud produktiivselt kasutatuks kriteeriumite järgi, mida on kasutanud Pizzuto, Caselli (1994: 156), Gathercole jt (1999) ning eesti keele andmestiku tarbeks Vihman ja Vija (2006) ning Argus (2009) (vt ka Penke 2012). Nii on vorm produktiivselt kasutatud, kui lapse vorm esineb sobivas pragmaatilises ja süntaktilises kontekstis, vormi häälikuline kuju on piisavalt selge, otsustamaks, et tegemist on just selle vormiga, ning: a) kui kasutatud lekseem esineb vähemalt kahes eri vormis ja b) kui sama vormi on laps kasutanud vähemalt kahe eri lekseemiga. Seega on produktiivse kasutuse vanuseks loetud just see vanus, mil materjalis on viimane tingimus täidetud ehk on juba leidunud või leidub samas lindistuses kaks sama muutevormi ja seda muutevormi esindab vähemalt kaks eri tüve. Iga tüvi, millest laps on kasutanud produktiivselt mingit vormi, st et sellest tüvest leidub ka teisi vorme (ja sama vormi leidub ka teistest tüvedest), on lähema vaatluse alla võetud kui selle vormi moodustuse seisukohast oluline eksemplar. Iga sellise eksemplari puhul on vaadeldud tüve silpide arvu ja astmevahelduslikkust.

3. Muutevormide ilmumine laste kõnессе ja nende produktiivne kasutus

Vormide ilmumise ja produktiivse kasutuse ülevaadet alustatakse nimisõnakategooriatest, mille järel on kirjeldatud tegu- ja seejärel omadussõna vormide ilmumise järjekorda. Iga vormi puhul on registreeritud selle ilmumise ja produktiivse kasutuse vanus ning toodud andmekogust mõni kasutusnäide. Näidetes on mõnel juhul esitatud ka vanema eelnev või järgnev kõnevoor, mis hõlbustab lausekonteksti mõistmist.

3.1. NIMISÕNAVORMID LASTE KEELEKASUTUSES

Kõigi laste esimestes lindistustes leidus küll **nimetava** käände kujulisi sõnu, kuid mitte kõiki neist ei saa nimetava käände vormiks lugeda. Enamasti on põhjuseks see, et laps kasutas sõnavormi ühesõnalisel lausungis ja nii ei ole päris selge, kas lapse kavatsus oli väljendada nimetava või näiteks omastava vormi, mis juhtumisi võis olla nimetavaga homonüümne (nt *emme*, *issi*, *auto*, *mõmmi*). Esimesed selgelt nimetavakujulised vormid on laste kõnes registreeritud vanuses 1;5–1;7.

- (4) Andreas: 1;7⁴ *MOT: vaata vaata mis seal sõidab nüüd mööda.

*CHI: buss.

- (5) Martina 1;5 *MOT: traktori tagasi, aga vaata siia, mis see on?

*CHI: tool.

Samas vanuses saab lugeda nimetava käände vormi kasutuse ka produktiivseks, sest laste kõnes leidus samast lekseemist teisigi vorme (näited 6–7) ning teistest lekseemidest ka nimetava käände vorme (näited 8–9).

- (6) Andreas 1;7 *MOT: a millega issi tööle läks?

*CHI: bussika [= bussiga].

- (7) Martina 1;5 *CHI: difuki [= diktofon] diin [= siin], tuuli [= tooli] pääl.

- (8) Andreas 1;7 *MOT: mis siin on, kas sa tunned siit ära, mis see on?

*CHI: kamm.

- (9) Martina 1;5 *MOT: tädi Marjon ja onu Kristjan kinkisid selle raamatu.

*CHI: kinkis traakuk [= raamatu] onu onu kinkis.

Kuigi omastavakujulisi vorme on laste keelekasutuses mitu, on neist esimestes laste lindistustes enamik selliseid, kus nimetava ja

⁴ Kuna Andree lindistused algavad mõnevõrra hiljem, vanuses 1;7, võib olla, et mõni käändevorm esines tema kõnes ka juba varem.

omastava (vahel ka osastava) käände vorm on samakujulised ning ka kontekst ei anna alati selgeid viiteid sellele, missuguse vormiga täpselt tegemist on. Kindlalt saab vormi lugeda **omastava** käände vormiks siis, kui lausestruktuur seda toetab (näited 7, 10 ja 11).

(10) Andreas 1;8 *CHI: emme käsi.

(11) Linda 1;6 *CHI: täti [= tädi] oma.

Kahel lapsel kolmest saab omastava käände vormi kasutuse lugeda produktiivseks samas vanuses, kui ilmusid esimesed selgelt omastavakujulised vormid (vanuses 1;6 leidus Linda ja Martina lindistustes samadest lekseemidest ka nimetava käände vorme), Andrease kõnest võib sama lekseemi teisi vorme leida vanuses 1;8 (näide 12).

(12) Andreas: *MOT: kes tõi selle pildi?

*CHI: emme.

Kolmas varane käändevorm on laste keelekasutuses **osastav**. Esimesed osastava vormid on registreeritud laste lindistustes, mis on tehtud enne kaheaastaseks saamist (vt näited 13–14).

(13) Andreas: 1;7 *MOT: sa sõid ära saia.

*CHI: kooki [x 3].

*MOT: lähme otsime midagi muud süüa siis.

*CHI: kooki [x 4].

*MOT: lähme võtame vorsti.

*CHI: ettaha [= ei taha].

(14) Martina 1;5 *MOT: sööme pudru otsa, siis võtame tomatit ka, mhmh.

*CHI: issi annab tomatit.

Produktiivseks saab osastava vormi kasutuse lugeda lastel kas samas vanuses, mil on materjalis esimene osastava vorm (Linda ja Andreas) või kuu hiljem tehtud lindistuses (Martinal, vt tabel 2).

Esimesed kohakäänete vormid on lastel enamasti **lühikese sisseütleva** vormid väga sagedastest lekseemidest, nt *õu*, *kodu*, *käsi*, samadest lekseemidest hakkavad nad hiljem kasutama enamasti ka

teisi (koha)käänevorme (vt näited 15–17). Sisseütleva käände esimeste (lühikeste) vormide ja produktiivse kasutuse vahele jääb lastel aga juba 3–4 kuud.

(15) Linda 1;10 *CHI: taan [= tahan] vankiga [= vankriga] minna
oue [= õue].

*MOT: kus te käisite.

*CHI: oues [= õues].

(16) Martina 1;6 *CHI: enna [= venna] kohe tuleb koju tagasi.

*CHI: mee oleme oma kodus.

(17) Andreas 1;8 *CHI: kätte kätte. (Tahab diktofoni oma kätte võtta.)

Aglutinatiivne ehk *sse*-sisseütlev ilmub laste keelekasutusse 7–11 kuud hiljem kui lühikese sisseütleva vormid (vt tabel 2):

(18) Andreas 2;4 *CHI: siis teeme (.) väravasse torni.

(19) Martina 1;11 *CHI: lähebki autosse.

Esimesed **seesütleva** vormid on laste kõnes registreeritud samal ajal kui esimesed sisseütleva vormid, ka kasutatud lekseemid kattuvad suuresti (vt näited 20–21) ja on lastetigi samad.

(20) Martina 1;6 *CHI: me oleme oma kodus.

(21) Linda 1;10 *CHI: oleme nüüd kodus.

Kui Martina ja Linda puhul leidub esimese seesütleva vormiga samas lindistuses veel teinegi seesütleva vorm ning seesütlevas käändes kasutatud lekseem esines ka mõnes teises käänevormis, siis Andrase puhul saab seesütleva vormi moodustuse lugeda produktiivseks kolm kuud pärast esimese vormi registreerimist (vt tabel 2).

Seestütleva käände esimesed vormid ilmuvad laste kõnesse pisut hiljem kui sisse- ja seesütleva käände omad (näited 22–23).

(22) Martina 1;10 *CHI: ma joon teisest pudelist.

(23) Linda 2;2 *CHI: siit pesast välja.

Produktiivsest kasutusest saab rääkida Andrease puhul kohe pärast esimest seesütleva vormi ilmumist, sest samas vanuses leidis ka teisi seestütleva vorme (näide 24) ning sõnast *kool* oli laps kasutanud nii seest- kui ka seesütleva vormi (näide 25).

(24) Andreas 2;0 *CHI: Kenolotust [: Kenolotost] tulevad tibud.

(25) Andreas 2;0 *CHI: issi on koolis pägu [: praegu].

*CHI: iss(i) tuleb (.) bussiga (.) koolist ära.

Teistel lastel võib seestütleva käände vormi produktiivselt kasutatuks langeda kuu pärast esimest ilmumist (näited 26, 27).

(26) Martina 1;11 *CHI: läme [= lähme] uksest välja, sime [= siis me] lähmegi õue.

(27) Linda 2;3 *CHI: ja nii ja nii seal väike Paul ja mina lastajast [= lasteaiast].

Alaleütleva esimesed vormid võtavad lapsed kasutusele sisekohakäände vormidega ühel ajal, siiski pisut varem kui seestütleva käände vormid.

(28) Andreas 2;0 *CHI: arstile peab näitama.

(29) Linda 1;9 *CHI: lämme [= lähme] kakale.

Alalütleva käände esimesed vormid on laste kõnes registreeritud ainult pisut hiljem või siis samal ajal kui alaleütleva käände omad (näited 30–31).

(30) Linda 1;9 *CHI: poisil on abe [= habe].

(31) Martina 1;10 *CHI: kiisul on kõvvad [= kõrvad].

Kõige hiljem ilmuvad aga laste keelekasutusse kohakäänetest **alalt-ütleva** käände vormid ja neid on materjalis üldiseltki vähe. Näites 32 on näha, kuidas laps on vormi moodustamisel ebakindel ja jõuab õige vormini alles kolmandal katsel.

(32) Andreas 2;0 *CHI: kiige maha [/] kiigel maha [/] kiigelt maha.

(33) Linda 2;3 *CHI: kui sina tuled töölt siis.

Ülejäänud semantiliste käänete vormidest eristub **kaasaütlev**, see vorm on laste keelekasutuses juba varakult ning ka esimestest vormidest produktiivse kasutuseni kulub vähe aega (vt tabel 2). Lapsed kasutavad kaasaütleva käände vorme varakult nii kaaslase kui ka vahendi rollis (näited 34–35).

(34) Andreas 2;0 *CHI: pai, pai lissikaga [= lusikaga]

(35) Linda 1;7 *CHI: äägip [= räägib] ennaga [= vennaga].

Ilmumisjärjekorras järgmised on **saava** käände vormid, mis tekkisid laste keelekasutusse aga tunduvalt hiljem kui teised, nt koha-
käändevormid.

(36) Andreas 3;0 *CHI: ja läheb tagasi suureks issiks.

(37) Linda 2;6 *CHI: panen ommikuks [= hommikuks].

(38) Martina 3;1 *CHI: mina sain need legod ise sünnipäevaks
mitte issi isa minu issi ei saanud sünnipäevaks
legod.

Samas võib saava käände vormi kasutuse lugeda kahe lapse puhul produktiivseks kas samas vanuses, mil on keelematerjalis registreeritud vormi esmakasutus, või ühe lapse puhul kuu hiljem tehtud lindistuses (vt tabel 2).

Ülejäänud käändevormide kohta (rajava, oleva ja ilmaütleva käände vormid) võib oletada, et need kas on nii harvad, et lastekesksetes suhtlusolukordades üldjuhul ei esinegi, või/ja omandatakse need lihtsalt väga hilja, et materjalist neid registreerida ei õnnestunud.

Tabelis 2 esitatud ainsuse käändevormide ilmumise ja produktiivse kasutuse ülevaate põhjal võib öelda, et grammatiliste käänete vormid ja lühike sisseütlev ilmuvad vaadeldud eesti laste keelekasutusse enne kaheaastaseks saamist, kohakäändevormidest suunda ja asukohta väljendavate käänete vormid umbes kaheaastaselt ning lähtekohta väljendavad pärast kaheaastaseks saamist. Teistest käändevormidest ilmuvad varakult veel kaasaütleva käände vormid. Sarnased tulemused on saadud ka varasemates uuringutes (nt Argus

2009). Hiline on pikk sisseütlev ja saav kääne ning rajavat, olevat ning ilmaütlevat materjalis ei leidunudki.

Vahet esimese registreeritud vormi ja produktiivse kasutuse vahel ei pruugi üldse olla (nt nimetav, kahel lapsel ka omastav), kuid samas võib see vahe olla kolm-neli kuud (nt lühike sisseütlev). Pikk ajavahe vormi esimese ilmumise ja produktiivse kasutuse vahel võib näidata, et laste esimesed lühikesed sisseütleva käände vormid olid moodustatud mõnest sellisest lekseemist, millest teisi vorme laps veel ei kasutanud, või on mingist vanusevahest materjali lihtsalt vähem (nt on Martina vanuses 1;6 lindistatud dialoog lühem, ainult 35 minutit, ning järgmine dialoog on lindistatud alles vanuses 1;9).

Tabel 2. Ainsuse käändevormid laste kõnes (vormid on siin ja edaspidi esitatud traditsioonilises eesti käänete esitamise järjekorras, halliga märgitud käänded on laste keeles esimesed)

	Andreas		Martina		Linda	
	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus
Nimetav	1;7	1;7	1;5	1;5	1;7	1;7
Omastav	1;8	1;8	1;6	1;6	1;6	1;6
Osastav	1;7	1;7	1;5	1;6	1;6	1;6
Sisseütlev (lühike)	1;8	2;0	1;3	1;6	1;7	1;10
Sisseütlev (pikk)	2;4	2;6	1;11	1;11	2;6	2;7
Seesütlev	1;9	2;0	1;6	1;6	1;10	1;10
Seestütlev	2;0	2;0	2;1	2;1	2;4	2;6
Alaleütlev	2;0	2;0	1;9	1;10	1;9	1;10
Alalütlev	2;0	2;1	1;10	1;11	1;9	1;9
Alaltütlev	2;0		3;1		2;3	4;4
Saav	3;0	3;1	3;1	3;1	2;6	2;6
Rajav						
Olev					4;5	
Ilmaütlev						
Kaasaütlev	2;0	2;0	1;5	1;6	1;7	1;9

Mitmuse käändevormide ilmumine laste keelematerjali kordab üldjoontes ainsuse käändevormide oma. Siiski on esimesed mitmusevormid registreeritud pisut hiljem kui ainsuse omad.

(39) Andreas 1;10 *CHI: pojad. (*MOT: kaks kassipoega)

(40) Linda 1;7 *CHI: Ita [= Linda] tegi kalad.

(41) Martina 1;9 *CHI: elevald olid oma puu, elevaldid olid ka puudis [= puuris] olid küll.

Kui grammatiliste käänete vormid on laste keelematerjalis esindatud nii ainsuses kui ka mitmuses, ei saa sama öelda kohakäänete kohta (vt tabel 3). Võrreldes ainsuse sisseütlevaga ilmub mitmuse (kusjuures ainult pikk) sisseütleva vorm hiljem, materjalis on see olemas ainult kahel lapsel kolmest ning vorme on liiga vähe selleks, et saaks rääkida produktiivsest kasutusest. Mitmuse seestütleva ja alaleütleva käände vormid on ainukesed kohakäänded, mille kasutuse saab produktiivseks lugeda kõigil kolmel lapsel.

Sarnaselt ainsuse käändevormidega võib laps kasutada mitmuse vorme produktiivselt (üht vormi vähemalt kahest eri lekseemist ning vähemalt ühest neist lekseemidest on kasutatud ka teisi, sh ainsuse vorme) juba samas lindistuses, kust on registreeritud esimene sama käände vorm (näited 42–43).

(42) Andreas 3;0 *CHI: nüüd naerata, kui Antsu [= Andreas] tegi pilte.

*CHI: nüüd saad, ma teen pilti sellest.

*CHI: mina, sina kirjutad ja mina teen neid klotse peale.

(43) Martina 2;3 *CHI: nendest pakenditest tuleb mängukööki teha.

*CHI: kasse köök, pakendid on seal sees praagu.

*CHI: mis uet, mis utest [= õuntest] (on tehtud õunamahl)?

Mitmuse grammatiliste käänete vormid kontrasteeruvad kas ainsuse vastavate vormidega, nt on lapse kõnes mitmuse nimetav ja

ainsuse nimetav või mitmuse osastav ja ainsuse osastav, või siis teiste mitmusevormidega, nt kontrasteerub mitmuse omastav kõigil lastel samast lekseemist moodustatud mitmuse nimetava või alalütlevaga. Võrreldes ainsuse ja mitmuse eri käändevormide ilmumist ja produktiivset kasutust laste kõnes (vt tabel 2 ja 3), võib öelda, et mitmuse vormid ilmuvad selgelt hiljem ning vahe esimese ja produktiivse kasutuse vahel võib olla küll mõne vormi puhul olematu (mõlemad samas lindistuses), kuid mõnel juhul isegi veidi enam kui aasta. Kui ainsuse grammatiliste käänete esmailmumise ja produktiivse kasutuse vahel ei pruukinudki vahet olla, siis mitmuse grammatiliste käänete vormid võivad ilmuda isegi 1–9 kuud hiljem kui esmakasutus (nt omastav ja osastav). Samuti on mitmuse puhul rohkem neid vorme, mida laste kõnes ei leidunudki (nt osa kohakäändevorme). Kui ainsuse osastava käände vormid olid esimeste nimisõnavormide hulgas, siis mitmuse osastava vormid ilmuvad laste kõnemesse mõnevõrra hiljem kui nimetava vormid ning esimene mitmuse omastava vorm on laste kõnest registreeritud üsna eri vanuses (vt tabel 3 ja näited 44, 45).

(44) Linda 2;6 *CHI: tädide vill [= film].

(45) Andreas 3;0 *CHI: ei tule ju, tuleb küll, aga uks on kinni, ta ei saa tulla, xxx läbi ja läheb õue kutsade juurde ja sööb kutsad ära.

Samas on küllaltki huvitav mitmuse seestütleva käände vormide puhul esmailmumise ja produktiivse kasutuse väike vahe (sama lekseemi eri vorme leidis kolmest lapsest kahel ühes ja samas lindistuses). Lekseemid, millest lapsed mitmuse seestütleva vorme moodustasid, olid enamasti mingit materjali tähistavad sõnad (nt *klotsidest*, *puudest*, *õuntest*, *pakenditest*) ning vestlussituatsioonis räägiti kas ehitamisest või valmistamisest.

Hilise esmailmumise ja produktiivse kasutuse taga võib näha muidugi mitmusevormide suhteliselt väiksemat sagedust üldse: ka lastele suunatud kõnes on mitmusevorme vähem kui ainsusevorme.

Tabel 3. Mitmuse käändevormid laste kõnes

Mitus	Andreas		Martina		Linda	
	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus
Nimetav	1;10	1;11	1;10	1;10	1;7	1;7
Omastav	3;0	3;0	1;10	1;10	1;7	2;6
Osastav	2;0	2;3	1;9	1;10	2;0	2;9
Sisseütlev (lühike)						
Sisseütlev	2;7	–			3;8	
Seesütlev	2;1				3;5	
Seestütlev	3;0	3;0	2;3	2;3	2;7	3;9
Alaleütlev	3;0	3;0	2;3	2;4	2;0	3;6
Alalütlev	3;0	3;0	1;9	2;3	5;4	
Alaltütlev					2;6	
Saav	3;0					
Rajav						
Olev						
Ilmaütlev					4;5	
Kaasaütlev	2;4	2;5	1;9	1;11	3;8	4;2

3.2. TEGUSÕNAVORMID LASTE KEELEKASUTUSES

Kuigi laste esimestes lindistuses on hulk verbe, on need kas vanema kõne imitatsioonid või üsna ebamäärase kujuga vormid. Enamasti kasutab laps alguses ainult tüve ilma tunnuste ja lõppudeta (näited 46 ja 47).

(46) Martina 1;3 *MOT: diktofon, Martiina vaatab, aga ei vajuta
nuppu, eks ju ei vajuta nuppu.

*CHI: aata [= vaatan].

(47) Andreas 1;8 *CHI: ükka [: lükka].

*MOT: lükkavad käru jah.

Selgelt on varaste vormide hulgas käskiva kõneviisi teine pööre. Käskiva kõneviisi vorm on pragmaatiliselt oluline ja ehituselt lihtne

ning selle kasutus on produktiivne kas juba esimeses lapse lindistuses (Martina) või siis paar kuud hiljem (teised kaks last). Näiteks on Martina kõne lindistuses vanusest 1;3 registreeritud mitu käskiva kõneviisi ainsuse teise pöörde vormi (nt *pane*, (*h*)*oia*, *tee*) ja samas lindistuses kasutab ta vähemalt ühest loetletud verbist ka kindla kõneviisi kolmanda pöörde vormi:

(48) Martina 1;3 *CHI: issi teeb.

*CHI: tee lahti.

Tabel 4. Käskiva kõneviisi vormid laste kõnes

	Andreas		Martina		Linda	
	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus
Ainsuse 2. pööre	1;7	1;9	1;3	1;3	1;3	1;6
Mitmuse 2. pööre	2;3	3;1	2;1	2;3	2;1	2;6

Käskiva kõneviisi mitmuse teise pöörde vormid ilmuvad aga laste keelekasutusse rohkem kui aasta pärast ainsuse teise pöörde vorme (vt tabel 4) ning produktiivsest kasutusest saab rääkida üldjuhul veel paar kuud hilisema materjali põhjal.

Peale ainsuse ja mitmuse teise pöörde vormide oli kahe lapse kõnes veel üksikuid ainsuse kolmanda pöörde vorme (*olema*-verbist, näide 49), mis ilmusid laste keelekasutusse võrreldes ainsuse teise pöörde vormidega tunduvalt hiljem ja mida ei saa tegelikult pidada aktiivselt moodustatud verbivormideks, vaid pragmaatilisteks partikliteks.

(49) Linda 5;0 *CHI: olgu lähen siis toon.

Kindla kõneviisi olevikuvormid on sarnaselt käskiva kõneviisi vormidega olemas juba laste esimestes lindistustes. Kui osa päris esimestest kindla kõneviisi olevikuvormide kasutusjuhtudest on sellised, millel pöördelõppe veel ei ole (näide 50), siis juba kuu hiljem tehtud lindistustes on pöördelõpud enamasti olemas (näide 51).

(50) Linda 1;5 *CHI: auku [= haugub] auku [= haugub] aukuu [= haugub].

*MOT: haugub või hingeldab muidugi, kutsu teeb
auh-auh siis tal läheb ka keel suust välja jah.

(51) Linda 1;6 *CHI: teeb Paulile pai-pai.

Kindla kõneviisi olevikuvormidest ilmuvad laste keelekasutusse varakult ainsuse kolmanda pöörde vormid (vt tabel 5). Kohe seejärel hakkavad lapsed kasutama ka mitmuse esimese pöörde vorme. Mitmuse esimese pöörde vorm on pragmaatiliselt oluline lapsekeskse suhtlussituatsiooni direktiivi väljendamisel (vt nt Argus, ilmumas) ja ilmselt mõjutab see üsna varast omandamist. Pisut hiljem on registreeritud ka ainsuse esimese pöörde vormid. Kõige hiljem tekib laste keelematerjali mitmuse teine pööre. Et tegemist on nn viisakusvormiga, võib eeldada, et kontekste, kus lapsed seda kasutama peaksid, lindistustes kuigivõrd ei ole, ja seetõttu neid vorme materjalis ka palju ei leidu. Materjalis leidunud mitmuse teise pöörde verbivormid on enamasti kasutuses situatsioonides, kus laps dikteerib teistele mänguasalistele rolle (näide 52).

(52) Andreas 3;0 *CHI: aga mina olen nüüd suur arst, teie olete lapsed.

Tabel 5. Kindla kõneviisi olevikuvormid laste kõnes

Olevik	Andreas		Martina		Linda	
	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus
Ainsuse 1. pööre	2;0	2;3	1;3	1;5	1;8	1;9
Ainsuse 2. pööre	2;0	2;0	1;5	1;5	2;0	2;0
Ainsuse 3. pööre	1;10	1;10	1;3	1;3	1;6	1;7
Mitmuse 1. pööre	1;11	1;11	1;5	1;6	1;9	1;9
Mitmuse 2. pööre	3;0	3;1	1;10	2;3	2;6	2;6
Mitmuse 3. pööre	2;3	2;4	1;6	1;6	1;7	1;8

Kindla kõneviisi olevikuvormidele on omane, et produktiivne kasutus ilmneb sageli juba samas lindistuses, kus laps on vormi esimest korda kasutanud. Paari vormi puhul (ainsuse esimene ja mitmuse kolmas pööre) on esimese ilmumise ja produktiivse kasutuse vahel kuu või kaks. Lastevahelised erinevused vormide esmakasutuses on suuremad just mitmuse vormide puhul.

Sarnaselt olevikuvormidega hakkavad lapsed kasutama varakult ka **lihtmineviku** ainsuse kolmanda pöörde vorme (vt tabel 6). Kolmanda pöörde lihtmineviku ajavorme võib leida juba laste esimestest lindistustest (näited 53–54).

(53) Martina 1;3 *CHI: poiss läks.

(54) Linda 1;7 *CHI: kukkus ehti [= lehtede] pääle [= peale].

Mõnevõrra hiljem ilmuvad ainsuse esimese ja teise pöörde ja veelgi hiljem mitmuse vormid. Nii nagu olevikuvormide puhulgi, ilmuvad mitmuse teise pöörde lihtmineviku ajavormid laste keelekasutusse kõikidest pöördevormidest kõige hiljem ning ühe lapse kõnes ei leidunudki ühtki mitmuse teise pöörde lihtminevikuvormi. Võib oletada, et kontekste, kus seda vormi vaja oleks, nt meenutusi, ei

Tabel 6. Kindla kõneviisi lihtminevikuvormid laste kõnes

Minevik	Andreas		Martina		Linda	
	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus
Ainsuse 1. pööre	2;1	2;3	1;9	1;9	1;9	1;11
Ainsuse 2. pööre	2;1	2;3	1;9	1;10	2;1	2;2
Ainsuse 3. pööre	1;8	1;10	1;3	1;5	1;7	1;7
Mitmuse 1. pööre	2;0	2;6	1;9	1;9	1;11	2;10
Mitmuse 2. pööre			1;9	1;9	2;4	4;6
Mitmuse 3. pööre	2;6	2;6	1;9	1;10	2;0	2;1

ole lapsekesksetes suhtlussituatsioonides kuigi palju. Ilmekalt näitab Linda lindistus vanusest 4;6, et kõnealust vormi kasutatakse, kui meenutatakse mingit (vähemalt kolme osalejaga) olukorda (näide 55).

(55) Linda 4;6 *CHI: sis [: siis] te pidite vaatama kas ma ikka töin õiged asjad.

Täismineviku vormid ilmuvad laste kõnesse tunduvalt hiljem kui lihtmineviku vormid, kuid nende ilmumise järjekord on mõnevõrra sarnane oleviku- ja lihtmineviku vormide ilmumise järjekorraga (vt tabel 7). Enamasti kasutavad lapsed täismineviku vormi koos partikliga *ära* (vt näited 56–57).

(56) Martina 1;10 *CHI: või on ära sulanud.

(57) Martina: 2;7 *CHI: olen ära joonistanud

Kõige varem on registreeritud täismineviku kolmanda pöörde vormid ning neid leidis ka kõigi laste kõnes. Paljude vormide puhul on aga keelematerjalis küll üksik kasutusjuht, kuid produktiivsest kasutusest rääkida ei saa (vt tabel 7). Näiteks ainult üks näide

Tabel 7. Kindla kõneviisi täismineviku vormid laste kõnes

	Andreas		Martina		Linda	
	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus
Ainsuse 1. pööre	3;1		2;4	2;7	2;7	3;1
Ainsuse 2. pööre			2;7	3;0		
Ainsuse 3. pööre	2;0	2;6	1;10	1;11	2;1	2;3
Mitmuse 1. pööre	3;1	3;1			3;0	
Mitmuse 2. pööre					3;8	
Mitmuse 3. pööre	2;5				2;8	4;0

leidus mitmuse teise pöörde täisminevikuvormi kasutuse kohta (näide 58).

- (58) Linda 3;8 *CHI: kui te olete älasöönu [= ära söönud] siis
võite mängutappa xxx ja siis laps saab kavelit
[= klaverit] mängida või ükskõik.

Kindla kõneviisi **enneminevikuvorme** laste keelematerjalis ei leidunud.

Tingiva kõneviisi olevikuvorme hakkavad lapsed kasutama mõnevõrra hiljem kui kindla ja käskiva kõneviisi omi. Need vormid on laste kõnes suhteliselt harvad ja näiteks puudusid materjalis mitmuslikus kontekstis kasutatud vormid. Produktiivselt olid kasutatud ainult üksikud vormid, nt ainsuse 3. pöörde, ja sedagi mitte iga lapse kõnes.

- (59) Linda 2;3 *CHI: siin ei ole minu tehloni [= telefoni].
*CHI: peaks otsima.

Kõiki tingiva kõneviisi vorme kasutavad lapsed ilma pöördetunnusteta (näited 60–62) ja seetõttu on tingiva kõneviisi puhul mõttekas rääkida pigem tingiva kõneviisi vormist eri pöördevorme nõudvas kontekstis.

- (60) Andreas 2;0 *CHI: nii (.) nüüd korki ka (mina) värviks.
(61) Linda 2;1 *CHI: ma lähen, kas sa taaks [= tahaks] seda laulu.
(62) Martina 1;9 *MOT: kellele me võiks minna kil külla või?
*CHI: kellel meeldiks?

Tabel 8. Tingiva kõneviisi olevikuvormid laste kõnes

Andreas		Martina		Linda	
Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus
2;0 (ains 1. ja 3. pöörde)	2;1	1;9 (ains 1. ja 3. pöörde)	1;10	2;1 (ains 2. ja 3. pöörde)	2;3 (ains 3. pöörde)

Tingiva kõneviisi **minevikuvorme** leidis ainult ühel korral Martina keelematerjalis, kuid selle vormi kasutuse puhul ei saa lausekonteksti arvestades täie kindlusega öelda, et laps sihiteadlikult just minevikuvormi kasutas:

- (63) Martina 2;4 *CHI: tead issi mmm kuisegab mmm mh mh mm
soojemaks sojemaks saab väljas ujuda ja
oleksin ujunud siis ma olen märg ja siis peab
mind mm tasa kuivatamagi.

Andrease kõnest võib tingiva kõneviisi minevikuvorme leida pisut enam, kuid need ilmuvad alles vanuses 3;0 ning produktiivsest kasutusest saab rääkida vanuses 3;1 (vt ka Pajusalu jt 2011: 149). **Kaudse kõneviisi** vorme laste keelematerjalis ei leidunud.

Eitus on laste jaoks pragmaatiliselt kahtlemata väga oluline kategooria ja eitava kõne vorme esines juba laste esimestes lindistustes. Eitava kõne olevikuvormide omandamisest rääkides tuleb aga rõhutada, et kuna vorm on kõikides isikutes sama, saab rääkida mitte eri pöördevormide, vaid eitava olevikuvormi semantilis-pragmaatilise kasutusest eri isikute tegevuse väljendamiseks. Erinevalt jaatava kõne vormidest ilmub esimesena laste kõnesse enamasti esimese ja

Tabel 9. Eitava kõne olevikuvormid laste kõnes

	Andreas		Martina		Linda	
	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus
Ainsuse 1. pööre	1;7	1;10	1;3	1;6	1;7	1;8
Ainsuse 2. pööre	2;0		2;7		2;3	2;7
Ainsuse 3. pööre	1;10	1;10	1;9	1;9	1;6	1;7
Mitmuse 1. pööre	3;0	3;0	2;3	3;3	3;0	3;2
Mitmuse 2. pööre					3;9	5;4
Mitmuse 3. pööre	3;0	3;0	2;7	3;3		

mitte kolmanda pöörde vorm (vt tabel 9). Esimesed eitava kõne olevikuvormid on sageli eitussõna ja verbi sulamid (näide 64).

(64) Andreas 1;7 *CHI: eissaa [= ei saa].

*CHI: pitti [: pilti] (kätte).

*CHI: ettaa [: ei taha].

Teise pöörde eitavaid vorme on laste keelematerjalis vähe, ainult Linda puhul saab öelda, et ta kasutab seda vormi ka produktiivselt (kuigi suhteliselt hilja, alles vanuses 2;7). Teise pöörde eitavaid vorme kasutavad lapsed direktiivsetes lausungites (näide 65). Ilmselt seetõttu, et lapsekeskses suhtlussituatsioonis on direktiivide kasutajaks vanem, mitte laps, neid vorme laste kõnes ei esinegi.

(65) Andreas 2;0 *CHI: (sa) ei tule siia, mälk [: märg].

Eitava kõne lihtminevikuvormid on võrreldes jaatava kõne lihtminevikuvormidega laste keelekasutuses hilisemad. Kuigi vorm on eitava kõne lihtmineviku puhul kõikides pööretes sama, saab rääkida mitte niivõrd vormi esmailumisest ja produktiivsest kasutusest, vaid kõnealuse vormi kasutusest kindlas semantilis-pragmaatilises kontekstis ehk kindla isiku väljendamiseks. Sarnaselt aga jaatava kõne lihtminevikuvormidega kasutavad lapsed kõige varem kolmanda pöörde vorme. Paljusid pöördevorme laste keelematerjalis ei esinenud, rääkimata sellest, et neid oleks produktiivselt kasutatud, ning mõni pöördevorm esines materjalis ainult korra (vt tabel 10, näide 66).

(66) Linda 2;0 *CHI: kiisud kussud [= kutsud] ei käinud mitte kuskil.

Eitava kõne käskiva kõneviisi vorme ehk **keelde** leidis laste kõnes juba küllaltki varakult (näited 67–69) ning produktiivse kasutuse ja esimese ilmutumise vahel on 2–6 kuud.

(67) Martina 1;9 *CHI: emme ära pese seda nuud.

(68) Andreas 1;10 *CHI: ära leika [: lõika].

(69) Linda 1;11 *CHI: äla [= ära] loe emme.

Tabel 10. Eitava kõne lihtminevikuvormid laste kõnes

	Andreas		Martina		Linda	
	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus
Ainsuse 1. pööre			1;9	1;9	2;7	3;0
Ainsuse 2. pööre	3;1		3;0	3;0	3;1	3;5
Ainsuse 3. pööre	2;6	3;1	1;9	2;1	2;0	2;0
Mitmuse 1. pööre			1;9		3;0	
Mitmuse 2. pööre					3;8	3;10
Mitmuse 3. pööre	2;5		2;1		2;0	

Umbisikulise tegumoe olevikuvormid ilmuvad laste kõnesse suhteliselt varakult, kahel lapsel isegi enne kaheaastaseks saamist (näide 70, tabel 11). Umbisikulise tegumoe minevikuvormid ilmuvad oleviku omadest mõnevõrra hiljem (näide 71).

(70) Martina 1;9 *CHI: kätele tehakse ka massa massa.

(71) Linda 2;1 *CHI: süstisuts on tehtud.

Tabel 11. Umbisikulise tegumoe olevikuvormid laste kõnes

	Andreas		Martina		Linda	
	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus
Olevik	2;0	2;4	1;9	1;9	1;8	2;0
Minevik	2;6	2;6	2;7	3;1	2;1	3;9

Infiinitsetest verbivormidest leidub laste keelematerjalis *ma-* ja *da-*tegevusnime ning mõlemad vormid on produktiivselt kasutatud juba enne kaheaastaseks saamist (vt tabel 12). Vahel leidis ühes ja samas lindistuses nii *ma-* kui ka *da-*tegevusnimi (näide 72).

(72) Linda 1;9 *CHI: länn [= lähen] ka keekuma [= kiikuma].

*CHI: mina tann [= tahan] keekuda [= kiikuda].

Tabel 12. *ma-* ja *da-*tegevusnime vormid laste kõnes

	Andreas		Martina		Linda	
	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus
<i>ma-tegevus-nimi</i>	1;10	1;10	1;5	1;5	1;9	1;9
<i>da-tegevus-nimi</i>	1;10	2;0	1;9	1;9	1;7	1;8

3.3. OMADUSSÕNAVORMID LASTE KÕNES

Esimesed omadussõnavormid ilmuvad laste kõnesse ainult pisut hiljem kui esimesed nimisõnavormid. Kui nimisõna puhul kasutasid lapsed varakult nii nimetava kui ka osastava vorme, siis omadussõnadest ilmuvad varem ja on varem ka produktiivselt kasutuses nimetava käände vormid (vt tabel 13). Sarnaselt nimisõnadega on varakult omandatud ka kaasaütleva käände vormid (näide 73).

(73) Linda 3;1 *CHI: mitte see roosaga.

*MOT: aa mingi teine.

*CHI: punasega.

Omadussõna mitmuse käändevormid on laste kõnes ainsuse vormidest veidi hilisemad, tunduvalt harvemad ning produktiivselt kasutavad lapsed neist ainult üksikuid (tabel 13).

Võrreldes nimisõna käändevormidega on omadussõnade puhul peamine erinevus saava käände vormide varane ilmumine: nimisõnadest hakkavad lapsed saava käände vorme produktiivselt kasutama umbes kolmanda sünnipäeva paiku, omadussõnadest pea aasta varem (näited 74–76). Samas on lekseemide valik saava käände vormide puhul üsna piiratud ja enamasti on saav kääne kasutusel sõnadest *puhas*, *terve*, *suur*.

(74) Andreas 2;0 *MOT: lähme vaatame mis issi teeb.

*CHI: peseb (.) pa [: pea] puhtaks.

(75) Martina 1;10 *CHI: käd [= käed] sellega puhtaks.

Tabel 13. Omadussõnade ainsuse ja mitmuse (vanus sulgudes)
käänevormid laste kõnes

	Andreas		Martina		Linda	
	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus
Nimetav	1;8 (2;0)	1;11 (2;4)	1;5 (1;5)	1;6 (1;9)	1;7 (2;2)	2;0 (2;3)
Omastav	1;11	1;11	1;5	1;9	2;0 (2;11)	2;2
Osastav	1,11 (2;5)	2;0 (2;7)	1;5 (2;1)	1;9 (2;3)	2;2	2;3
Sisseütlev (lühike)			2;7			
Sisseütlev	2;4		2;7			
Seesütlev	2;4	2;6	1;11		2;4	
Seestütlev						
Alaleütlev	3;0					
Alalütlev			3;0		2;8	
Alaltütlev						
Saav	2;0	2;6	1;6	2;3	2;8	2;10
Rajav						
Olev					4;6	
Ilmaütlev						
Kaasaütlev	2;3 (3;0)	2;4	2;1 (3;0)	2;7		

(76) Linda 2;8 *CHI: ma olin Mummi juules [= juures] ja sõin liha palju liha sain suuleks [= suureks].

Paljusid omadussõna käänevorme, nt alaltütlev, rajav ja ilmaütlev, laste keelematerjalis ei esinenudki (vt tabel 13). Üks näide oleva käände vormi kasutuse kohta leidub ühe lapse, Linda kõnes, seda aga küll alles vanuses 4;6:

(77) Linda 4;6 *CHI: mina olen siia väiksena joonistand.

Omadussõna **võrdevorme** hakkavad lapsed kasutama pärast kaheaastaseks saamist. Neid on materjalis väga vähe, need on moodustatud kõige sagedasematest omadussõnalekseemidest (vt näited 78–80). Ülivõrde produktiivsest kasutamisest saab rääkida ainult

Linda keelematerjali põhjal, sest teiste laste lindistused lõppevad vanuses 3;1 ja Linda andmete põhjal võib oletada, et neid vorme hakkavad lapsed kasutama alles neljandal eluaastal (vt tabel 14). Lühikese ülivõrde vorme laste keelematerjalis ei esinenud. Võrdvormid esinesid laste keelematerjalis ainult nimetavas ja saavas käändes (näited 78–80).

(78) Martina 2;1 *CHI: kas se lä(he)b mul suuremaks?

(79) Linda 3;2 *CHI: aga mina olen väiksem.

(80) Linda 3;0 *CHI: aga see on keege [= kõige] ilusam.

Tabel 14. Võrdvormid laste kõnes

	Andreas		Martina		Linda	
	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus	Esimene ilmumine	Produktiivne kasutus
Ainsuse keskvoorre	2;1	3;0	2;1	2;3	2;6	3;2
Ainsuse pikk ülivõrre					3;7	3;9
Mitmuse keskvoorre					3;2	3;2
Mitmuse pikk ülivõrre					4;3	

4. Produktiivselt moodustatud vormide morfofonoloogilised tunnused

Eesti keele muutuvate sõnade vormistik erineb sõnuti olulisel määral (Viht, Habicht 2019: 121) ja muutmismalle võib pidada küllaltki killustunud ja erandirohkeks süsteemiks. Varaste vormide omandamine on aga seniste uuringute põhjal (vt Argus 2008; Granlund jt 2019) seotud tüve morfofonoloogiliste tunnustega – lapsed omandavad esimesed vormid mingite kindlate morfofonoloogilise ehitusega tüvedest. Seetõttu ei ole siinses analüüsis laste kasutatud tüvesid jaotatud ühtegi kindlasse muuttüübistikku, vaid nn varaste

eksemplaride tüvede kirjeldamisel on tähelepanu all mõned sõnamuutmise seisukohast olulised morfofonoloogilised tunnused, nagu astmevaheldus, selle liik, silpide arv tüves ning mõnel juhul ka tüvevokaal. Iga kategooria puhul on vaadeldud neid tüvesid, mille registreerimise puhul sai vastava vormi lugeda lapse keelekasutuses produktiivselt moodustatuks, teisisõnu: varaste eksemplaridena on analüüsitud neid esimesi tüvesid, millest leidis lapse materjalis (kas varem või samas lindistuses) teisigi muutevorme.

Nimisõna ainsuse käändevormide produktiivse moodustamise algeks loetud tüved mingil määral kattusid, kokku kasutasid lapsed 29 eri tüve. Neist kõige suurema osa (11) moodustasid astmevahelduslikud nimetavas kolmandavärtelised ühesilbilised tüved, mille omastav kääne on nõrgaastmeline ja kahesilbiline (nt *buss*, *tool*, *kook*, *kiik*, *kool*, *vend* jne) (vt tabel 15). Suuruselt järgmise rühma (8) moodustasid astmevahelduseta kahesilbilised tüved, mis kuuluvad muuttüüpi, kus nimetav ja omastav on homonüümne ning osastavas käändes on lõpuks *-t* (enamik deminutiivid, nt *pepu*, *kiisu*). Ülejäänud tüved jaotuvad ühe- või kahekaupa eri tunnuste alused erinevalt. Seega, rohkem kui kolmandik tüvedest, millest lastel on rohkem kui üks muutevorm, kuulub ühte kindlasse muuttüüpi. Nii on näha, et nimisõna ainsuse vormide moodustamiseks kasutavad lapsed kõige enam just kaht tüüpi lekseeme (üks astmevahelduslike, teine astmevahelduseta tüvede jaoks). Tulemused on väga sarnased nendega, mis on varemgi eesti keele käändevormide omandamise eri analüüsides saadud, varaste tüvede hulgas ja ka sisendkeeles domineerivad just astmevahelduslike nõrgeneva tüvega nimisõnad (vt Granlund jt 2019; Argus 2009).

Mitmuse käändevorme moodustasid lapsed produktiivselt kokku 18 eri tüvest. Kuigi need tüved olid suures osas ainsuse vormide omast erinevad (kattusid ainult *poiss*, *kiisu* ja *kutsu*), moodustasid ka mitmusevormidest kõige suurema rühma (pea pool ehk 9 lekseemi) nõrgeneva astmevaheldusega nimetavas ühesilbilised kolmandavärtelised tüved (nt *klots*, *täht*, *pilt*, *hiir*). Ülejäänud tüvede morfofonoloogilised tunnused on väga erinevad: nt leidis kaks

astmevahelduseta tüve, mille nimetav ja omastav on homonüümne ja osastavas on lõpp *-t* (*kiisu, kutsu*), kaheksa tüve (nt *asi, inimene, pakend*) morfofonoloogilised tunnused olid tüveti täiesti erinevad ning need esindasid igaüks ise tunnustega tüüpi.

Tegusõnade käskiva kõneviisi vormide moodustamiseks kasutatud tüved kattusid ja kokku oli laste materjalis esimesel produktiivsel moodustusel kasutatud ainult viit eri tüve. Neist tüvedest kolm on astmevahelduseta (kahesilbiline *ole-* ja ühesilbilised pika vokaaliga lõppevad tüved *söö-* ja *vii-*) ning kaks astmevahelduslikud (kahesilbiline tüvi *luge-* ja ühesilbiline *lask-*).

Kindla kõneviisi olevikuvormide moodustamiseks kasutasid lapsed kokku 16 eri tüve. Nende hulgas olid ülekaalus astmevaheldusliku tüvega verbid (kokku 11). Neist omakorda oli kõige rohkem kahesilbilise kolmandavärtlise *a*-tüvega verbe (nt *hakkama, vaatama, aitama*). Astmevahelduseta verbide hulgas oli lisaks supletiivsele *minema*-verbile kaks ühesilbilise tüvega verbi (*saama, käima*) ning kaks kahesilbilise tüvega verbi (nt *ujuma, olema*).

Lihtminevikuvorme moodustasid lapsed produktiivselt 12 eri tüvest. Nende hulgas olid sarnaselt olevikuvormidega ülekaalus astmevahelduslikud verbid (kaheksa tüve, kusjuures ainult kaks kattusid olevikuvormides esinenutega). Suurima grupi moodustasid astmevahelduslikud ühesilbilise konsonanttüvega verbid, nagu *tahtma, võtma, andma, jõudma*. Astmevahelduseta verbide hulgas oli peale supletiivse *minema*-verbi ka ühesilbilise tüvega verb *käima* ning kaks kausatiivliitega kolmesilbilise tüvega verbi (*joonistama, vajutama*).

Lapsed moodustasid esimesi produktiivselt kasutatud täisminevikuvorme kaheksast eri tüvest. Ainult üks tüvi (*panema*) kattus aga lihtminevikuvormide aluseks olnud tüvedega. Kaheksast tüvest kolm olid astmevahelduslikud, viis tüve oli astmevahelduseta. Astmevahelduseta verbid olid enamikus kahesilbilise esmavärtlise tüvega (*olema, magama, sulama*) ning üks ühesilbilise vokaaltüvega (*saama*). Astmevahelduslike verbide hulgas oli kaks ühesilbilise konsonanttüvega verbi (*sõitma, kandma*).

Kaks tingiva kõneviisi jaatava kõne vormi produktiivsel moodustamisel kasutatud verbitüve olid astmevahelduslikud modaalverbid, üks neist ühesilbilise konsonanttüvega, teine kaheasilbilise vokaaltüvega (*tahtma* ja *pidama*). Eitava kõne puhul oli produktiivselt kasutatud vormide moodustamiseks kasutusel kaheksa eri tüve. Astmevahelduseta tüvesid leidis sama palju (neli) kui astmevahelduseta tüvesid. Viimaste hulgas olid ülekaalus kaheasilbilised vokaaltüved (*tulema*, *olema*, *ronima*). Astmevahelduslike tüvede hulgas oli kaks ühesilbilise konsonanttüvega verbi (*tahtma*, *hüüdma*) ja kaks kaheasilbilise tüvega verbi (*tohtima*, *lõhkuma*).

Laste eitava kõne lihtminevikuvormide produktiivsel kasutamisel esinenud viiest verbitüvest kolm olid astmevahelduseta. Kaks neist olid ühesilbilise pika vokaaliga tüved (*saama*, *tooma*), üks kaheasilbiline vokaaltüvi (*olema*). Kaks verbitüve olid vältevahelduslikud (*laulma*, *näksima*).

Umbisikulise tegumoe vorme moodustasid lapsed kolmest eri verbitüvest. Üks neist tüvedest oli astmevahelduslik (*tegema*) ja kaks astmevahelduseta (*ujuma*, *panema*). *ma-* ja *da-*tegevusnime vormides kasutatud kaheksast eri verbitüvest olid pooled astmevahelduseta, pooled astmevahelduslikud. Astmevahelduslikud verbid olid kaheasilbilise vokaaltüvega (*kiikuma*, *keepsuma* 'kleepekaid kleepima', *vaatama*, *istuma*). Astmevahelduseta verbide hulgas oli kaks ühesilbilise vokaaltüvega verbi (*käima*, *sööma*) ja kaks kolmesilbilise tüvega *ta-*liitelist verbi (*nuusutama*, *joonistama*).

Omadussõnade puhul kasutasid lapsed käändevormide produktiivseks moodustamiseks kaheksat eri tüve, neist tüvedest viis olid astmevahelduslikud ühesilbilise nimetavaga tüved (*suur*, *kuum*, *uus*, *must*, *pikk*). Kolm tüve olid astmevahelduseta vokaaltüved (nt *pehme*, *väike*, *kollane*). Mitmusevormi moodustasid lapsed samadest tüvedest (*suur*, *väike*), mida kasutati ka ainsusevormides, ning kasutusel oligi ainult kaks eri tüve. Võrdevormideks kasutatud tüvesid oli lastel kokku ainult kolm (lisaks *suurele* ja *uuele* ka *ilus*) ning nende põhjal on raske teha tüvede morfofonoloogiliste tunnuste kohta selgeid järeldusi.

Tabel 15. Laste esimeste produktiivselt kasutatud tüvede jaotumine morfofonoloogiliste tunnuste alusel

	Astmevaheldusega tüved		Astmevahelduseta tüved
	Nõrgenev tüvi	Tugevnev tüvi	
Nimisõnad	51%		49% (21% neist 2-silbil nimetava ja omastava homonüümse vormi ja osastava t-ga tüved)
Omadussõnad	62%		38%
Tegusõnad	52%		48%

Kokkuvõtlikult võib öelda, et esimestes produktiivselt moodustatud vormides kasutatud tüved jaotusid astmevahelduslike ja astmevahelduseta tüvede vahel umbes pooleks (vt tabel 15). Tabelist 15 ilmneb ka see, et astmevahelduslike tüvede hulgas tugevneva tüvemuutusega tüvesid ei leidunudki. Nimisõnavormide nn esimeste eksemplaride hulgas eristus kaks suuremat rühma (nõrgeneva tüvega ühesilbilise kolmandavärtlise nimetava käände vormiga tüved, nt *tool* ja astmevahelduseta kahesilbilise esmavärtlise nimetava vormiga tüved, nt *pepu*). Saadud tulemused on väga sarnased varasemate uurimuste tulemustega (vt Granlund jt 2019; Argus 2009).

Tegusõnade produktiivselt kasutatud vormides kasutatud tüvede puhul on pilt aga palju kirjum. Kui käskiva kõneviisi esimeste produktiivselt kasutatud vormide aluseks olnud lekseemid jaotusid peamiselt astmevahelduseta kahesilbiliste (nt *elama*) ja ühesilbiliste pika vokaaliga lõppevate tüvede (nt *sööma*) vahel, siis kindla kõneviisi vorme moodustati produktiivselt kõige enam astmevahelduslikest kahesilbilistest verbidest (nt *aitama*). Tegusõna teiste kategooriate puhul ei tulnud ükski morfofonoloogiline tunnus kuigi selgelt esile. Ka omadussõnade puhul kindlad morfofonoloogilised tunnused kuigivõrd ei esildu ja pigem paistab vähesest kasutatud lekseemide hulgas see, et vorme moodustatakse piiratud hulgal väga sagedastest omadussõnadest.

5. Kokkuvõtlikult kategooriate ja vormide ilmumise järjekorrast

Vaatlusalused lapsed alustasid vormimoodustuse omandamist kolme grammatilise käände vormide ja käskiva kõneviisi teise pöörde ning kindla kõneviisi kolmanda pöörde vormist. Teise eluaasta jooksul on lapse pagasis seitse ainsuse ja kaks mitmuse käändevormi, verbivorme on rohkem, produktiivsusest saab rääkida vaadeldud kolme lapse kõne puhul 14 vormist (vt tabel 16).

Omadussõnadest oskab laps produktiivselt kasutada ainsuse grammatiliste käänete vorme.

Tabel 16. Vormide produktiivne kasutus kolme lapse keskmise vanuse järgi (vanus 1;5–2;0)

Nimisõna	Tegusõna	Omadussõna	Keskmine vanus
Sg, nimetav			1;5
Sg, omastav	Käskiv kõneviis, olevik, ainsus, 2. p		1;6
Sg, osastav	Kindel kõneviis, olevik, ainsuse 3. p		
Sg, lühike sisseütlev	Kindel kõneviis, olevik, ainsus, 2. p		1;8
Sg, seesütlev	Kindel kõneviis, olevik, mitmuse 1. p		
Sg, kaasaütlev	Kindel kõneviis, lihtminevik, ainsus, 3. p		
	Eitav kõne, olevik, ainsus, 1. p		
	<i>ma</i> -tegevusnimi		
Pl, nimetav	Kindel kõneviis, olevik, ainsus, 2. p		1;9
	Kindel kõneviis, olevik, mitmus, 3. p		
	Eitav kõne, olevik, ainsus, 3. p		
	<i>da</i> -tegevusnimi		
	Umbisikulise tegumoe olevik	Sg, nimetav	1;10
	Eitavad käsud ehk keelud		
Sg, alaleütlev		Sg, omastav	1;11
Sg, alalütlev			
	Kindel kõneviis, lihtminevik, ainsuse 1. p		2;0
	Kindel kõneviis, täisminevik, ainsuse 3. p		
	Eitav kõne, lihtminevik, ainsuse 3. p	Sg, osastav	
	Tingiv kõneviis		

Kolmanda eluaasta jooksul lisandub nii nimi-, tegu- kui ka omadussõna vorme. Omadussõnade võrdlusastmeid hakkavad lapsed produktiivselt kasutama aga üsna hilja, keskmiselt alles vanuses 2;8 (vt tabel 17).

Tabel 17. Vormide produktiivne kasutus kolme lapse keskmise vanuse järgi (vanus 2;0–3;1)

Nimisõna	Tegusõna	Omadussõna	Keskmine vanus
Sg, pikk sisseütlev	Umbisikuline tegumood, olevik	Sg, osastav	2;1
Pl, osastav	Kindel kõneviis, lihtminevik, ainsus, 2. p		
	Kindel kõneviis, lihtminevik, mitmus, 3. p		
	Kindel kõneviis, täisminevik, ainsus, 3. p		
Pl, omastav			2;2
Sg, seestütlev			
	Kindel kõneviis, lihtminevik, mitmus, 3. p		2;5
Sg, saav	Käskiv kõneviis, mitmus, 1. p	Sg, saav	2;6
Pl, kaasaütlev	Kindel kõneviis, olevik, mitmus, 3. p	Keskvõrre	
		Keskvõrre	2;8
Pl, seestütlev			3;0
Pl, alaleütlev			
Pl, alalütlev			
	Eitav kõne, olevik, mitmus, 1. p		3;1

Vaadeldes kolme lapse produktiivselt kasutatud vorme, võib näha, et tegusõna vormivalik suureneb kiiremini: teise eluaasta jooksul omandab laps küll kiiresti grammatiliste käänete vormid, kuid teised käändevormid muutuvad produktiivseks tasapisi ning paljud käändevormid ei muutugi produktiivseks ega ilmu üldse vaadeldud materjali.

Ainsuse grammatiliste käänete vormid muutuvad produktiivseks kõigil lastel samas järjekorras, kohakäänete puhul on aga laste vahel paari kuu pikkused erinevused. Kohakäänetest on alaltütlev aga juba nii harv kääne, et selle vormide produktiivse kasutuse vanus on lasteti väga erinev. Kaasaütleva käände vormide produktiivse

kasutuse puhul on vanusevahed samuti suured: kahe lapse materjali põhjal saab lugeda kaasaütleva ainsuse vormi kasutuse produktiivseks varakult, enne kaheaastaseks saamist, kuid kolmanda lapse keelematerjalis kolm kuud hiljem. Mitmuse käändevormide produktiivse kasutuse järjekorras on laste vahel erinevused juba suuremad. Ikka muutub kõige esimesena produktiivseks nimetava käände vormide kasutus, omastava käände vormide produktiivse kasutuse algus võib aga varieeruda juba nii palju, et vanusevahemik on lausa poolteist aastat.

Kokkuvõtlikult paistab, et kõikide vaadeldud sõnaliikide vormide tuumiku (nt grammatilised käanded ainsuses, käskiva kõneviisi teine pööre, kindla kõneviisi oleviku kolmas pööre, lihtmineviku kolmas pööre, keskvõrde vormid) omandavad lapsed ühel ajal, kuid edasine vormide ilmumine ja produktiivne kasutus on üsna erinev. Kindlalt ei saa aga väita, et lapsed omandavad harvem esinevad vormid eri ajal, pigem näitab andmestik seda, et kuna neid vorme on materjalis suhteliselt vähe, on siinses analüüsis esitatud järjekord nende vormide puhul üksjagu juhuslik. Kui situatsioon mõne vormi kasutust otse ei tinginud, ei pruugi see vorm lihtsalt lindistusse sattudagi.

Tegusõnade kindla kõneviisi vormid muutuvad produktiivseks enam-vähem samas järjestuses kõigil lastel. Väikesi erinevusi on mitmuse pöördevormide omandamise järjekorras (nt ilmuvad nn *teie*-vormid ühe lapse keelekasutusse tunduvalt hiljem kui kahe teise lapse materjali). Ka tegusõna eri vormide omandamisjärjekord on sama varasemates uurimustes esitatuga (vt nt Pajusalu jt 2011; Torn-Leesik jt 2012).

Vahe mõne vormi esimese ilmumise ja produktiivse kasutuse vahel on väiksem sagedaste ja varaste vormide puhul. Mida harvemate, hiljem omandatavate vormidega tegemist on, seda suuremaks aga vahed muutuvad. Kuna mõned vormid on nii harvad, et võib kuluda mitu kuud, enne kui sama vormi esineb veel teisestki lekseemist ja/või samast lekseemist on kasutatud ka teisi vorme, ei pruugi tegemist olla mitte sellega, et laps neid vorme kasutada ei oskaks, vaid et keelematerjali ei ole neid lihtsalt sattunud.

Mitte sihtkeelepäraseid vorme oli laste varaste vormide hulgas vähe. Enamasti olid vormide esimesed kasutused korrektsed ning võib oletada, et kuna omandamise varasel perioodil domineerib mälu töö, tekibki vigu (nt vale muutetunnus või tüvevariant) alles hiljem, kui laps esimeste eksemplaride põhjal reegleid üldistama hakkab.

Vaadeldes eri vormide produktiivseks moodustamiseks kasutatud tüvede morfofonoloogilisi tunnuseid, võib väita, et selgeid morfofonoloogilisi eksemplare, millele lapse vormimoodustus tuginema hakkab, võib märgata ainult nimisõnade puhul, kusjuures sarnased tulemused on esitatud ka varasemates uurimustes (Granlund jt 2019; Argus 2009). Laste esimesed käändevormid on moodustatud enamikus kahte justkui prototüüpsesse muuttüüpi kuuluvatest sõnadest (astmevahelduslikud kolmandavärtelise ühesilbilise nimetavaga ning astmevahelduseta kaheasilbilise nimetavaga tüved). Teiste vormide ja kategooriate puhul on pilt palju kirjum ja kindlaid morfofonoloogilisi eelistusi on raske välja tuua. Võib oletada, et kuna teiste vormide moodustamine areneb siis, kui lapse sõnavara on juba oluliselt suurem ega koosne enam kõige sagedamini kasutatavatest sõnadest, tingibki see nn normaaljaotuse ehk selle, et eri tunnustega tüved on üsna võrdselt esindatud.

Huvitava tulemusena tasub mainimist see, et tugevneva astmevaheldusega tüvesid esimeste produktiivsete eksemplaride hulgas ei leidunud. Kuna tugevnev astmevaheldus on omane ainult suletud muuttüüpidele, saab teha järelduse, et lapsed alustavad vormide omandamist vormimoodustuse produktiivsest keskmest.

Vormide ja kategooriate omandamise järjekorda paistab mõjutavat kõige enam vastavate vormide sagedus. Kuigi sisendkõne vormide sagedust siinses artiklis ei analüüsitud, võib põguski pilk keelematerjalile näidata, et vormid, mida laste kõnest registreerida ei õnnestunud (nt kaudne kõneviis, lühike ülivõrre, olev, rajav ja ilmaütlev kääne), on lastega kõnelevate vanemate kõnes harvad või ei esine neid üldse. Mõnede vormide varase omandamise taga võib näha pragmaatilisi tegureid, näiteks on käskiva kõneviisi ainsuse

teise pöörde kasutuskontekste lapsekesksetes suhtlussituatsioonides kindlasti märksa enam kui käskiva kõneviisi mitmuse teise pöörde kasutuskontekste. Kindlasti on aga ka pragmaatilised tegurid seotud vormide sagedusega. Seega – vormi, mis on sage, on lapsel suhtlemiseks vaja ja selle omandab ta ka esimeses järjekorras.

Siinne ülevaade pakkus aga alles esmase aluse edasisele detailsemale analüüsile, kus oleks vaadeldud näiteks vormide sagedusjärjekorda lapsega kõnelevate vanemate keelematerjalis ning vormide produktiivsel moodustamisel kasutatud lekseemide morfofonoloogiliste tunnuste kõrval teisi, ilmselt suuremat rolli omavaid tunnuseid nagu vormi süntaktiline ümbrus või semantika.

VIIDATUD KIRJANDUS

- Ambridge, Ben 2019. Against stored abstractions: A radical exemplar model of language acquisition. – *First Language* 40, 5–6, 509–559. doi: 10.1177/0142723719869731.
- Argus, Reili 2008. Eesti keele muutemorfoloogia omandamine. – Tallinna Ülikooli Humanitaarteaduste Dissertatsioonid 19. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Argus, Reili 2009. The Early Development of Case and Number in Estonian. Development of Nominal Inflection in First Language Acquisition. A Cross-Linguistic Perspective. Eds. Maria D. Voeikova, Ursula Stephany. Berlin: Mouton De Gruyter, 111–152.
- Argus, Reili; Parm, Sirli 2010. Eesti keele ajakategooria omandamisest – ajavormid ja ajasõnad. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 6, 25–41.
- Argus, Reili, ilmumas. Acquisition of requests in Estonian. – *Development of Modality in First Language Acquisition: A Cross-linguistic Perspective*. Eds. U. Stephany; A. Akcu-Koç. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bittner, Dagmar; Dressler, Wolfgang U.; Kilani-Schoch, Marianne 2003. Introduction. – *Development of Verb Inflection in First Language Acquisition. A Cross-Linguistic Perspective. Studies on Language Acquisition* 21. Eds. D. Bittner, W. U. Dressler, M. Kilani-Schoch. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 7–26.

- Bod, Rens; Cochran, David 2007. Introduction to Exemplar-Based Models of Language Acquisition and Use. Proceedings ESSLI Summer Workshop „Exemplar-Based Models of Language Acquisition and Use“. <https://pdfs.semanticscholar.org/bda5/889b63d365a73d22b3b20432a842a4038839.pdf> (13.07.2020).
- Bybee, Joan 1995. Regular morphology and the lexicon. – *Language and Cognitive Processes* 10, 425–455.
- Bybee, Joan 2013. Usage-based Theory and Exemplar Representations of Constructions. – *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Eds. T. Hoffmann, G. Trousdale. Oxford: Oxford University Press, 49–69.
- Clahsen, Harald 2006. Dual-mechanism morphology. – *Encyclopedia of language and linguistics*. 2nd edn. Ed. Brown, Keith. New York: Elsevier, 4, 1–5.
- Dressler, Wolfgang U. 2012. On the acquisition of inflectional morphology: introduction. – *Morphology* 22, 1–8.
- Dressler, Wolfgang U.; Karpf, Annemarie 1995. The theoretical relevance of pre- and protomorphology in language acquisition. – *Mechanisms of Morphological Change. Yearbook of Morphology 1994*. Eds. G. Booij, J. van Marle. Dordrecht: Kluwer, 99–122.
- Dressler, Wolfgang U. 2004. Morphological typology and first language acquisition: some mutual challenges. – *Morphology and Linguistic Typology. On-line Proceedings of the Fourth Mediterranean Morphology Meeting, Catania, September 20–23, 2003*. Eds. G. Booij, E. Guevara, A. Ralli, S. SgROI, S. Scalise, 8–20. <http://mmm.lingue.unibo.it/procmmm4.php>.
- Gathercole, Virginia Mueller; Sebastian Eugenia; Soto, Pilar 1999. The early acquisition of Spanish verbal morphology: across-the-board or piecemeal knowledge? – *International Journal of Bilingualism* 3, 133–182.
- Granlund, Sonia; Kolać, Joanna; Vihman, Virve-Anneli; Engelmann, Felix; Lieven, Elena; Pine, Julian; Theakston, Anna; Ambridge, Ben 2019. Language-general and language-specific phenomena in the acquisition of inflectional noun morphology: A cross-linguistic elicited-production study of Polish, Finnish and Estonian. – *Journal of Memory and Language*, 107, 169–194. doi:10.1016/j.jml.2019.04.004.

- Kaplan, Abby 2017. Exemplar-Based Models in Linguistics. – Oxford Bibliographies in Linguistics. Ed. M. Aronoff Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/obo/9780199772810-0201.
- Krashen, Stephen D. 1980. The theoretical and practical relevance of simple codes in second language acquisition. – Research in second language acquisition. Eds. Scarcella, R.; Krashen, S. D. Rowley, MA: Newbury House, 7–18.
- Marcus, Gary F.; Pinker, Steven; Ullmann, Michael; Hollander, Michelle; Rosen, T. John; Zu, Fei 1992. Overregularization in Language Acquisition. – Monographs of the Society for Research in Child Development 57, 4.
- Pajusalu, Renate; Tõugu, Pirkko; Vija, Maigi; Tulviste, Tiia 2011. Konditsionaali omandamisest eesti lapsekeeles. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 7, 141–155.
- Penke, Martina 2012. The Acquisition of Inflectional Morphology. https://www.researchgate.net/publication/320286849_The_Acquisition_of_Inflectional_Morphology (13.07.2020).
- Pinker, Steven 1999. Words and rules: The ingredients of language. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Pizzuto, Elena; Caselli, Maria Cristina 1994. The acquisition of Italian verb morphology in a cross-linguistic perspective. – Other children, other languages: Issues in the theory of language acquisition. Ed. Y. Levy. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 137–187.
- Sepassi, Forood; Aryadoust, Seyed Vahid 2014. Testing the Natural Order Hypothesis on the Framework of The Competition Model. – The Linguistics Journal 2, 2.
- Slobin, Dan Isaac 1985. Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. – The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, 2. Theoretical Issues. Ed. D. I. Slobin. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1157–1256.
- Torn-Leesik, Reeli; Vija, Maigi 2012. Acquisition of the Impersonal Voice by an Estonian Child. – Journal of Baltic Studies 43, 2, 251–271.
- Vihman, Marilyn May; Vija, Maigi 2006. The acquisition of verbal inflection in Estonian. – The Acquisition of Verbs and their Grammar: The Effect of Particular Languages. Studies in Theoretical Psycholinguistics, 33. Eds. N. Gagarina, I. Gülzow. Dordrecht: Springer, 269–295.

Vihman, Virve-Anneli 2018. Pilk laste keeleomandamisele: teoreetilistest alustest ja kvantitatiivsetest lähenemistest. – Keel ja Kirjandus 8/9, 622–642.

Viht, Annika; Habicht, Külli 2019. Eesti keele sõnamuutmine. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

SUMMARY

EMERGENCE AND PRODUCTIVE USE OF INFLECTIONAL FORMS IN EARLY ESTONIAN

The goal of this paper is to describe the first emergence and productive use of inflectional forms in the speech of three Estonian-speaking children and provide the order of the emergence of different inflectional categories. Spontaneous data from three children aged 1;3–5;8 have been used to determine which noun, verb and adjective categories emerge first and which morphophonological features of first exemplars (stems used first in different inflectional forms) play a role in the acquisition of Estonian.

The first inflectional categories acquired by the children in question were in grammatical cases, the imperative and first person singular present tense forms.

Concerning the productively used forms, it can be argued that the number of verb forms increases rapidly while the acquisition of noun forms is slower. Some case forms were even not registered in the speech material of the children. The children started to use comparative degrees of adjectives quite late compared to adjectival case forms.

It seems that the children acquired the core of Estonian grammar at the same time. The further order of acquisition of inflectional forms was different in the speech of the three children in question. Still, the differences in the order of emergence of forms can be caused by the different frequency of some forms: if the inflectional form is infrequent also in the speech of adults it can just be that the form is not present in recordings but the child could still use it; therefore, evidence of the order of emergence of infrequent forms can be quite occasional in the data presented here.

The first exemplars with distinguishable morphophonological features could be detected only in the case of nouns. The first nouns used for early case forms could be divided into two prototypical morphophonological class: nouns with monosyllabic strong grade stem in the nominative and disyllabic nouns without grade alternation. Clear-cut morphophonological distinctions could not be identified in case of verbs and adjectives.

Keywords: acquisition of inflectional morphphology, exemplars, productive use of forms, inflections

Reili Argus on lastekeeleuurija, kelle uurimisvaldkond on seotud varase morfoloogia ja leksikaalsemantiliste kategooriate omandamisega.
reili.argus@tlu.ee

Annika Bauer on Tallinna ülikooli praktilise eesti keele õpetaja.
annika.bauer@tlu.ee

L2 KNOWLEDGE FACILITATING L3 LEARNING: THE ROLE OF RUSSIAN LINGUISTIC FACTORS IN UNDERSTANDING OF UKRAINIAN BY ESTONIANS

Anna Branets

University of Tartu

Ad Backus

Tilburg University

Abstract. This paper reports on an empirical investigation of how knowledge of L2 Russian can facilitate the acquisition of passive knowledge of L3 Ukrainian by speakers of L1 Estonian. The experiment was conducted with 30 speakers of Estonian as L1, who first filled in a sociolinguistic questionnaire, then completed a C-test in their L2 Russian, before carrying out a task testing their understanding of L3 Ukrainian words and texts, and providing some feedback in a debriefing session. We pay specific attention to the performance on the Russian C-test and how participants' scores correlate with their results on the Ukrainian tasks. We also made an inventory of the grammatical and lexical elements that proved easy or difficult. The results show a positive correlation between the scores on the C-test and performance on the Ukrainian tasks. However, this correlation was lower for text understanding in Ukrainian than for understanding separate Ukrainian words. This suggests that a C-test score does not predict participants' ability to understand the Ukrainian texts to a full extent, while it has better predictive value for the understanding of individual Ukrainian words. These findings suggest that learners use resources beyond just L2 lexical-grammatical knowledge in forming an understanding of texts in an L3 that is closely related to the L2.

Keywords: mediated receptive multilingualism, comprehension, L3 language acquisition, C-test, Ukrainian, Russian, Estonian

1. Introduction

One of the effects of globalization is that people around the world increasingly find that their linguistic resources are not sufficient to meet life's demands. As people move around the world, they often face the task of having to learn a new language, or at least learn it well enough to get by. Some need to function professionally in an L2 environment, for example, or need to be able to function informally in an L2 environment in which English is used professionally but the local language is used for everything else, etc. Similarity between L1 and L2 has been shown to facilitate L2 learning (Odlin 1989), and the same is claimed to hold for the relation between L2 and L3 (Bardel, Falk 2007; Flynn et al. 2004). While an L3 may be very different from the mother tongue, speakers may have learned an L2 that is closer to the new language. This is the case for example for someone who needs to learn English and has already learned German, or, as we will examine in this study, for an Estonian speaker who has to learn Ukrainian and already knows Russian. The similarities between Ukrainian and Russian will provide useful scaffolding for learning Ukrainian words and structures as they both belong to the East Slavic language family.

While previous work has shown that knowing a closely related L2 positively influences L3 acquisition (Bardel, Falk 2007; Flynn et al. 2004), many aspects of this facilitation need illuminating, since knowing a language involves many different kinds of knowledge, from the purely linguistic, such as pronunciation, words and grammar rules, to the pragmatic and cultural, such as how to infer intended meanings, when to say what and how, and how to co-create communication in which interlocutors help each other achieve understanding. Pronunciation, vocabulary and grammar tend to hold privileged positions in language teaching settings, an importance reflected by the importance they are accorded in proficiency tests, but it may be that this comes at the expense of other skills. Having previous experience in multilingual environments, for example,

may equip one with communicative resources for learning how to overcome the consequences of limited fluency. Interlocutors may, for example, help each other negotiate the meanings of unfamiliar words, they may engage in codeswitching where useful, or they may encourage each other to use their respective mother tongues (a pattern known as ‘Receptive Multilingualism’; Rehbein et al. 2011). In this study, we investigate whether Estonian speakers’ Russian vocabulary and grammar knowledge, as tested with a traditional proficiency test, impacts their general understanding of Ukrainian texts as much as it does their recognition of Ukrainian words. None of the participants had previous experience with Ukrainian.

Estonian (Finnic, Uralic) and Ukrainian (East-Slavic, Indo-European) are not related, nor is there a bilingual community that speaks these languages, but many speakers of Estonian have knowledge of Russian. The two languages of Ukrainian and Russian have similar syntactic structures, and 62% similarity in lexical composition (Tyshchenko 2010: 66). In this study we report on an experimental investigation with 30 Estonian participants who completed a C-test in Russian (Grotjahn 1987), followed by a test on individual Ukrainian words (Shumarova 2000) and one on a connected Ukrainian text (Gooskens 2013). In a debriefing session, participants were also invited to provide feedback on their experience. Prior to the experiment, participants filled in a sociolinguistic questionnaire on language use and attitudes. The participants are speakers of Estonian as L1. The experiment is a part of a larger study discussed in Branets, Bahtina and Verschik (2019). The aims of this paper are to verify whether the participants’ performance on the C-test in Russian indeed predicted their results on the two Ukrainian tasks, and to see which aspects of Russian turned out to be difficult for the participants, and therefore unlikely to be of much help in understanding Ukrainian. The paper is organized as follows: first, we discuss previous work on L3 learning, then we report on the experimental design of the study, and this is followed by the results and a general discussion.

2. L3 learning facilitated by L2 knowledge

Studies of third language (L3) acquisition have shown evidence for the positive influence of an L2 on the acquisition of an L3 (Cenoz, Genesee 1998; Cenoz, Jessner 2000; Cenoz 2001, 2003; Leung 2005). Flynn et al. (2004) and Cenoz (2003) state that typological proximity is a significant facilitator of positive transfer in language acquisition: the closer the L2 is to the target L3 the more structures are transferred from L2 to L3. Ringbom (1987) and Hammarberg (2001) pointed out proficiency as an influential factor: the lower the proficiency in L3, the more it will be affected by L2, echoing what is found for transfer in L2 acquisition. In the transfer, learners establish relations between units of the target language and their L1 or L2 (Ringbom, Jarvis 2009). The more linguistic cues that can be established between L2 and L3, the better understanding of L3 can be achieved.

In addition to developing linguistic competence (phonology, vocabulary and syntax), becoming communicatively competent in a language also requires learning ways of pragmatically using the language (Oller 1970, Fisher 1984, Harmer 2001). Successful communication can take place even if interlocutors have limited linguistic competence, especially if they can make skilled use of communicative strategies (Firth, Wagner 2007: 296). Good learners are argued to be able to combine knowledge of the rules of formal syntactic, morphological, phonological and lexical systems with knowledge of the rules or conventions for their use (Long 1981: 275; Block 2003: 61). This becomes especially important when the goal of language learning is not to achieve a good score on a classroom assessment but to be able to communicate in everyday settings. In fact, language learning often proceeds without formal instruction, and thus without explicit lessons on formal grammar and vocabulary. It is unclear to what extent gaining strictly linguistic knowledge facilitates the acquisition of communicative competence more generally.

Applying second language knowledge in informal interaction, and the specific challenges this involves, captivated the attention

of second language acquisition (SLA) researchers early on (Alcón, Usó 1998; Brouwer, Wagner 2004; Eskildsen 2019; Firth, Wagner 1997; Long 1981; Wagner 2004). ‘Incidental’ learning has also been investigated in SLA research that focuses on how linguistic items are learned in interaction (Brouwer et al. 2004, Brouwer 2003). Accordingly, language testing regimes use ‘can do’ scales to measure proficiency (e.g. the Common European Framework of Reference), which have the advantage of acknowledging the importance of communicative skills, but lack the precision associated with the vocabulary and grammar tests that are still widely used as well, perhaps for that very reason. The current article does not directly contribute to the development of tests for communicative competence, but we do investigate how well the ability to achieve general understanding of text in a foreign language correlates with knowledge of words and grammar. If it does, this would suggest that traditional proficiency tests are a good proxy for general communicative proficiency. However, we will see that our results call for caution in this respect.

We will address these issues specifically in a situation of incipient L3 learning. Learning an L3 is increasingly common in today’s globalized world. Often, the desired ability is not necessarily to converse fluently in the foreign language but to be able to at least achieve sufficient understanding in order to follow a conversation or read a text. This mode of using a passively mastered language is known as Receptive Multilingualism and for various reasons, such as efficiency or fairness, it may be a preferred language choice pattern in specific settings. The phenomenon of reaching understanding in an L3 through the medium of an L2 has been investigated in constellations of typologically related languages, for instance, Dutch-German-Danish (Swarte et al. 2013) or Czech-Polish-Slovak-Sorbian (Sloboda, Brankačkec 2014). Our study builds on this tradition, but concerns a situation in which the L1 is unrelated to L2 and L3.

It is important to point out that our study is experimental: our participants were not actually engaged in learning L3 Ukrainian.

We merely exposed them to the language for the first time, to see how their performance differs from the zero knowledge one would expect if they really had to start from scratch (i.e. without knowledge of Russian). For Estonians with knowledge of Russian, many of the words encountered in a Ukrainian text will immediately activate knowledge of cognates in Russian. Similarly, the order in which words appear as well as their general appearance, with various kinds of grammatical markers affixed to stems, will resemble patterns they are familiar with from Russian, and the expectation is that this knowledge is immediately activated to form hypotheses about what the Ukrainian words and sentences may mean. If their knowledge of Russian is shown to indeed facilitate substantial understanding of Ukrainian without any previous exposure, this would point to the potential of Receptive Multilingualism even when it is mediated through an actually mastered L2.

An earlier study (Branets et al. 2019) reported that in experimental settings participants (ethnic Russians from Russia who recently have moved to Estonia, local Russians with Russian as L1 and Estonian as L2, simultaneous/early Estonian-Russian bilinguals and speakers of Estonian as L1 with B1 and B2 proficiency in Russian) were indeed quite successful in understanding Ukrainian without previous exposure. Interestingly, participants who reported less advanced knowledge of Russian e.g. Estonian-Russian bilinguals and speakers of Estonian as L1 with B1 and B2 proficiency in Russian often tried harder and were more motivated, and this actually compensated for the more limited potential for positive transfer. However, this does not mean that the participants enjoyed only negligible amounts of positive transfer. The current paper focuses on the degree to which Russian proficiency as measured with a traditional test that privileges vocabulary and grammar predicts the participants' ability to perform two different aspects of foreign language performance: to recognize Ukrainian vocabulary, and to get the gist of Ukrainian texts. Given the overwhelming evidence for positive transfer in previous literature, we should expect positive

correlations in both cases. If it is true that learners utilize the support of more than just available vocabulary and grammar knowledge to achieve general understanding, the correlation with the C-test results should be stronger for the word recognition task than for the general understanding test.

The rationale underlying the assumed facilitatory effect of L2 knowledge is that things known in the L2 are useful in learning the new language as long as they have similar counterparts in the L3. To understand why particular aspects of Ukrainian may present problems we analysed qualitatively what errors were made on the C-test so as to better understand the aspects of Russian that are problematic for Estonian speakers, and therefore will be of little use in understanding Ukrainian.

3. Method and participants

3.1. APPROACH

The experiment consisted of a socio-linguistic questionnaire (Bahtina-Jantsikene 2013), a C-test (Grotjahn 1987), tasks testing the understanding of Ukrainian words (Shumarova 2000) and of Ukrainian text as a whole (Gooskens 2013), and a debriefing session also used to collect participants' comments about their choices. The experiment is part of a larger study, presented in Branets et al. (2019).

The questionnaire was based on one used in Bahtina-Jantsikene (2013). It comprises 16 questions, and was used to document the sociolinguistic background of participants (age, gender, place of birth, place of residence, etc.), their degree of exposure to Russian and Ukrainian, and their language attitudes towards Ukrainian.

The C-test was developed according to the instructions of Grotjahn (1987). C-tests are usually used to measure proficiency in a first or second language. They allow precise assessment of grammar, vocabulary and overall reading comprehension (Chapelle 1994, Baghaei 2011). In our study, we used the C-test to measure the Russian grammatical and lexical proficiency of the participants. In

order to choose four reliable texts, we piloted eight texts, selected from various magazines and newspapers, and ran them online on 11 speakers of Russian as L1 and 11 speakers of Russian as L2. The L1 and L2 speakers are all highly educated, and the L2 speakers had proficiency levels from B1 to C1 level. Participants were recruited either from Russian language courses at university level or had certificates attesting B1 to C1 level of proficiency.

Considering the fact that the participants in the main experiment would be similar to the L2 speakers in the pilot, we analysed the pilot results to see which items turned out to be more difficult for the L2 speakers (we discuss the results in Section 4.1).

Our eventual C-test consisted of the four short texts that had received the best scores from the L2 speakers. The second half of every second word in a sentence, starting from the second sentence, was missing (following Grotjahn's (1987) instructions). The texts comprised five or six sentences of the following types: simple, compound with an independent and a dependent clause, and one compound-complex sentence with two independent and two dependent clauses. The topics were an island in Italy, a story about the Chinese wall, prenuptial agreements, and travelling. The participants were asked to fill in the gaps using correct words and grammatical forms. Each text had 20 gaps, and participants were given five minutes to complete it. Their performance was evaluated according to the flexible scoring system from Bahtina-Jantsikene (2013: 28):

- 1 point: a fully correct answer (e.g., when a participant answered that *боль...* *bol'*... corresponds to *большой* *bol'shoi* 'big');
- 0.75 points: a correct yet grammatically or semantically imperfect answer, or a near synonym that matches the context (**любов* *liubov* for *любовь* *liubov'* 'love');
- 0.5 points: a misspelled word, only approximating the target (e.g., **путешествуются* *puteshestvovatsia* for *путешествовать* *puteshestvovat'* 'to travel');

- 0.25 points: a semantically related but grammatically or contextually incorrect (e.g., *имущение *imuschenie* for имущество *imuschestvo* ‘property’);
- 0 points: an unrelated word or no answer (*залы *zaly* ‘halls’ for залив *zaliv* ‘gulf’).

We conducted the C-tests manually with the participants right before they completed the Ukrainian tasks. The total number of test items was 80 (20 words per text and four texts in total).

After completing the C-test in Russian, the participants were given three Ukrainian texts to test their comprehension in Ukrainian. Each text was accompanied by a word-definition task to see whether they understood particular words from the text (Shumarova 2000) and questions to assess overall understanding (Gooskens 2013). The Ukrainian texts were given one by one and participants had to first read a text, then complete the assignments that accompanied it, and then do the same with the next text. They were allowed to read the text as many times as they wanted. The word definition task comprised 55 words from the texts: 36 that have cognates in Russian with the same meaning, 12 that have cognates with different meanings or that belong to different registers, and seven without cognates in Russian. Participants had to translate Ukrainian words into the language they were comfortable with or to write an answer in their own words. The following scoring system was applied (also outlined in Branets, Verschik *accepted*):

- 1 point: an entirely correct answer (e.g., when a participant recognizes that Ukrainian донька *don’ka* ‘daughter’ is the translation of Estonian tütar ‘daughter’, etc.)
- 0.75 points: a correct definition presented in an incorrect grammatical form (e.g., юнаки *junaky* ‘young men, youth’ (plural) translated as noormees ‘young man’ (singular) instead of noormehed ‘young men, youth’ (plural), etc.)
- 0.5 points: almost correct meaning (e.g., ніяк *niyak* ‘by no means’ translated as Estonian kuidagi ‘somehow’ instead of correct mitte kuidagi ‘by no means’)

- 0.25 points: a semantically related lexeme that fits the context but is incorrect (e.g., Ukrainian *zanumav zapytav* ‘asked’ translated as Estonian *ütles* ‘said’)
- 0 points: a completely wrong answer (e.g., Ukrainian *ревнущі revnoschi* ‘jealousy’ translated as Estonian *põhjustel* ‘reasons’) or no answer.

The tasks for general understanding consisted of 15 true or false questions (1 – correct answer; 0 – incorrect), 15 multiple choice questions with three alternatives including one correct answer (1 – correct; 0 – incorrect), and 6 open questions (1 – full answer; 0.75 – partial answer; 0.5 – many details left out; 0.25 – relevant but some incongruence with context; 0 – false or no answer) (Branets et al. 2019: 11).

During the debriefing, which immediately followed the completion of all the aforementioned tasks, the participants were interviewed in order to collect their explanations of their answers and the strategies they used. The duration of each interview was 10–20 minutes. The whole experiment was conducted individually with each participant with pen and paper and took about two hours.

3.2. PARTICIPANTS

The experiment was conducted in Tallinn in 2017–2018, with 30 speakers of Estonian as L1 with B1 or B2 proficiency in Russian. Based on the results from an earlier pilot study with three respondents, B1 was selected as the lowest proficiency in Russian that was sufficient for completing the Ukrainian tasks (Branets et al. 2019). The sample included 10 male and 20 female participants, and all were residents of Tallinn at the moment of testing. Their ages ranged from 22 to 59 years. Most of the participants were current university students in many different programs and disciplines. Seven participants had already completed higher education.

4. Results

4.1. C-TESTS: PILOT RESULTS

Recall that we first carried out a pilot study to test the four most suitable texts to use in the C-test for the experiment. The pilot also gave us valuable information about which words were problematic for L2 speakers. We found that the items that gave L2 learners trouble can be classified into four categories. These include idioms, low-frequent words, adverbial participles, and words that show particular lexical or phonological differences from Estonian. We shall provide a few illustrative examples.

Non-native speakers of Russian were not familiar with some expressions and idioms:

(1)

Russian

предавался праздной жизни

predavalsja prazdnoy zhizni

‘was luxuriating’/

‘was leading a pleasure-oriented life’

answer

представляя predstavliaja

envisioning-PRESP

‘envisioning’, ‘imagining’

предавал predaval

‘was betraying’

Only two respondents were able to recognise this idiom correctly, while two participants offered the answers cited above, and the rest left this item unanswered. The answer *предавал* predaval ‘was betraying’ sounds like the target word *предавался* predavalsja ‘was leading’ but has a completely different meaning.

Participants were not familiar with some low frequency words that were specific to the semantic domain central to a particular text, such as to the text on Egyptian archaeology: *раскопки* raskopki ‘excavation’, *фараоны* faraons ‘Pharaohs’, *египетской* jegyetskoy ‘Egyptian’, and *летописи* letopisi ‘Chronicle’. For native speakers such lexemes appeared to be easy.

Adverbial participles seemed to be the one grammatical category that was problematic. Respondents either gave no answer in (2)

or recognised only the verbal root, settling on erroneous grammatical markers:

(2)

Russian	answer
<i>покрыты</i> pokryty	<i>покрыться</i> pokryt'za
covered-ADV PART, PL	to get covered-V, INF
'covered'	<i>покрыто</i> pokryto
	covered-ADV PART, SG, NEUT

Participants sometimes made use of variants based on Estonian that resemble the correct Russian word:

(3)

Russian	answer	Estonian
<i>гигантское</i> gigantskoje	<i>гигантное</i> gigantnoje	<i>gigantne</i>
'huge'	<i>гигантовое</i> gigantvoje	'huge'
	<i>гигантиише</i> gigantishe	

The first answer *гигантное* gigantnoje 'huge' is very similar to Estonian *gigantne* 'huge' and most probably was interpreted in such a way because of the similarity. Seven participants provided incorrect answers with non-existing words in Russian as presented in example 3 further below. At the same time, four respondents provided the correct answer: *гигантское* gigantskoje 'huge'.

Finally, words that are generally felt to be difficult to pronounce for Estonians appeared also to be difficult to recognize, e.g. *изображения* izobrazhenija 'image', *прическа* prichoska 'hairstyle'. In most cases respondents left blank spaces for such words.

4.2. C-TEST ERRORS

The general success rate in completing the Russian C-tests by speakers of Estonian was 66%. In Section 4.3 below, we will explore the correlation between C-test scores and the scores on the Ukrainian tasks. However, we first report on information the C-test errors

provide on which aspects of Russian prove difficult for L2 speakers, and would therefore be of little use when deciphering input in Ukrainian.

We start with the items that proved relatively difficult, defined here as items that scored under 15 points. This group ('Series 1' in diagram 1) contains 19 words, with scores between 7.75 and 14.75 (i.e. recognised correctly by fewer than half of the 30 participants). The second group ('Series 2') comprises 67 words, with scores ranging from 15.5 points to 29.75.

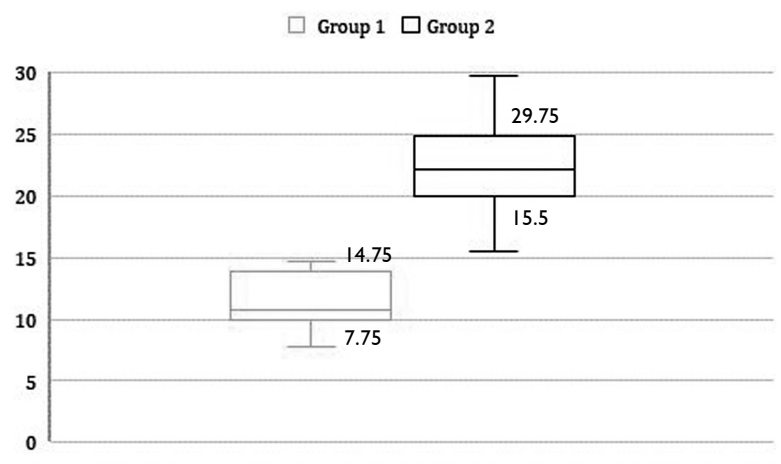


Diagram 1. The division between low- and high-scoring words in the C-test.

We found that the group of words that received low scores contains mostly lexical elements that could well be unfamiliar to participants due to their low frequency or because they belong to specific semantic domains. Other words led participants astray because phonological and lexical similarity with Estonian made them assume more semantic similarity than there really is (false friends). Finally, there were words which were partially understood, as the root was recognized, but which were given erroneous grammatical marking. These findings confirm the findings from the pilot study, reported in Section 4.1 above. Below we present some more examples.

The lowest score (7.75) was for *термальные* *termal'nyje* 'thermal', a word not widely used in everyday communication, and specific to domains related to recreation facilities. It is likely that many participants had not encountered this item before. They either left an empty space or offered non-existing words such as *термалы* *termaly*, *терматологи* *termatologi*, *термательный* *termatelnyi*, *терманные* *termanyje*.

Participants also experienced difficulties with the adverbial 'only', which received a score of 10.75.

(4) Russian	answers
<i>лишь</i> <i>lish'</i>	<i>либо</i> <i>libo</i>
'only'	'either'
	<i>лиш</i> <i>lish</i> , <i>лиж</i> <i>lizh</i>

The word *лишь* *lish'* 'only' had a functional role in the test sentence and is not commonly used this way in everyday speech. Six times, it was interpreted as *либо* *libo* 'either', probably because of its similar beginning. In five cases, it was misspelled and written as *лиш* *lish* or *лиж* *lizh*.

A common error in the C-test is to attach the wrong grammatical endings to a correctly identified root. This can be seen in the various ways in which the adjective *богатými* *bagatymi* 'rich' was represented; this common word received a score of only 11.25.

(5) Russian	answer
<i>богатými</i> <i>bagatymi</i>	<i>богатами</i> <i>bagatami</i> , <i>богатыом</i>
rich-PL, INS	<i>bagatjom</i> , <i>богатными</i> <i>bagatnymi</i>
'rich'	<i>богатый</i> <i>bagatyi</i>
	rich-SG, NOM
	<i>богатым</i> <i>bagatym</i>
	rich-SG, INS
	<i>богатые</i> <i>bagatyje</i>
	rich-PL, NOM
	<i>богатом</i> <i>bagatom</i>
	rich-SG, PREP

In most cases, participants filled in non-existing words, such as *богатами* *bagatami* (seven times), *богатными* *bagatnymi* (one time) and *богатьом* *bagatjom* (one time). There were also many cases where the grammatical number and grammatical case were wrong. In the example, the correct choice would have been the plural and instrumental case *богатыми* *bagatymi* ‘rich’.

The final example in this category concerns orthographic errors.

(6) Russian	answers
<i>надеяться</i> <i>nadejat’za</i>	<i>надеяца</i> <i>nadejazha</i> ,
‘to hope’	<i>надеять</i> <i>nadejat’</i> ,
	<i>надеют</i> <i>nadejut</i> ,
	<i>надеютъ</i> <i>nadejut’</i> ,
	<i>надеятса</i> <i>nadejatsa</i>

With the word *надеяться* *nadejat’za* ‘to hope’ (score 14.75), participants had difficulties with orthography. They wrote this word as they would pronounce it for instance, *надеяца* *nadejazha* or *надеятса* *nadejatsa*.

The group of words that received high scores contains many cases where some of the grammatical marking was wrong but the root word was identified correctly. The first example is *мира* *mira* ‘world’ (15.5):

(7) Russian	answers
<i>мира</i> <i>mira</i>	<i>мир</i> <i>mir</i>
world-GEN	word-NOM
‘world’	<i>мире</i> <i>mirje</i>
	world-PREP
	<i>мига</i> <i>miga</i>
	moment-GEN
	‘moment’

Six times the word was given in its nominative form and two times with prepositional case instead of correct genitive. The one participant who used the genitive filled in the incorrect stem *мига* *miga* ‘moment’.

The final example presents a different kind of error: a misunderstood pronoun. Participants sometimes missed its lexical meaning completely; this word received a score of 22.5.

(8) Russian	answers
<i>также</i> takije	<i>также</i> takzhe
such-PL, NOM	‘also’
‘such’	<i>так</i> taki
	still-PTCL
	‘still’, ‘after all’
	<i>таким</i> takim
	such-M, IST, SG
	<i>такое</i> takoje
	such-N, NOM, SG

Misunderstood function words can keep L2 speakers from understanding the input, perhaps more so than recognized content word stems of which the grammatical marking is misunderstood. Five times this word was interpreted as *также* takzhe ‘also’, which has a completely different meaning. One participant mistook it as equally incorrect *так* taki ‘still’, ‘after all’. Two participants were confused concerning grammatical case and number and instead of plural used singular, neuter *такое* takoje ‘such’ and also instead of nominative used instrumental and masculine *таким* takim ‘such’.

The few times that functional words were target items in the C-test did not yield exceptionally high scores (74.4% versus 64.4% for content words). This suggests that, despite high frequency, misunderstood function words can contribute to compromised understanding in an L2, alongside the other three main sources documented in our analysis above: unknown lexical items, missed grammatical markers, and spelling errors. We now turn to the question of whether problems encountered in the C-test correlated with problems experienced in the Ukrainian tasks.

4.3. THE EFFECT OF C-TEST SCORE ON UKRAINIAN SCORES

In this section, we present the correlations between the participants' performance on the C-test in Russian and on the tasks testing their understanding of separate Ukrainian words and Ukrainian texts in general. Diagram¹ 2 presents the correlations per participant between the Russian C-test results and their results on the Ukrainian word recognition task. The correlation is quite strong: $r=0.74$, confirming our expectation. Better performance on the Russian C-test implies better recognition of Ukrainian words.

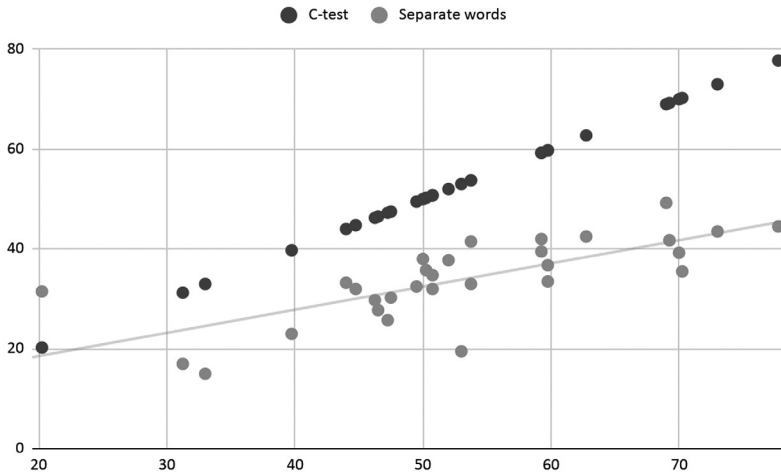


Diagram 2. Correlation between C-test results and word recognition tasks in Ukrainian.

Next, we compare the scores on the Russian C-test and the task testing general understanding of the Ukrainian texts (see Diagram 3 below). Note that the absolute scores are quite high, as 40 is the maximum score and many dots are above 30, while there are none

¹ Russian C-test scores in the scatter charts (Diagrams 2 and 3) are presented as x-axis of independent variables from lower score to higher, while Ukrainian scores presented as dependent variables on the performance of the C-test in Russian.

under 20. The correlation is positive ($r=0.56$) but rather low compared to the correlation with word recognition. Our expectation that a higher C-test score in Russian will predict a higher score in general understanding of Ukrainian is only moderately confirmed. There is a better correspondence between an individual's scores on the C-test and the word test than between an individual's scores on the C-test and the content test. If we compare the data in the two diagrams, we observe that the correlation is positive in both cases; however, the points are more scattered in Diagram 3 below than in Diagram 2 above. Ukrainian content scores present a relatively straight line, which suggests that differences in performance on the C-test do not affect the content scores in Ukrainian all that much.

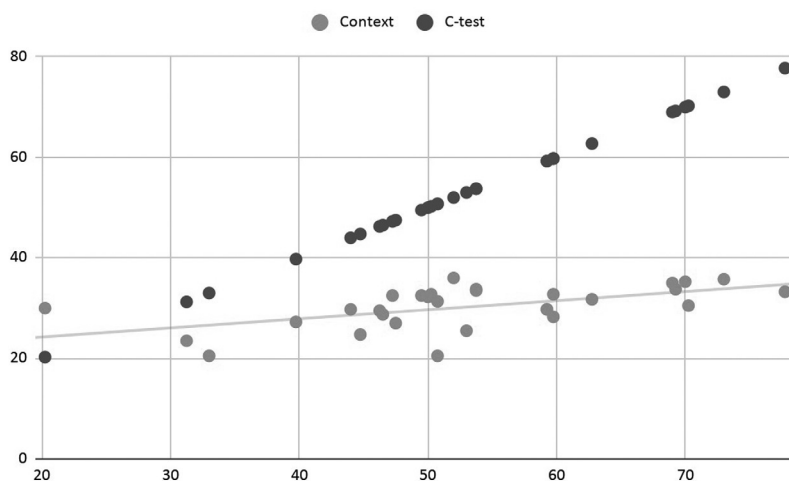


Diagram 3. Correlation between C-test results and content-related tasks in Ukrainian.

These findings support a previous investigation of understanding of Ukrainian by Estonians in Branets et al. (2019), which compared two L2 speaker groups with different proficiency levels. Estonians with B1 level, surprisingly, outscored participants with B2 level in understanding the context by 5.2%, while participants with B2 level

outscored those with B1 by 4.64% on the recognition of separate words in Ukrainian. Branets et al. (2019: 15) suggested that extra-linguistic factors explained this difference: those with B1 had to try harder to compensate for their less advanced vocabulary knowledge.

To summarise, linguistic similarities between Russian and Ukrainian provide a strong basis for Estonian speakers when it comes to understanding Ukrainian. All presented correlation coefficients between the C-test in Russian and Ukrainian tasks are positive. This correlation is weakest for the content tasks, suggesting that C-tests are of relatively limited use in measuring overall language proficiency and that general receptive proficiency is driven by more than just lexical and grammatical knowledge. We discuss these implications below.

5. Discussion and conclusion

This paper reports on an empirical investigation of how useful it is to know an L2 when tasked with learning an L3 that resembles the L2. In a globalized world, the ability to make use of L2 knowledge when encountering new languages that have similarities with the L2 is a useful skill. We explored in particular whether the potential for L3 understanding in Ukrainian in these circumstances is simply a function of L2 proficiency in Russian by speakers of Estonian as L1.

Our results show that how Estonians performed on a Russian L2 C-test has some predictive value for how they performed on the two Ukrainian tasks they carried out. As expected, they also showed that this predictive value was better for a word recognition task than for a task testing general understanding of Ukrainian texts. Since the C-test tests lexical and grammatical knowledge, this result suggests that speakers made use of more than just their lexical and grammatical knowledge of L2 Russian to understand L3 Ukrainian. This is in line with the results outlined in Swarte et al. (2013), who report that the influence of L2 proficiency on L3 understanding is smaller when words are placed in sentential contexts. Context provides additional

clues for participants to identify the correct semantics, avoid false friends, etc. (ibid: 154–155). During the debriefing interviews our participants reported that sometimes they relied more on the context than on linguistic clues provided by their knowledge of Russian (Branets, Verschik, *accepted*).

We used the C-test because it is a commonly used tool for measuring L2 proficiency. The expectation that a higher score on the C-test would predict a higher score on the Ukrainian tasks was indeed confirmed. Participants who have trouble recognising which words need to be filled in in the Russian L2 C-test also had trouble with recognising the meaning of Ukrainian words, presumably because their limited lexical and grammatical knowledge of Russian interfered with their ability to use their Russian knowledge for deciphering the meaning of the Ukrainian words they encountered. The reason for this is suggested by the results of our analysis of the C-test errors, which showed there were four main categories of problem sources. First, words with low frequency, including idioms and figurative expressions, sometimes proved unfamiliar. Second, incorrect grammatical markers were added to correctly identified stems. Third, spelling errors led to lower scores. Finally, function words occasionally presented problems and then were not recognised at all. It is likely that these limitations also caused the participants problems when faced with unfamiliar Ukrainian, as the Ukrainian counterparts of the problematic lexical items and grammatical morphemes will also not be recognised easily or at all.

However, it is interesting that the correlation between C-test scores and overall Ukrainian text understanding was much lower than that between C-test score and Ukrainian word recognition. Presumably, this relates to the degree to which C-tests rely on lexical and grammatical knowledge. However, it also points to limitations of the degree to which traditional tests of linguistic proficiency can predict general receptive ability, operationalized here as general text understanding. Obviously, to learn a foreign language it is important to learn words and grammar, but there are other factors at play as

well, and the difference between the two correlations points to that. If the lexical and grammatical knowledge tested by C-tests were all important, it should determine overall understanding as much as it does lexical and grammatical knowledge. Perhaps, when a learner is faced with input, the unrecognised details that grammar provides can often reliably be filled in on the basis of context and knowledge of the surrounding content words, or even be ignored without too many consequences. Recognising content words makes it possible to activate knowledge of the world, and bring it to bear on the current communicative situation one is in. Learners tend to attend to lexical items more than grammatical items, presumably because nouns carry more important value when you try to deduce the meaning of what you hear or read (Spada, Lightbown 2008).

Of course, missing out on grammatical information can easily lead to comprehension problems, but in actual conversation these can be sorted out interactionally, especially if the degree of understanding is far from zero. As Firth and Wagner (1997: 288–289) pointed out, successful communication in a foreign language can be achieved even with limited communicative resources. Harmer (2001: 84–85), emphasising the communicative approach in language learning, encourages teachers to involve learners in natural communication, and treat successful communication as the target, rather than grammatically accurate language use. Our results support that general stance, since the correlation between C-test score and general understanding was not particularly high. From this perspective, successful understanding is likely to be boosted if the atmosphere is convivial and interlocutors are ready to help each other. This allows them to identify any emerging misunderstanding, and to practice ways of resolving the same. Branets et al. (2019) listed various extra-linguistic factors that affected understanding, such as exposure to Russian, exposure to different registers, experience with different multilingual situations, metalinguistic awareness, and language attitudes toward Ukrainian. It is likely that these factors help bring about the conviviality alluded to above. The current design,

however, did not allow us to test this systematically, since it did not feature interactions in which participants had to actually converse with someone who was using Ukrainian. During the debriefing interviews, participants reported that it was familiarity with general knowledge and the context that helped them to comprehend Ukrainian texts better and recognise the unknown lexemes in Ukrainian by guessing or making assumptions that turned to be successful (Branets, Verschik, *accepted*).

Our results indicate that a C-test score does not predict a participant's ability to understand the Ukrainian texts very well, while it does do a good job of predicting their recognition of individual Ukrainian words, a task that is arguably closer to what one is asked to do in a C-test. These findings suggest that more is needed than L2 lexical-grammatical knowledge to understand texts in an unfamiliar L3 that is typologically similar to the L2. C-test scores have a built-in bias towards grammatical accuracy and it is striking that the higher grammatical competence that a high score on the C-test implies does not automatically mean that participants understand the Ukrainian texts any better. Note, however, that the absolute scores on the general understanding task were quite high, so further research is needed to explore the relationships between lexical and grammatical knowledge and the ability to achieve general text understanding. This ties in with the debate in SLA research on how much importance should be given to grammar in language teaching. There is some evidence that suggests that a focus-on-forms approach is valid as long as it includes an opportunity for learners to practise behaviour in communicative tasks. Grammar instruction should take the form of separate grammar lessons (a focus-on-forms approach) but should also be integrated into communicative activities (a focus-on-form approach). An argument that cautions against too much explicit grammar teaching is that learners can and do learn a good deal of grammar without it being explicitly taught (Ellis 2006). Research on immersion programmes (e.g., Genesee 1987) also shows that learners in such programmes are able to

develop the proficiency needed for fluent communication without any formal instruction in the L2.

Using an already existing multilingual repertoire as well as learning how to make use of the assistance interlocutors can provide each other, and how to enhance the learning possibilities this affords, are key factors in the learning process. We hope our study encourages further study that approaches language learning as learning how to communicate in a new context, rather than just the learning of words and grammar.

REFERENCES

- Alcón, Eva; Usó, Ester 1998. Spoken discourse and second language learning (11–24). – *Current Issues in English Language Methodology*. Eds. Eva Alcon, Victoria Codina. Castellón de la Plana: Universitat Jaume.
- Baghaei, Purya 2011. Optimal Number of Gaps in C-Test Passages. – *International Education Studies* 4, 1, 166–171. <https://doi.org/10.5539/ies.v4n1p166>.
- Bahtina-Jantsikene, Daria 2013. *Mind Your Languages: Lingua Receptiva in Estonian-Russian Communication*. Utrecht: LOT.
- Bardel, Camilla; Falk, Ylva 2007. The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. <https://doi.org/10.1177/0267658307080557>.
- Block, David 2003. *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Washington: Georgetown University Press.
- Branets, Anna; Bahtina, Daria; Verschik, Anna 2019. Mediated receptive multilingualism: Estonian Russian-Ukrainian case study. – *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1–31. <https://doi.org/10.1075/lab.17079.ver>.
- Branets, Anna; Verschik, Anna (accepted). Comprehension of Ukrainian by Estonians via Russian: structural and extra-linguistic aspects. – *Russian Journal of Linguistics* 4.
- Brouwer, Catherine E. 2003. Word searches in NNS-NS interaction: opportunities for language learning? – *Modern Language Journal* 87, 4, 534–45.
- Brouwer, Catherine E.; Rasmussen, Gitte; Wagner, Johannes 2004. Embedded corrections in second language talk. – *Second Language Conversations*. Eds. Rod Gardner, Johannes Wagner. London: Continuum, 75–92.

- Brouwer, Catherine. E.; Wagner, Johannes 2004. Developmental issues in second language conversation. – *Journal of Applied Linguistics* 1, 1, 29–47.
- Cenoz, Jasone; Genesee, Fred 1998. Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. – *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Eds. Jasone Cenoz, Fred Genesee. Clevedon: Multilingual Matters, 16–32.
- Cenoz, Jasone; Jessner, Ulrike 2000. English in Europe: The Acquisition of a Third Language. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, Jasone 2001. The effect of linguistic distance, L2 status and age on crosslinguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives. Eds. Jasone Cenoz, Britta Hufeisen, Ulrike Jessner. Clevedon: Multilingual Matters, 8–20.
- Cenoz, Jasone 2003. The role of typology in the organization of the multilingual lexicon. – *The multilingual lexicon*. Eds. Jasone Cenoz, Britta Hufeisen, Ulrike Jessner. Dordrecht: Kluwer, 103–16.
- Chapelle, Carol A. 1994. Are C-tests valid measures for L2 vocabulary research? – *Second Language Research*, 10, 157–87. <https://doi.org/10.1177/026765839401000203>.
- Eskildsen, Søren W. 2019. Learning behaviors in the wild: How people achieve L2 learning outside of class. – *Conversation Analytic Research on Learning-in-Action: The Complex Ecology of Second Language Interaction ‘in the wild’*. Eds. John Hellermann, Søren W. Eskildsen, Simona Pekarek Doehler, Arja Piirainen-Marsh. Dordrecht: Springer, 105–129.
- Ellis, Nick C. 2006. Selective Attention and Transfer Phenomena in L2 Acquisition: Contingency, Cue Competition, Salience, Interference, Overshadowing, Blocking, and Perceptual Learning. – *Applied Linguistics* 27, 2, 164–194. <https://doi.org/10.1093/applin/aml015>.
- Firth, Alan; Wagner, Johannes 1997. On Discourse, Communication, and (some) Fundamental Concepts in Second Language Acquisition Research. – *Modern Language Journal* 81, 3, 285–300.
- Firth, Alan; Wagner, Johannes 2007. Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA. –

- The Modern Language Journal 91, 1, 800–819. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00670.x>.
- Fisher, Robert. A. 1984. Testing Written Communicative Competence in French. – The Modern Language Journal 68, 1, 13–20. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/327688>.
- Flynn, Suzanne; Foley, Claire; Vinnitskaya, Inna 2004. The Cumulative-Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses. – International Journal of Multilingualism 1, 1, 3–16. <https://doi.org/10.1080/14790710408668175>.
- Genesee, Fred 1987. Bilingualism and Language Disability. – Journal of Language and Social Psychology 6, 2, 147–149. <https://doi.org/10.1177/0261927X8700600209>.
- Gooskens, Charlotte 2013. Experimental methods for measuring intelligibility of closely related language varieties. – Handbook of sociolinguistics. Eds. Robert Bayley, Richard Cameron, Ceil Lucas. Oxford: Oxford University Press, 195–213.
- Grotjahn, Rüdiger 1987. How to construct and evaluate a C-test: A discussion of some problems and some statistical analyses. – Taking Their Measure: The Validity and Validation of Language Tests. Eds. Rüdiger Grotjahn, Christine Klein-Braley, Douglas K. Stevenson. Bochum: Brockmeyer, 219–253.
- Hammarberg, Björn 2001. Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. – Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives. Eds. Jasone Cenoz, Britta Hufeisen, Ulrike Jessner. Clevedon: Multilingual Matters, 21–41.
- Harmer, Jeremy 2001. The practice of English language teaching. Essex, England: Longman.
- Leung, Yan-Kit I. 2005. L2 vs. L3 initial state: A comparative study of the acquisition of French DPs by Vietnamese monolinguals and Cantonese–English bilinguals. – Bilingualism: Language and Cognition 8, 1, 39–61. <https://doi.org/10.1017/S1366728904002044>.
- Long, Michael H. 1981. Input, Interaction, and Second-Language Acquisition. – Annals of the New York Academy of Sciences 379, 1, 259–278. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x>.

- Odlin, Terence 1989. *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oller, John W. 1970. Transformational Theory and Pragmatics. – *The Modern Language Journal* 54, 7, 504–507. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/321771>.
- Rehbein, Jochen; Thijs, Jan D. ten; Verschik, Anna 2011. *Lingua receptiva (LaRa) – remarks on the quintessence of receptive multilingualism*. – *International Journal of Bilingualism*. <https://doi.org/10.1177/1367006911426466>.
- Ringbom, Hakan 1987. *The Role of L1 in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, Hakan; Jarvis, Scott 2009. The importance of cross-linguistic similarity in foreign language learning. – Eds. Michael H. Long, Catherine J. Doughty. *Handbook of Language Learning*. Oxford: Blackwell, 106–118.
- Shumarova, Nataliia 2000. *Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму [Individual linguistic competence in the situation of bilingualism (Ukr.)]*. Kyiv: Видавничий центр КДЛУ.
- Sloboda, Marián; Brankačec, Katja 2014. The mutual intelligibility of Slavic languages as a source of support for the revival of the Sorbian language. – *Sprachminderheiten: gestern, heute, morgen / Minoranze linguistiche: ieri, oggi, domani*. Eds. Ludwig Fesenmeier, Sabine Heinemann, Federico Vicario. Frankfurt am Main: Peter Lang, 25–44.
- Spada, Nina; Lightbown, Patsy M. 2008. Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated? – *TESOL Quarterly* 42, 2, 181–207. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/40264447>.
- Swarte, Femke; Schüppert, Anja; Gooskens, Charlotte 2013. Do speakers of Dutch use their knowledge of German while processing written Danish words? – *Linguistics in the Netherlands* 30, 1, 146–159. <https://doi.org/10.1075/avt.30.11swa>.
- Tyshchenko, Kostyantyn 2010. *Всеслов'янські складники української мови [Pan-Slavic components of Ukrainian (Ukr.)]*. – Ternopil: Мандрівець: всеукраїнський науковий журнал, 3, 65–75.
- Wagner, Johannes 2004. The classroom and beyond. – *The Modern Language Journal*, 88, 612–616.

RESÜMEE

K2 OSKUS SOODUSTAMAS K3 OMANDAMIST: VENE KEELE ROLL EESTI KEELT ESIMESE KEELENA KÕNELEJATEL UKRAINA KEELE MÕISTMISES

Artikkel vaatlleb empiirilistele andmetele toetudes seda, kuidas eesti emakeelega inimeste vene keele kui teise keele oskus võib kergendada ukraina keele kui kolmanda keele passiivset oskust. Kolmekümne eesti keelt emakeelena kõneleva inimesega viidi läbi katse, mille käigus tuli neil kõigepealt täita sotsiolingvistiline küsimustik, seejärel teha läbi C-test vene keeles ning seejärel katse ukraina keelt puudutav osa, mille käigus vaadeldi seda, kuidas nad saavad aru ukrainakeelsetest sõnadest ja tekstidest. Pärast viimast ülesannet oli vastanutel võimalus anda tagasisidet. Uurimuses pöörati põhitähelepanu sellele, kuidas on seotud vastajate vene keele C-testi tulemused ukrainakeelsete sõnade ja tekstide mõistmisega. Autorid toovad välja ka kõige lihtsamaks ja kõige keerulisemaks osutunud grammatiliste ja leksikaalsete vahendite loendi. Tulemused näitasid, et vene keele C-testi ja ukrainakeelse katseülesande tulemused olid seotud. Ukrainakeelsete tekstide mõistmine oli siiski pisut vähem vene keele testi tulemustega seotud kui üksikute sõnade mõistmine. See näitab, et C-testi tulemused ei ennusta katsealuste võimet täielikult mõista ukrainakeelseid tekste, pigem ennustab C-testi hea tulemus võimet mõista üksikuid ukrainakeelseid sõnu. Saadud tulemuste põhjal võib väita, et keeleõppijad kasutavad teise keelega sarnase kolmanda keele tekstide mõistmisel ka neid ressursse, mis ei põhine grammatilistel ja leksikaalsetel teadmistel teise keele kohta.

Võtmesõnad: vahendatud retseptiivne mitmekeelsus, mõistmine, kolmanda keele omndamine, C-test, ukraina keel, vene keel, eesti keel

Anna Branets is a PhD student at the University of Tartu. Her research interests comprise such topics as sociolinguistics, multilingualism and namely receptive multilingualism, comprehension between languages, L3 language acquisition. anna.branets@ut.ee

Ad Backus is a Professor in the Department of Culture Studies at Tilburg University, Netherlands. Research interests include language contacts, multiculturalism, communication and language use. a.m.backus@tilburguniversity.edu

EESNIMEKASUTUSE REGULEERIMINE JA SELLE MÕJU. EESTI JA UNGARI NÄIDE

Annika Hussar, Tiina Rüütmaa

Tallinna ülikool

Annotatsioon. Eesti ja Ungari eesnimekasutust võib vaadata kui ühe reguleerimisskaala kaht äärmist punkti, kus Eesti nimekasutust iseloomustab peaaegu täielik vabadus ja Ungari kasutust üsna täpne reguleeritus. Ühelt poolt määravad õigusaktid piirid, mis on aktsepteeritud, mis mitte, teiselt poolt toetab seda praktika, tegelik nimekasutus, nagu see pika aja jooksul kujunenud on. Eesti ja Ungari tänapäevasel eesnimekasutusel on mõneti sarnane ajalugu: mõlemad keeled on läbi teinud keeleuuenduse, teadliku keelekujunduse, ning samuti leiab mõlema ajaloost rahvusliku eneseteadvusega seotud nimede omakeelelestamise perioodi. Seejuures võib ungari nimeuuendust nimede eestistamise kaudseks eeskujuks pidada.

Võtmesõnad: eesnimed, isikunimede õiguslik korraldus, isikunimeseadus, omakeelsed nimed, keeleuuendus, eesti keel, ungari keel

I. Lähtekohad. Nimeuuendus Eestis. Ungari kaudne eeskuju

Juba varem on näidatud teatud paralleele eesti ja ungari eesnimekasutuses ning esile toodud samalaadne keele- ja nimeuuendus, mis Eestis toimus 20. sajandi esimestel kümnenditel, Ungaris aga oluliselt varem – 18. sajandi lõpus ja 19. sajandil. Viidatud on Eesti puhul eeskätt Soome eeskujule, aga kaudselt osutatud samalaadsetele muutustele mujal, just Ungaris. (Hussar, Rüütmaa 2018) Esile on toodud, et Ungaris toimus 18.–19. sajandi vahetusel keelereform, mis tegeles eeskätt sõnavara ja õigekirjaga, eesti 20. sajandi alguse keeleuuendus hõlmas ka grammatikat (Raag 2008: 148). Ungari keele- ja nimeuuenduse põhjused ja eesmärgid lähtusid rahvusromantilistest

ideedest ja soovist muuta Ungari ungarlikumaks ning tugevdada ungari keele positsiooni (Farkas 2017a: 139). Ungari keelereform kaasas ka nimesid, puudutades esmalt nimede õigekirjutust ja selle ungaripäraseks kujundamist ning täiendades seda nimeuuendusega – uute nimede soovitamise ja kasutusele tulekuga. (Vt Farkas 2017a: 139–140; Karády, Kozma 2002: 66–67.)

Ka Eestis toimus keeleuuendus ning omakeelse nimevara uuenemine paralleelselt. Uusi nimesid hakati aktiivselt soovitama alates 19. sajandi lõpust ning kasutuses jõuti kõrgajani naisenimedes 1930. aastatel ning mehenimede puhul 1960. aastatel (Saarelma-Paukkala, Hussar 2020: 118). Mõlemal maal olid uuendused seotud rahvusliku eneseteadvuse tõusuga, Eestis ka Eesti Vabariigi sünniga 1918. aastal.

Rohkesti leiab sarnasusi ka eesnimistus ja selle uuenemises endas. Sarnaselt on käsitletud omakeelsete nimedena ristiusustamiseid ning nende eeskujul loodud nimesid, laenatud, ent hästi mугanenud rahvusvahelisi nimesid, ja kunstlikult loodud nimesid. Mõlemas keeles on kasutusel olnud oma moodustusvõtted, kuidas uusi nimesid luuakse (nt liited). Uute nimede levikul on esile toodud kirjanduse rolli. Nimevaramu uuenemisele lisas hoogu rahvusromantika, sh rahvusromantiline kirjandus, mille kaudu hakkasid levima rahvuslikud nimed (Fülöp 2003: 10; vt ka Farkas 2017a: 142; Slíz 2016: 250–251). Nõnda on kasutatavate nimerühmade, nimeloomisvõtete ja levikuviiside domineerimise erinevustest hoolimata paralleelsusi siiski mitmeid (vt lähemalt Hussar, Rüütmaa 2018).

Lisaks rahvusromantilistele meeleoludele ja rahvusliku mõtteviisi kujunemisele on mõlemal maal nimetatud käivitava tegurina nimede vähesust (Rootsmäe 1969: 623–624; Farkas 2017a: 139; Fercsik, Raátz 2009: 12–19). 19. sajandi lõpuks oli kasutatavate nimede hulk Eestis kasvama hakanud, ent nende kui enamjaolt senitundmatute rahvusvaheliste nimede kõrvale sobitusid järk-järgult ka uued omakeelsed nimed väga hästi.

Ungari on kas otseselt või kaudselt eesti nimeuuendusele mõju avaldanud, ent kui vaadelda kahe maa nimeregulatsioonide

kujunemist, siis siin leiame pigem erinevusi kui sarnasusi. Mõju on ilmselt avaldanud nii kõnealuste maade kultuurilis-poliitiline, aga ka religioosne keskkond, samuti võib oletada mingil põhjusel pres-tiizsete naabermaade mõju. Artiklis pöörame tähelepanu just eesti ja ungari nimepraktika sellele küljele: nimeregulatsioonide kujune-misele ning tänapäevasele nimeseadusandlusele.

2. Eesnimekasutuse reguleerimise kujunemine Eestis ja Ungaris

2.1. EESTI EESNIMEKASUTUSE KUJUNEMINE.

ÕIGUSAKTID JA KIRJAVIIS

Isikunimede õigusliku korraldamise alguseks on loetud 19. sajandi algust, kui Eesti- ja Liivimaal anti talupoegadele perekonnanimed (Mõistlik 2005: 22). Eesnimekasutust see protsess otseselt ei mõju-tanud. Arvestades eesti eesnimede püsivust sel ajajärgul ning luterlikku tausta, mis katoliku või õigeusu kiriku taoliselt täpset nimevalikut pole ette kirjutanud, võib olulisemaks reguleerijaks pidada traditsioone, enesekorraldust ja võimalik, et piirkonniti on mõju avaldanud ka kirikuõpetaja vm nimede kirjapanija arvamus. 19. sajandi nimekasutuse kohta on muu hulgas mainitud, et nime-muutmine oli keeruline, kuna see oli võimalik vaid keisri eriloa alu-sel (Ernits 1921: 24). Samas on toodud näiteid nimede vahetumise kohta isiku sotsiaalse, haridusliku vm staatuse muutumise korral, nt kuidas kooli astunud *Hans Kasest* on saanud *Johannes Birk* (Must 2000: 57).

19. sajandist tuleks mainida ka kirjaviisi küsimust, ehkki see eesnimistut, nimesid endid sisuliselt ei muutnud. Kirjaviisi vahetu-mist meetrikaraamatutes on käsitlenud Fred Puss (2018). Kõige ula-tuslikumalt mindi uuele kirjaviisile meetrikaraamatutes üle 1880. aastate alguses (Puss 2018: 188), ent segakirjutusnäiteid leiab nii ühe koguduse, kirjutaja kui ka sama kirje piires (nt isa *Jüri*, aga poeg *Jürri*) (samas: 172–174). Eesnimede puhul on nenditud, et mitme sajandi jooksul kasutusel olnud laennimed jäid – eriti sama kirjutaja

puhul – 19. sajandil tavaliselt vanasse kirjaviisi ning neid uude kirjaviisi panema ei hakatudki. Uued, lisandunud rahvusvahelised nimed tulid kasutusse aga nende võõrapärasel, eeskätt saksa vahendusel tulnud kujul. (Hussar 2012: 38–39)

Eesti Vabariigi sündides hakati küllalt võõrapärase perekonnanimistu tõttu peatselt mõtlema nende eestistamise peale. Õigusliku reguleerimise mõttes said eesnimed võrreldes perekonnanimedega tähelepanu vähem ja hiljem. (Mõistlik 2005: 28–31) Eesnimede eestistamisega hakati tegelema 1920. aastatel uusi nimesid süstemaatiliselt välja pakkudes (Henno 2000: 2532–2533). Ühtlasi tuli tegelda nimede korrastamisega, sh vanas kirjaviisis nimede kaasajastamisega. Nime uues kirjaviisis kirjutamist ei loetud nime muutmiseks, piisavaks peeti parandamist, ent praktikas lahendati olukordi erinevalt (Puss 2018: 187).

Eesnimedele seati esimest korda nõudmised perekonnaseisu seaduse kohta antud juhtnööride muudatuse §-s 26 (Mõistlik 2005: 28). Lapsele polnud selle järgi lubatud anda nime, mis on vastuolus heade kommetega või on naeruväärne või võib tekitada avalikku pahameelt ning lapsele ei saanud anda vastassoo nime. „Perekonnaseisuametniku käsiraamatus“ (Teder 1939: 238) juhendatakse veel, et lapsele antavate nimede arv ei ole piiratud, nimesid sai anda nii palju, kui eesnimelahtrisse mahtus; samas juhiti tähelepanu sellele, et uutest nimedest ei saanud keelduda ainuüksi sel põhjusel, et tegemist oli nimega, mida seni esinenud polnud. Nimede arv oletatavasti tookord muret ei valmistanudki, kaksiknimede osakaalu vähenemine sõjaeelsetel aastatel näitab pigem vähest huvi kahe või enama nime paneku vastu (Hussar 1998: 109). Uute nimede vastu seismine poleks samuti olnud kooskõlas ajastu vaimuga, kui inimesi innustati uusi, eestipäraseid perekonnanimesid ja eesnimesid võtma ning eesnimed olid uuenemise hoo sisse saanud juba 19. sajandi lõpukümnenditel. Abimaterjalidena soovitati kasutada Julius Mägiste koostatud nimestikku „Eestipäraseid isikunimesid“ (1929) ja hiljem selle uuendatud versiooni „Eestipäraseid eesnimesid“ (1936). Kuna uusi nimesid tuli ühekorraga palju kasutusele ning see oli riigi

teadlik suund, siis oli kokku lepitud, et nimele järele valvab Akadeemiline Emakeele Selts, kes vajaduse korral nime heaks kiidab või tagasi lükkab. Perekonnanimele kõrval arutati vähemal määral ka eesnimede üle ning ülevaatest selgub, et päris kõiki soovitud eesnimesid vanemad lastele siiski panna ei saanud. Äraütlemiseks võis põhjus olla nime tähenduses, võõrapärasuses või liigses sarnasuses mõne perekonnanime või vastassoo olemasoleva nimega. (Elisto 1937: 127–129)

Ka sõjajärgsel ajal ei olnud eesnimepiirangud väga ranged. Sünniaktidest on näha, et vanemaid on püütud suunata nime valimisel ning märkuste lahtrist leiab mõnel puhul sissekande „Vanemate tungival soovil saab laps nimeks (näiteks) *Ene-Reet*“ (Hussar 1998: 107). Ehkki sellise märkuse said juurde mõnikord ka võõrapäraseid või võõrapärase joontega nimesid, siis kaksiknimesid olid need, mis rohkem taunimist ning periooditi ja piirkonniti on kas vastuseisu leidnud või olnud päris keelatud. (Vt lähemalt Hussar 1998: 107–108.) Sisult sobimatud või võõrapärase joontega, ent mitte ühegi keele reeglitele vastavate nime kasutust tundub olevat isegi vähem piiratud.

Selle aja kehtestatud õigusaktid pööravad eeskätt tähelepanu sellele, kelle perekonnanime laps võib saada või mis tingimustel on võimalik isikul nime muuta, ent eesnimedele nõudeid kui selliseid ei ole seatud (Mõistlik 2005: 44–46).

Sõjajärgne isikunimekorraldus hakkas kehtima ka Eesti iseseisvuse taastamise aegu 1990. aastate alguses, kui suur osa seadusandlusest nõudis ühekorraga korrastamist ning vastavate uute õigusaktide vastuvõtmiseni kehtisid üldpõhimõtte kohaselt sõjajärgsed, Eesti Vabariigi aegsed õigusaktid. Eesnimede puhul tähendas see nelja aastat perekonnaseaduse kehtima hakkamiseni 1. jaanuaril 1995. aastal.

Perekonnaseadus (1994) on samuti üsna üldsõnaline – lapsele antud eesnimi ei tohtinud olla vastuolus heade kommete ja tavadega. Taas on reguleeritud mõõdetavat – lapsele tohtis anda kuni kolm lahku kirjutatud või kaks sidekriipsuga seotud nime.

2.2. UNGARI EESNIMEKASUTUSE KUJUNEMINE

Ungaris hakati eesnimede¹ panekut riiklikult reguleerima 19. sajandil (Farkas 2017b: 61; Hajdú 2003: 413). Esimene ristinimede valikut käsitlev seadus jõustus 1895. aastal. Ühtlasi loodi ka riiklik nimeregister. (Fercsik, Raátz 2009: 22; vt ka Farkas 2017b: 61; Hajdú 2003: 413) Lapsele antavate eesnimede arvu seadus ei piiranud, ent lubas registrisse kanda ainult ungari kirjaviisis nime (nt *János*). Vähemusrahvuste esindajaile jäeti siiski õigus paluda, et sulgudes lisataks ka nime rahvuslik variant. (Fercsik, Raátz 2009: 22; Raátz 2012: 17–18)

Pärast teist maailmasõda sattus Ungari Nõukogude Liidu mõjusfääri. Uuenenud sotsiaalne olukord tõi ka nime-
tavades, ehkki uusi nimepanekureegleid kohe ei kehtestatud ja põhimõtteliselt kehtis 1895. aasta nimeseadus. (Raátz 2008: 195) Uus seadus võeti vastu alles 1952. aastal, see määras esmakordselt, mitu nime võib lapsele panna: lubati kõige enam kaks nime (Raátz 2012: 18–19; Fercsik, Raátz 2009: 22–23; Raátz 2008: 197). Veelgi rangemad reeglid seadis 1963. aasta seadus, mis soovitas endiselt võõrapäraste ja võõras kirjaviisis nimede asemele ungaripäraseid vasteid ja määras nime sobivuse üle otsustama nimeregistri pidajad. Abiks oli registripidajatel 1948. aastast pärinev loend, mis pakkus suhteliselt vähe abi, nt oli sealt puudu üldtuntud nimed, aga sealt puudus ka info nime soosobivuse kohta. (Fercsik, Raátz 2009: 22–23; Raátz 2008: 197) Nimele esitatavaid nõudeid täpsustati veelgi 1965. aastal ilmunud õigusaktide kogumikus: nimi peab vastama lapse soole; valida ei tohi võõrnime, millel on olemas ungari vaste; ei tohi panna kokkukirjutatud liitnime (nt **Annamária*²). Piisavat selgust see siiski ei toonud, Ungari teaduste akadeemia keeleteaduse instituut sai endiselt vanematelt palju

¹ Ungari traditsioonis on eesti eesnimele vastav *utónév* 'järelnimi' ehk *keresztnév* 'ristinimi' perekonnanime järel, selles artiklis kasutatakse eeltoodud ungari sõnade vastena ühtsuse mõttes terminit *eesnimi*.

² Tärniga on artiklis ungari nimedest tähistatud naisenimed.

pöördumisi palvega lubada nende soovitud nime. (Fercsik, Raátz 2009: 22–23)

1971. aastal ilmus esimene eesnimeraamat (Ladó „Magyar utónévkönyv“), kus oli kokku 1827 nime: 895 naise- ja 932 mehenime. See sisaldas iseseisvaks nimeks kujunenud hellitusnimesid (**Aliz*, **Eliz*, **Zsóka* < **Erzsébet*, **Dóra* < **Dorotty*), uuesti kasutusse võetud vanu ungari nimesid (**Bíborka*, **Dalma*, **Szemőke*, **Ajtony*, **Apor*, **Kadosa*), kunstlikult loodud uusi nimesid (**Harmatka* 'härmatis, kaste + demin', **Napsugár* 'päikesekiir', **Tavaszk* 'kevad + demin'), võõrnimesid (**Barbara*, **Dorisz*, **Félix*, **Viktor*), ent ka mõne liitnime (**Annabella*, **Annamária*). Endiselt oli võimalus paluda Ungari teaduste akadeemialt luba panna soovitud nime, mida nimeraamatus pole; 42%-l juhtudest see luba ka anti. (Fercsik, Raátz 2009: 23; Raátz 2008: 198–199)

1980. aastate suured ühiskondlik-poliitilised muudatused tingisid märkimisväärsed muutusi ka Ungari nimevaramus, ehkki esialgu jäid kehtima varasemad seadused. Lisandus palju ungari nimesüsteemile võõraid nimesid, nt **Dorina*, **Inez*, **Dzsenifer*, **Klaudia*, **Nikolett*, **Szandra*, **Márió*, **Szebasztián*, **Patrik*, **Dominik*, ent juhtpositsioonil olid endiselt traditsioonilised nimed, nagu **Katalin*, **Anita*, **Andrea*, **Gábor*, **Tamás*, **Péter*. (Fercsik, Raátz 2009: 23; Raátz 2008: 199–200; Raátz 2012: 21–23)

1982. aastal võeti vastu uus seadus, mille järgi võib nimeregistrisse kanda ainult ametlikus nimeraamatus (Ladó, János; Bíró, Ágnes 1998. „Magyar utónévkönyv“) esindatud nime. Erand tehakse Ungaris elavatele muude rahvaste esindajatele; neile, kes pole Ungari kodanikud; aga ka Ungari kodanikele, kes ei ela Ungaris. (Ladó, Bíró 1998: 6) Nõuded on jäänud samaks ka praegu kehtivas 2010. aastal vastu võetud seaduses (Utónevek), endiselt kehtib 1982. aasta seaduse nõue kanda nimi registrisse ungari kirjaviisis vastavalt hääldusele (Ladó, Bíró 1998: 6). Nimede puhul, millel on juba varem tuntud ungarikeelne variant, soovitatakse viimast (*Gerald* > *Dzserald*, **Claudia* > **Klaudia*) (Utónevek). Kui ungarikeelsed Ungari kodakondsusega vanemad, kes vähemusrahvuse hulka ei kuulu, tahavad,

et nimeregistrisse kantaks nimi, mida nimeraamatus pole, küsib nimeregistri pidaja arvamust Ungari teaduste akadeemiast ja vastuse alusel otsustatakse nime registrisse kandmise üle. (Ladó, Bíró 1998: 6–7) 1982. aasta seadus määrab ka, et ühele isikule võib panna kõige enam kaks tema soole vastavat eesnime (Ladó, Bíró 1998: 6), see nõue kehtib endiselt ka 2010. aasta seaduse järgi. Kui teaduste akadeemia on mõnda uusloodud nime ühest soost isikul juba kasutada lubanud, siis teisest soost isik seda luba enam ei saa (Utónevek).

Ungari teaduste akadeemiale esitatud palvete arv suurenes 1990. aastatel oluliselt. Võrreldes varasemaga oli nõukogu märksa leebem: luba anti 70%-le nimedest. (Fercsik, Raátz 2009: 25; Raátz 2008: 200) Palvete arv vähenes taas 1994.–95. aastal tänu mõnede uuendustele: 1993. aastal koostati uus nimeloend, kus oli juba enam kui 10 000 nime. Loend ei olnud hästi läbi mõeldud ja tõi nimepanekus kaasa kaose ning ohtralt keeleteadlaste ja registripidajate proteste. 1996. aastal kõnealune nimeloend tühistati ja koostati uus nimekiri, mis sisaldas kokku 2710 nime ja võttis arvesse uuenenud vajadusi. (Fercsik, Raátz 2009: 26) 1998. aastal ilmus taas uus ungari eesnimeraamat 2606 nimega: 1163 mehe- ja 1443 naisenime (Vinzce 2007: 802; vt ka Ladó, Bíró 1998: 5; Fercsik, Raátz 2009: 26).

3. Regulasioonid tänapäeval. Õigus ja praktika

3.1. EESTI PRAEGUSEL AJAL

Nagu eespool nimetatud, jõuti nimeseaduseni Eestis esmakordselt 31. märtsil 2005. aastal kehtima hakanud ja üldiselt samalaadsena püsinud õigusaktiga (Nimeseadus 2005).

Eesnimede kohta öeldakse üldjoontes ette nimede arv (endiselt kuni kolm lahku kirjutatud või kaks sidekriipsuga seotud nime) ning see, et nimi peab vastama eesti õigekirjareeglitele või esinema soovitud kujul kuskil mujal maailmas. Nimeks ei saa panna numbreid või mittesõnalisi tähiseid või nimesid, mis eraldi või koos perekonnanimega ei ole kooskõlas heade kommetega või häälduse tõttu või üldkeelise tähenduse tõttu ei ole eesnimena

kasutamiseks sobiv. Ka ei tohi lapsele anda soole mittevastavat nime. (Nimeseadus 2005)

Nii 2019. aastal kui ka 2020. aasta sügisel palju tähelepanu saanud uus nimeseaduse eelnõu lubaks võõrapäraste nimede mugandamist eesti keele struktuurile vastavamaks (nt *Grete* > *Greete*). Eesnimeks ei saaks anda vanema perekonnanime ega eesnime, mille korral oleks nii ees- kui ka perekonnanime sama. Nagu senigi, võimaldab seaduse eelnõu arvesse võtta perekondade erinevat rahvuslikku tausta või kuulumist teistsugusesse kultuuriruumi. (Nimeseaduse eelnõu 2020)

3.2. UNGARI PRAEGUSEL AJAL

Seoses Ungari astumisega Euroopa Liitu jõustus 1. jaanuaril 2004. aastal seadus, mis üldjoontes kinnitas varasemat, aga muutis nimepanekureegleid teatud mõttes rangemaks. Seda eelkõige Ungari vähemusrahvustele, kes saavad nüüd samuti nimesid valida ainult vastava rahvuse jaoks koostatud nimeloendist. Kui vanemad sealt sobivat nime ei leia, peavad nad pöörduma Ungari vastava rahvuse omavalitsuse poole. (Fercsik, Raátz 2009: 27; Raátz 2008: 204–205; Raátz 2012: 24–25, 29–30; vt ka 2010. évi I. törvény az anyakönyvi eljárásról)

Praegu kehtiva 2010. aasta nimeseaduse § 44 järgi peab Ungari teaduste akadeemia võtma 30 päeva jooksul seisukoha, kas lubab nimeregistrist puuduva nime sinna kanda. Nime kohta koostab spetsialisti arvamuse akadeemia keeleteadlastest (nimeuurija, keeleajaloolane, sotsiolingvist ja psühholingvist) koosnev eesnimenõukogu. (Utónevek; Raátz 2012: 26–27; 2010. évi I. törvény az anyakönyvi eljárásról) Nõukogu arvamuse aluseks on 1. märtsil 2010. aastal kehtima hakanud põhimõtted. (Utónevek; vt ka Fercsik, Raátz 2009: 27) Soovitatud naise- ja mehenimede loendit uuendatakse kord kuus, kehtib teaduste akadeemia kodulehel parajasti üleval olev nimeloend (Utónevek; Utónevek jegyzéke; vt ka Fercsik, Raátz 2009: 27; Vinzce 2007: 802; Ladó, Bíró 1998: 7). Otsuste

aluseks olevaid põhimõtteid uuendas ja parandas nõukogu viimati 7. märtsil 2014. (Utónevek) Kui vanemad registripidaja otsusega nõus pole, võivad nad esitada vaide. Kindlasti ei toeta akadeemia mitteungari kirjaviisis nimede registrisse kandmist (Ladó, Bíró 1998: 7). Ungaripärase kirjaviisis nimedele nagu **Dzsindzser*; *Cicceró*, *Ozirisz*, *Zeusz* on luba siiski antud, samas tagasi on lükatud nimed nagu **Cukorka* 'komm', **Főni* 'ülemus (kõnekeeles heatahtlikult), ülemuseke', *Balaton* (Új elfogadott magyar keresztnévek). Nime lubamise üle otsustades järgitakse teaduste akadeemia kodulehel toodud põhimõtteid, mis näevad muuhulgas ette nime ungari kirjaviisi; selget soolisust ning keelavad panna nime, mis võiks kandjat kahjustada (Alapelvek). Seadus annab vanematele ka õiguse alla neljateistaastase lapse eesnime üks kord muuta. (Ladó, Bíró 1998: 7)

Uusi nimesid tuleb (1) vanade ristiusueelsete nimede taas-elustamise teel (*Ákos*, *Csaba*), (2) harva kasutatud üldnimede kasutuselevõtuga (**Boglár* 'kiviga kaunistatud metallehe, prees', **Hanga* 'eerika', **Viola* 'kannike') (Fercsik, Raátz 1997: 26; Kálmán 1989: 51; vt ka Vinzce 2007: 802), (3) ungari kirjaviisis kirja pandud võõrast päritolu nimede arvel (*Renée* > *Röné*, **Geraldine* > **Zseraldin*) (Fercsik, Raátz 1997: 27). Ungari teaduste akadeemia 1. oktoobril 2020. aastal uuendatud nimeloendis on 2418 naise- ja 1837 mehenime, st kokku 4255 nime (Utónevek jegyzéke).

4. Eesti ja ungari eesnimakasutuse kujunemise puutepunkte ja erinevusi

Artikli lähtekohtadena on nimetatud, et (1) mõlemal maal on toimunud nimeuuendus, sellega paralleelselt ka keeleuuendus, (2) eesti ja ungari nimeuuenduses leidub olulisel määral sarnaseid jooni nii kasutusse tulnud uuenduslikes nimedes, nende loomisviisides kui ka levikukanalites, (3) eesti uuenduste kaudse eeskujuna on mainitud ka Ungarit, laiema taustana toimusid samalaadsed rahvusliku eneseteadvuse kasvuga seotud muutused ka mujal Euroopas.

Ometi selgub tänapäeva eesnimekasutust võrreldes, et see on kujunenud täiesti erinevaks – ungari nimekasutus on seaduse järgi nimekirjapõhine ning üsna täpselt reguleeritud, eesti reeglid suhteliselt väikeste kitsendustega ning uute nimede kasutuselevõtmine võrdlemisi paindlik.

Kui vaadata kõrvale teiste maade nimeregulatsioone, siis leiab näiteid nii üsna suure vabaduse ja vähese reguleerituse kui ka täpsemate reeglite kohta.

4.1. EESTI JA UNGARI NIMEÕIGUS TEISTE RIIKIDE TAUSTAL

Soome ees- ja perekonnanimeseadus on värskest, 2019. aastal uuendatud ning püüab arvesse võtta muutuvat maailma, nt kultuuride tihenened kokkupuudet. Lapsele saab anda kuni neli nime. Nimi või nimede tervik ei tohi olla solvav ega nimekandjale raskusi valmistada ning peab kujult, sisult ja kirjutuselt vastama väljakujunenud eesnimekasutusele. Nimi peab vastama kandja soole ning mitte sarnanema perekonnanimega. Arvesse võetakse kandja rahvust, peresuhteid, samuti usutraditsioone. (Paikkala 2019)

Rootsi isikunimeseadus jõustus 2017. aastal. Lapsele võib anda mitu eesnime (tavaliselt antakse kaks). Nimi ei tohi olla solvav ega põhjustada kandjale ebamugavust või olla muul moel kohatu. (Rootsi isikunimeseadus 2017)

Väga stabiilset nimekorraldust esindab Island, kus sama nime-mall – eesnimi + isanimi – on püsinud alates 9. sajandist. Esimene nimeseadus pärineb 1913. aastast, viimane jõustus 1997. aastal. Lapsele võib anda kuni kolm eesnime. Eesnimed peavad vastama islandi traditsioonile ja ortograafiale ning sobituma islandi grammatilise struktuuriga (peab olema võimalik genitiivi moodustada). Nimi peab olema olemas nimeregistris, ent kui seda seal ei esine, on nime saamiseks võimalik esitada taotlus isikunimekomiteele. (Kvaran 2012) Kui 1997. aasta seaduse algversiooni järgi pidi eesnimi vastama kandja soole, siis 2019. aasta muudatuse järgi soovastavuse nõue kaotati (Islandi isikunimeseadus 1997/2019). Heaks kiidetud

naisenimesid on 2020. aasta alguse seisuga üle 2200, mehenimesid pisut üle 2000 (Icelandic names 2020).

Lätis keskendutakse nimede õigekirjale. Nimede kirjaviisi määrab keeleteadus, mille järgi nimed peavad vastama läti keele ja kirjaviisi tavadele, ent dokumentidesse võib lisada ka isiku ajaloolise või rahvuslikust kuuluvusest tuleneva nimevariandi (Naumova 2014: 17–18; vt ka Official Language Law). Täpsemad nimeregulatsioonid kehtestab Läti valitsus. Nimetatud määrused näevad näiteks ette, et nimed tuleb kirjutada läti keeles läti kirjaviisis ja neile lisatakse vajadusel lätikeelsed sootunnused. (Naumova 2014: 20–21)

Saksa vanemad on nimevalikul suhteliselt vabad, eraldi seadust pole, vanema õigus lapsele nime panna on osa lapsevanema hooldusõigusest, mida reguleerib põhiseaduse artikkel 6. (Naming Laws in Germany; German Basic Law). Vanemate õigust lapsele nimi panna piiratakse ainult juhul, kui nende soovitud nimi mõjutab lapse heaolu. Poistele saab panna mehe- ja tüdrukutele naisenimesid, ent lubatud on ka sooneutraalsed nimed, kui see last ei kahjusta. Eesnimi ei tohi olla solvav või oma olemuselt nimeks mitte sobiv sõna. Keelatud on ka perekonnanimed eesnimena, v.a kui kuskil on selline tava. (Naming Laws in Germany)

Austrias jälgitakse lapse kaitseks, et nimi ei oleks ebataoline ega mõjutaks last negatiivselt ja vähemalt esimene eesnimi vastaks lapse soole. Vanematel pole niisiis lapsele nime andes täiesti vabad käed. Põhireegel on, et antav nimi peab olema (kuskil maailmas) tavaline eesnimi ega riku lapse isikuõigusi. (Namensrecht in Österreich; Vorname des Kindes; Das Namensrecht) Keelatud on näiteks linna-, kuu- või tootenimed; piiblinimed, mis võivad tekitada negatiivseid assotsiatsioone, nt *Judas*, *Kain*. (Namensrecht in Österreich; Namensrecht 2014) Austrias ei ole ka nimede loomise õigust (Namensrecht 2014). Vanemate otsustada on see, mitu eesnime laps saab (Namensrecht in Österreich; Namensrecht 2014), ent tegelikkuses määrab nimede arvu muuhulgas ruum, mis sünniraamatus eesnimede tarvis jäetud on, sinna mahub umbes 10 nime (Namensrecht 2014). Igal konkreetsel juhul otsustab vastav

registritöötaja, milline nimi on sobilik ja milline mitte (Namensrecht in Österreich).

Erinevate õiguslike regulatsioonide ja nimekasutuse praktikate kohta teistes maades leiab veel näiteid J. Walkowiaki teosest „Personal Name Policy: From Theory to Practice“ (2016).

Nende näidetega võrreldes võib välja tuua mõned tähelepanekud Eesti ja Ungari olukorra kohta. Eesti nimeseadus osutub teiste taustal üsna vabaks. Kõige leebemad on Soome ja eriti Rootsi nimeseadus. Kõik seadused püüavad mingil kujul välistada olukorra, et eesnimi valmistaks kandjale piinlikkust, samuti on enamjaolt määratud lubatavate nimede arv. Eesti kuulub Rootsi ja Soome seadustega võrreldes seaduste hulka, mis annavad vanematele suhteliselt vabad käed. Ligikaudu samal määral on piirangud reeglistatud Saksa ja Austria õigusaktides.

Ungari puhul võib leida sarnasusi Islandi ja Läti reeglitega. Islandiga ühendab Ungarit pikk, väljakujunenud nimepraktika järgimine ning selle suhteliselt varane vormistamine seaduseks või nimekirjadeks. Selliselt tekkinud traditsioone ei kiputa nii kergesti murdma. Lätiga sarnaneb Ungari nimekirjutuse poolest, kus nimes peetakse kinni oma keele ortograafiast ega võimaldata sellest kõrvalekaldeid. Ka sellest tavast kinnipidamist toetavad varased kokkulepped.

Huvitaval kombel ei mõjuta naabrus ja ühine varasem ajalugu tingimata seaduseid sarnasemaks, olulisemaks tõusevad keele- ja nimekasutuse kujunemise erinevused. Eesti nimeõiguses on üsna sarnane Soomega, ent Lätist erineb oluliselt Lätis kasutatavate läti häälduspäraste reeglite poolest. Ungari on aja jooksul olnud tihedalt seotud Austriaga, ent nimekasutus ja sellega koos ka õigusaktid on kujunenud väga erinevaks.

4.2. EESTI JA UNGARI NIMEKASUTUSE SARNASUSED NING ERINEVUSED

Eesti ja Ungari eesnimekasutuse olulisemad sarnasused on juba esile toodud 4. peatüki alguses. Ka nimevähesus, mis kasutatava nime-repertuaari laiendamise nimel tegutsema pani, on juba mainitud.

Kuigi olulisi sarnasusi on palju, siis miks on varem samade joontega eesnimekasutus kujunenud nii erinevaks? Miks on tänapäevases üha rohkemate vabadustega maailmas Ungaril võimalik püsida varem kokkulepitud tavade juures, ent eesti nimetraditsiooni arvestades pole Eestis mõtet ei soovitusnimestikust ega kohustuslikust, piirangutega loendist rääkidagi?

Põhiline erinevus on aeg. Ungari nimeuuendus toimus niipalju varem, et varem omaks võetud põhimõtted jõudsid juurduda.

- Ungari nimetraditsiooni püsimisel on oluline roll olnud sellel, et nimede ungaripärasest kirjutusviisist on peaaegu järjekindlalt – praeguseks üle 200 aasta – kinni peetud ning seda on laiendatud ka lisandunud eesnimedele. See võimaldab kokkulepitud tavast kinni pidada ka tänapäeval, kui uusi nimesid lisandub igaühe teadvusesse sisuliselt iga päev.

Eestis hakkas tänapäevane kirjaviis levima alles 1860.–1870. aastatel. See tähendab, et laiemasse kasutusse hakkas uus kirjaviis jõudma parasjagu samal ajal, kui nimevara ise hakkas uuenema – 19. sajandi lõpukümnnenditel hakkasid võõrapäraseid nimed levima ning vahetult selle järel uued eestipäraseid nimed (vt nt Hussar 2015). See tähendas, et nimede kirjutamises endis ei olnud ühtlust: (1) varasemaid laennimesid kirjutati nii endisel viisil vanas kirjaviisis kui ka uues kirjaviisis (vrd *An* ja *Ann*, *Jürri* ja *Jüri*); (2) kuigi osal rahvusvahelistel nimedel jõudis eesti häälduspärane kirjakuju kujuneda, siis paljudest nimedest jäi tarvitusse paralleelselt mitu erinevat varianti (nt *Elfriede* ~ *Elfride* ~ *Elfriide* või *Harry* ~ *Harri*) või jäigi võõrapärane domineerima (nt *Erich*); (3) uute eestipäraste nimede kirjutamisel

ei olnud samuti täit selgust, neistki võis korraga kasutusse tulla mitu lähedast varianti kas teadmatusest või eksituse tõttu (nt *Aino* ~ *Ainu*, aga ka *Hilia* pro *Hilja* või *Lempit* pro *Lembit*). Kui siia lisada, et ka perekonnanimeses esines nii vana kui ka uut kirjaviisi ning hoopis võõrapäraseid jooni, ei saanud see luua kasutajatele ettekujutust nimedest kui üleüldse millestki ühtsest ja üheselt mõistetavast ning traditsioonilisest.

Ilmselt Eesti Vabariigi esimestel aastatel oleks mõeldav olnud – pärast hoolsat nimede korrastamist – mingi ühtse, edaspidi täiendatava nimeloendi koostamine, aga võimalik, et noorel riigil ja haritlaskonnal poleks selleks jõudu jagunud ega ole ka teada, et selline mõte oleks esile kerkinud.

- Ungaris jõudsid uued, 18.–19. sajandi vahetusel lisandunud nimed juurduda ning nimesid ei tulnud nii massiliselt peale, nagu Eestis väga lühikese aja jooksul: mõnekümne aasta jooksul peaaegu korraga rahvusvahelised ja vahetult selle järel täiesti uued eestipäraseid nimed. Eestis langes nimede uuenemise ajajärk sellesse perioodi, kui maailm ka muul moel muutuma hakkas ning n-ö väiksemaks muutus, teiste maade eeskujud lähemale tõi – ajakirjanduse, parema hariduse või ka suuremate liikumisvõimaluste tõttu. Selline maailma uuenemine pani ka kindlasti maailmas esinevaid nimesid märkama.
- Omaette roll oli eesti nimikasutaja jaoks kindlasti eestipärastena soovitatud nimedel. Nagu öeldud, oli vahetult enne omakeelsete nimede levikut periood, kui tarvitusse tuli palju võõrapäraseid nimesid. Ka nende seas oli kindlasti rida senitundmatuid nimesid, aga erinevalt neist teati eestipäraste nimede puhul tõenäoliselt päris hästi, et need on teadlikult kellegi poolt loodud nimed. Nimesid hakkasid inimesed ka ise välja mõtlema ning lastele nimeks soovima. Nende ettepanekute heakskiitmist või tagasilükkamist on Elisto kirjeldanud (1937).

Seega polnud Eestis õigupoolest võimalustki, et nii suurte, põhimõtteliste eesnimede muutuste järel võinuks eesnimetasutus 20. sajandi keskpaiga maailmas veel stabiliseeruda ning ühtlustuda nimeloendi pikkuseks või vähemalt jõuda põhimõtteeni, et ühest nimest on kasutusel üks kindel variant ning mingi pädev organ otsustab selle üle. Mõju oli otse vastupidine – mitu põlvkonda järjest sai nautida uuendaja rolli ning uusi nimesid katsetada. Ilmselt 1930. aastatel pandigi lõplikult alus eestlaste nimeloomislembusele ning katsetamislustile.

5. Kokkuvõte

Artiklis on antud ülevaade eesti ja ungari erinevaks kujunenud eesnimetasutusest ning õiguslikust regulatsioonist. Ehkki kahe rahva eesnimistu kujunemisel on mitmeid ühiseid jooni ning Ungarit võib mõneti Eesti omakeelsete eesnimede loomisel eeskujuks pidada, on otsustav olnud ajategur – Ungari tänapäevasele nimetasutusele pandi alus keele- ja nimeuuendusena juba 200 aastat tagasi, see on juurdunud ning seda on suudetud nimekirjapõhisena ja omakeel-sena stabiilsena hoida. Eesti nimeuuendus oli sadakond aastat hilisem, nimesid uuendati küll sisuliselt, ent nende õigekirja ei suudetud nimekirjutuse erinevate viiside tõttu ühtlasena hoida. Selline areng on kujundanud ungari eesnimistu täienevaks, ent põhiolemuselt püsivaks, eesti eesnimepraktika on aga väga vaba ning peaaegu piiranguteta nimeloomist peetakse loomulikuks.

KASUTATUD ALLIKAD

2010. évi I. törvény az anyakönyvi eljárásról ('2010. aasta seadus nime-registri pidamisest') <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1000001>. TV (16.02.2020).

Alapelvek ('põhimõtted'). <http://www.nytud.hu/oszt/nyelvmuvelo/utonevek/alapelvek.html> (14.09.2020).

Das Namensrecht. <https://web.archive.org/web/20080529154036/http://www.help.gv.at/Content.Node/8/Seite.081100.html> (14.02.2020).

- Elisto, Elmar 1937. Uusi eesnimesid. – Eesti Keel 4, 127–129.
- Ernits, Villem 1921. Nimede muutmine kultuuriloolisena nähtusena. – Eestlasele eesti nimi. Akadeemilise Emakeele Seltsi toimetused II, 16–27.
- Farkas, Tamás 2017a. Creating a National Given Name Stock. – Proceedings of the Fourth International Conference on Onomastics “Name and Naming” Sacred and Profane in Onomastics. Cluj-Napoca: Editura Mega, Editura Argonaut, 137–146. DOI: <http://doi.org/10.30816/ICONN4/2017/59>.
- Farkas, Tamás 2017b. A nyelvújítás és a tulajdonnevek – „A véges végtelen” Tanulmányok Vörös Ferenc 60. születésnapjára. Szombathely: Savaria University Press, 59–66.
- Fercsik, Erzsébet; Raátz, Judit 2009. Keresztnevek enciklopédiája. A leggyakoribb női és férfinév. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Fülöp, László 2003. Hetvenhét magyar keresztnév. Kaposvár: Dávid Kiadó.
- German Basic Law. http://www.gesetze-im-internet.de/englisch_gg/englisch_gg.html#p0040 (14.02.2020).
- Hajdú, Mihály 2003. Általános és magyar névtan. Budapest: Osiris Kiadó.
- Henno, Kairit 2000. Julius Mägiste nimeraamatud omas ajas. – Akadeemia 12, 2529–2536.
- Hussar, Annika 1998. Eestlaste eesnimedest aastatel 1930–1990. Magistritöö eesti keele alal. Tartu Ülikool.
- Hussar, Annika 2012. Muutused eesnimekasutuses XIX sajandil Martna ja Palamuse näitel. – Emakeele Seltsi aastaraamat 57, 35–59. DOI: 10.3176/esa57.03.
- Hussar, Annika 2015. Eestlaste eesnimed 1900. aastal. – Emakeele Seltsi aastaraamat 60, 51–73.
- Hussar, Annika; Rüütmaa, Tiina 2018. Omanimed eesti ja ungari kasutuses. – Philologia Tallinnensis vol. 3. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus, 44–65. DOI: 10.22601/PET.2018.03.02.
- Icelandic names. 2020. Nordic names. https://www.nordicnames.de/wiki/Icelandic_Names (19.10.2020).
- Islandi isikunimeseadus. 1997/2019. Lög um mannanöfn. <https://www.althingi.is/lagas/150c/1996045.html> (19.10.2020).
- Kálmán, Béla 1989. A nevek világa. Debrecen: Csokonai Kiadóvállalat.

- Karády, Viktor; Kozma, István 2002. Név és nemzet. Családnév-változtatás, névpolitika és nemzetiségi erőviszonyok Magyarországon a feudalizmustól a kommunizmusig. Budapest: Osiris.
- Kvaran, Guðrún 2012. Icelandic Laws Concerning Personal Names and their Influence. – *Onoma. Journal of the International Council of Onomastic Sciences*, 163–179.
- Ladó, János; Bíró, Ágnes 1998. Magyar utónévkönyv. Budapest: Vince Kiadó.
- Must, Aadu 2000. Eestlaste perekonnaloos allikad. Tartu: Ajalooarhiiv. Tartu Ülikooli arhiivinduse õppetool.
- Mõistlik, Piret 2005. Isikunime õiguslik korraldus. Nimeseaduse kommentaarid. Tallinn: Juura.
- Mägiste, Julius 1929. Eestipäraseid isikunimesid. Akadeemilise Emakeele Seltsi toimetused 18. Tartu: Akadeemiline Emakeele Selts.
- Mägiste, Julius 1936. Eestipäraseid eesnimesid. Akadeemilise Emakeele Seltsi toimetised 28. Tartu: Nime Eestistamise Liit.
- Namensrecht 2014. <https://www.nachrichten.at/oberoesterreich/Namensrecht-Erlaubt-ist-was-gebrauchlich-ist;art4,1386692> (14.02.2020).
- Namensrecht in Österreich. <https://www.schwanger.at/namensrecht-in-oesterreich.html> (14.02.2020).
- Naming Laws in Germany. <https://blogs.loc.gov/law/2017/08/naming-laws-in-germany/> (14.02.2020).
- Naumova, Karina 2014. Legal aspects of transcription of personal names in the Latvian language. RGSL Research Papers 1.
- Nimeseadus 2005. – Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/akt/832979> (1.09.2020).
- Nimeseaduse eelnõu 2020. – Valitsusele esitatud nimeseaduse eelnõu. <http://eelvoud.valitsus.ee/main/mount/docList/b3943228-0d0a-4154-8aa7-0247cc011426#62rymRQV> (9.11.2020).
- Official Language Law. <https://likumi.lv/ta/en/en/id/14740-official-language-law> (07.09.2020).
- Paikkala, Sirkka 2019. Uusi etu- ja sukunimilaki voimaan. – Kielikello 1. <https://www.kielikello.fi/-/uusi-etu-ja-sukunimilaki-voimaan> (19.10.2020).
- Perekonnaseadus 1994. – Perekonnaseadus. Lastekaitse seadus. Tallinn.
- Puss, Fred 2018. Kirjaviisivahetus kirikuraamatutes. – Emakeele Seltsi aastaraamat 63, 166–200.

- Raag, Raimo 2008. Talurahva keelest riigikeeleks. Tartu: AS Atlex.
- Raátz, Judit 2008. Trends in the choice of first names in Hungary since the second half of the 20th century. – I Nomi nel tempo e nello spazio, IV. Atti del XXII Congresso Internazionale di Scienze Onomastiche. Pisa, 28 agosto - 4 settembre 2005. Proceedings 22nd Congress of Onomastic Science. Pisa 28.08–4.09.2005 II, eds. Maria Giovanna Arcamone, Davide de Camilli, Bruno Porcelli. Pisa: Edizioni ETS, 195–207.
- Raátz, Judit 2012. The giving and usage of first names in Hungary. – *Onoma* 47, 13–34. DOI: 10.2143/ONO.47.0.3085137.
- Rootsi isikunimeseadus 2017. Lag om personnamn. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-20161013-om-personnamn_sfs-2016-1013 (19.10.2020).
- Rootsmäe, Lemming 1969. Võnnu kihelkonna isikunimed XVIII sajandil. – *Keel ja Kirjandus* 10, 623–624.
- Saareлма-Paukkala, Minna; Hussar, Annika. 2020. *Marja ja Veikko, Sirje ja Aare* – soomlaste ja eestlaste omakeelsed eesnimed 19. sajandist tänapäevani. – Nimede kiiluvees. In the wake of names. Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri / Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics 11, 1, 147–162. DOI: <https://doi.org/10.12697/jeful.2020.11.1.05>.
- Slíz, Mariann 2016. Personal Names Originating from Literature or Motion Picture in the Hungarian Name Stock – A Historical Survey 1 – ICOS 2014 'Names and Their Environment' Proceedings of the 25th International Congress of Onomastic Sciences Glasgow, 25–29 August 2014. Volume 3. Anthroponomastics.
- Teder, Teofil 1939. Perekonnameisuametrniku käsiraamat. Siseministeeriumi Administratiiv-ala Kirjastuse väljaanne.
- Új elfogadott magyar keresztnévek ('heakskiidetud uued ungari eesnimed'): <https://www.blikk.hu/aktualis/belfold/itt-vannak-az-uj-elfoga-dott-magyar-keresztnévek/63d9z3y> (14.09.2020).
- Utónevek ('eesnimed') <http://www.nytud.mta.hu/oszt/nyelvmuvelo/utonevek/alapelvek.html> (14.03.2018).
- Utónevek jegyzéke ('eesnimeloend'). Az MTA Nyelvtudományi Intézete által anyakönyvi bejegyzésre alkalmasnak minősített utónevek jegyzéke. <http://www.nytud.mta.hu/oszt/nyelvmuvelo/utonevek/index.html> (14.09.2020).

- Vinzce, László 2007. Das ungarische Personennamensystem. – Europäische Personennamensysteme. Ein Handbuch von Abasisch bis Zentral-ladinisch. Eds. Andrea Brendler, Silvia Brendler. Hamburg, 799–815.
- Vorname des Kindes. https://www.oesterreich.gv.at/themen/familie_und_partnerschaft/geburt/3/3/Seite.182101.html (14.02.2020).
- Walkowiak, Justyna B. 2016. Personal Name Policy: From Theory to Practice. Dysertacje Wydziału Neofilologii UAM w Poznaniu 4. Poznań: Wydział Neofilologii UAM w Poznaniu.

SUMMARY

GIVEN NAME REGULATION AND ITS INFLUENCE – THE EXAMPLES OF ESTONIA AND HUNGARY

Estonian and Hungarian given name usage can be said to be at opposing ends of the name regulation scale: the almost regulation-free Estonian versus the very regulated Hungarian. Speaking of what determines what is accepted and what is not accepted in given name usage, we have to take into consideration on the one hand official regulations and on the other the traditions that have developed over centuries. The historical background of the given name usage of Estonia and Hungary is somewhat similar: both countries have gone through a period of the language modernisation, a period of conscious language development as well as a period of formation of native name stock, all connected to the rise of the national self-consciousness. In this context the Hungarian name stock renewal can be seen as an indirect example to Estonia.

The paper discusses the development as well as the current situation of the given name regulations in both Estonia and Hungary in comparison to the regulations of some other European countries. We can see similarities between the Estonian, Finnish and Swedish laws, all of which have few restrictions. This is in contrast to the Hungarian name law, which has features in common with that of Latvia – both require that names be spelled in accordance with spelling conventions of the respective national language, and also with Icelandic regulations, whereby given names can only be chosen from an approved list and traditions date back many generations.

Estonian and Hungarian name practices have been influenced by certain features, among which the most important has been the timing. The tradition of spelling names in accordance with Hungarian spelling convention dates back to the end of the C18th and beginning of the C19th, and has changed little since. This is in contrast to Estonia, where the current spelling system was introduced only as late as the second half of the 19th century. At this time the replacement of traditional loan names by new foreign names had begun, which was then followed by the

recommendation to adopt native names. The quick change in the name stock within some 50 years made it impossible to determine a list of given names to choose from and people had already got used to both the free name creation and a huge variety of different names.

Keywords: onomastics, given names, personal names regulations, personal names act, native names, language modernisation, Estonian language, Hungarian language

Annika Hussar on uurinud eesnimesid ja eesnimetasutust Eestis. Eriti on huvi pakkunud meie nimekasutuse tänapäevasesse situatsiooni arenemise kulg paari viimase sajandi jooksul.
annika.hussar@tlu.ee

Tiina Rüütmaa on tegelenud ungari-eesti kontrastiivuurimusega, peamiselt ungari verbiprefiksrite ja kõrvallause kõneviiside eesti vastetega.
rtiina@tlu.ee

TRANSLATING PERCEPTION METAPHORS. A PROCESS-BASED APPROACH

Anu Kalda

Tallinn University

Abstract. The article describes the results of a context-based translation task on translating English perception metaphors into Estonian. Empirical research was carried out with 21 professional translators who were all native Estonians. The analysis is based on a sequence of translation strategies and the frequency of their usage as well as on the data collected on consulting online sources during the translation task. The research showed that the majority of perception metaphors are preserved in the target texts. Data suggest that the cognitive load of perception metaphors seems to be higher than of other linguistic forms, especially that of colour metaphors.¹

Keywords: metaphor translation, cross-cultural metaphors, culture-specific metaphors, translation strategies, translation process, digital resources, translation aids, cognitive linguistics, Estonian, English

I. Introduction

In this article, the main research focus is on how perception metaphors are translated, i.e. what strategies are chosen while translating. The hypothesis was that perception metaphors can be challenging to translate and demand more effort from the translator during the translation process, meaning that they have higher cognitive load than other linguistic forms. The second area of interest focuses on the online sources translators use while translating perception

¹ This research was supported by Tallinn University, School of Humanities, grant number TF3717 “Translating perception metaphors”.

metaphors. The prediction was that perception metaphors in translated texts entail a greater need to consult online sources compared to other linguistic forms.

Lakoff and Johnson (1980) suggest that metaphors not only affect how people communicate ideas, but actually structure perceptions and understanding about the world. They believe that the way we use metaphors reveals how we perceive the world and consequently the culture in which we live. Some metaphors are shared across languages and cultures, while others are limited to the society in which they are used. Such culture-specific metaphors can become challenging to translators who wish to remain true to the source text without compromising the genuineness of target text (see Schäffner 2004 for further discussion on metaphor transferability). Besides cultural aspects, modern metaphor theory also underlines the usefulness of the context (Glucksberg 2003, Kövecses 2015). Context can help a reader to comprehend an unfamiliar metaphor in a text, although there is evidence of the contrary, i.e. when context is misleading (Kalda, Uusküla 2019: 697). It has been argued that figurative expressions such as metaphors become salient (cognitively prominent) when encountered in another language, thus attracting cognitive attention due to their novelty (Johanson 2002: 309, Verschik 2019: 72). This suggests that metaphors demand more effort on the part of the translator during the translation process. Perception metaphors in particular have recently come to prominence in cognitive linguistics. Ibarretxe-Antuñano (2019: 60) claims that all languages have perception metaphors, but stresses that perception metaphors differ in terms of their distribution, motivation, and the linguistic means employed to systemize their metaphoric expressions. Therefore, it becomes especially interesting to investigate the translating of perception metaphors. Within this article a perception metaphor is a metaphor that contains a perception word (colour, smell, taste or temperature word).

Metaphor can also be considered as a metaphor for translation itself (Lange 2008: 44). First, one has to translate the metaphor in

the source language in order to uncover its meaning. Only then, it is possible to translate it into the target language. Therefore, metaphor translation implies double translation. Metaphor translation has been extensively researched (van den Broeck 1981; Newmark 1988; Toury 1995; Vinay, Darbelnet 1995; Schäffner 2004; Tirkkonen-Condit 2011; Ervas, Gola 2017, amongst others).

The article researches metaphor translation in the framework of the recent shift in translation studies from text-based to process-based analysis (Ehrensberger-Dow 2018: 294–295). By analysing not only the results of translation process – target texts, but also the translation process itself, researchers are able to understand what influences the translation process and why. The methods that have been used in recent decades help us to get closer to an understanding of the actual translation process (via keystroke logging, eye-tracking, heart rate and blood pressure analysis, skin galvanic reactions, measuring brain activity, etc.). In the case of metaphor translation analysis, the combining of different methods is recommended (Schäffner, Shuttleworth 2013: 93). Sjørup (2008, 2013) used eye-tracking and keystroke logging to analyse the translating of English metaphors into Danish. Hvelplund (2017) used the same methods to analyse translators' use of digital resources during translation. These studies on translation process analysis inspired the design of the current study.

In Estonia, translation process analysis has to date received very little attention (Taukar et al. 2018: 198). Furthermore, there is also little evidence from empirical analysis on metaphor translation in Estonia. In addition to my previous study on colour metaphor translation (Kalda 2016), the translating of Spanish idioms (Saar 2014) and English emotion metaphors (Mõttus 2019) has been analysed empirically. My analysis aims at providing a small contribution to Estonian translation studies. It also encourages translators and translation students, as well as those interested in language or cultural studies, to pay attention to issues related to perception metaphors while translating.

The structure of the article is as follows. First, I describe my methods, data collection principles and participants. Then the results of the empirical study follow together with a discussion illustrated by some of the most characteristic examples from the study. Finally, conclusions are presented.

2. Method, materials and participants

This article describes the results of an empirical study with focus on how professional translators translate perception metaphors in context. During the experiment, four texts were presented to the participants sequentially. The texts were generated by the author using English Corpora iWeb² and contained 134–148 words. The sentences that contained the perception metaphors selected by the author were derived from the corpus, edited minimally and put together in order to ensure coherent context. There were altogether 43 perception metaphors in the texts that were analysed separately. There were 21 colour metaphors in the texts, 12 taste and smell metaphors and 10 metaphors with temperature words. The principle of choosing metaphors for the study was that there would be both metaphors that are conventional and lexicalised only in the source language (used in English-speaking culture, e.g. *yellow-bellied person*) as well as cross-cultural metaphors (commonly used in both the source and target languages, e.g. *black market*, *hot as hell*). The list of perception metaphors used in the study are presented in Table 1.

The experiments were carried out in the laboratory of the School of Digital Technologies of Tallinn University from February until June 2019. The data were extracted by using Mirametrix eye-tracker, Translog II keystroke logger and semi-structured retrospective interviews. During the experiments only the participant and the author were present in the laboratory.

² <https://www.english-corpora.org/iweb/> (15.05.2020).

Table 1. Perception metaphors used in translation task

Colour metaphors	red tape, catch somebody red-handed, purple prose, yellow-bellied person, out of the blue, silver lining, awash under a brown tide, true colours, with flying colours, black market, white lie, white magic, blue in the face, grey area, golden opportunity, like a red rag to a bull, give the green light, rose-coloured glasses, dark ages, born with a silver spoon in the mouth, silver hair
Taste and smell metaphors	sweet sixteen, sweet dreams, bittersweet memories, sour-tempered person, salty language, sharp smell, friendship soured, salt of the earth, spicy novel, soft in the head, soft voice, juicy scandal
Temperature metaphors	chilly greeting, hot as hell, hot debate, the hottest war zone, out in the cold, cold in the grave, cool friend, play it cool, a warm trail, warm support

Participation in the experiment was confidential. No remuneration was provided for completion of the experiment. All of the participants signed a participation form. There was no time limit set. They were allowed to consult online sources in order to fulfil the task. The participants did not receive any specific information about the task before the actual beginning of the test.

After the translation task was completed, semi-structured retrospective interviews in Estonian followed. The aim of the interviews was twofold. Firstly, participants provided information about their social (gender, age, language proficiency and whether they had lived in a country where English is an official and/or de facto or majority language) and professional background (duration of translation experience, whether or not they had studied translation, what were their main translation fields). Information about living in an English-speaking country was collected in order to be able to analyse whether living in a source language environment had any effect on translating perception metaphors. Secondly, feedback about the translation task was collected.

In order to make conclusions about perception metaphor translation, the approach chosen was triangulation of data sources and results. The following research material was used for analysis: 1) Translog II keystroke logger data provided the target texts; 2) Mirametrix eye-tracker provided the video recordings in order to

analyse the participants' consulting of online sources; 3) and semi-structured retrospective interviews. Target texts, video recordings and eye-tracking data gave objective data and interviews provided added-value with subjective information on how the participants perceived the task. For descriptive analysis of the target texts the following sequence of translation strategies was adapted from my previous study on analysing colour metaphor translation (Kalda 2016):

- reproducing the perception metaphor in the target language with a perception word
- replacing the perception metaphor with a metaphor with no perception word
- paraphrasing the perception metaphor
- omission, if the translator decides to exclude the perception metaphor
- obvious mistranslation of perception metaphor (original meaning gets lost in translation)

The focus of the study was on qualitative analysis – how participants transfer cultural phenomena – metaphors from English into Estonian.

There were 21 participants in the study (19 women, 2 men), all native Estonian speakers. The age range was 29–69 years, with the average age of 42.2 years. The criterion for including participants in the study was a minimum of two years of translation experience. This varied from two years to 35 years amongst the participants, with an average of 11.5 years. English was their main working language. Fourteen out of the 21 participants had studied translation at university. Nine had lived in an English-speaking country for an average of 2 years and 8 months. These countries were the United States, the United Kingdom, Canada, Australia, India, and Ireland.

3. Results and discussion

In this section the results of the research are described and discussed. First, the general data on translation strategies are presented after which the data on four metaphors are introduced in detail. The second part of the section outlines information about the participants' consulting of online resources during the translation task.

3.1. OVERVIEW AND EXAMPLES OF TRANSLATION STRATEGIES USED IN THE STUDY

The five strategies outlined in Section 2 were used to describe and discuss the results of perception metaphor translation. In half of the cases the perception metaphor was preserved in the translation (e.g. *hot debate* translated as *tuline vaidlus*, see Example (4) in this section). Approximately a fifth of translation equivalents provided by the participants contained a metaphor without a perception word (e.g. *bittersweet memories* were translated as *nukrusevarjundiga mälestused* 'memories with a shade of sadness', see Example (3)). The participants decided to paraphrase the perception metaphors in a quarter of cases (e.g. *purple prose* was translated as *keeruliselt ja ilulevalt kirja pandud* 'written in a complex and vaunting manner', see Example (1)). When a participant decided that the meaning of the source text could be conveyed without a perception metaphor or was unaware of the specific metaphor, it was omitted in the target text (see Example (2)). There was also evidence of obvious mistranslation of perception metaphors (see Examples (1) and (2) for discussion).

The results of the current study follow a similar pattern to my previous study of context-based colour metaphor translation (Kalda 2016). In more than two thirds of the cases the metaphor is preserved in the translation, either with or without the perception metaphor. A quarter of perception metaphors were paraphrased in the target text and cases of obvious mistranslation remain minimal. The frequency of translation strategies used in this study is summarised in Table 2.

Table 2. Summary of translation strategies used in translation task

Translation strategy	Frequency in translated texts	
	Number of times strategies used	Share of total amount of metaphors
reproducing the perception metaphor in target language with a perception word	464	51%
replacing the perception metaphor with a metaphor with no perception word	165	18%
paraphrasing the perception metaphor	236	26%
omission of the metaphor	23	3%
obvious mistranslation (original meaning gets lost in translation)	15	2%
Total	903	100%

It is important to illustrate the five translation strategies outlined in Section 2 and Table 2. In order to provide insight into some of the most characteristic cases of perception metaphor translation, there are four metaphors that will be discussed in more detail. The summary of translation techniques used while translating these metaphors is presented in Table 3.

The examples represent all three categories analysed in this research. Namely, perception metaphors that contain either a colour word, taste or smell word or a temperature word. The chosen examples represent metaphors that are culture-specific – commonly used only in the source language – as well as the cross-cultural perception metaphors. However, the emphasis will be on the former. Each of these will be described in more detail below.

(1) Perception metaphor *purple prose*

According to Urban Dictionary³, *purple prose* is ‘a term used to describe literature where the writing is unnecessarily flowery; it means that the writer described the situation (or wrote the entire

³ <https://www.urbandictionary.com/> (15.05.2020).

Table 3. Examples of perception metaphors and the frequencies of translation strategies used during the experiment (the numbers in brackets represent the number of times a specific translation equivalent was used)

Perception metaphor	Reproducing the perception metaphor in target language with a perception word	Replacing the perception metaphor with a metaphor with no perception word	Paraphrasing the perception metaphor	Omission of the metaphor	Obvious mistranslation
Purple prose	(3) pikantselt kirjutatud küllistlikku proosat täis, värvika kirjastiiliga novell	(3) ilutsevast sõnavarast pulbitsev, ülevoolava keelekasutusega, mannavahune armastusromaan	(12) ekstravagantsusi täis (4), üüelustatud proosa (2), ekstravagantselt kaunis keeles, keeruliselt ja ilulevalt kirja pandud, ilustusi täis, taretsevat teksti täis, ilutsevat keelekasutust täis, kirja panemisel pole ennast tagasi hoidnud		(3) eluline proosa, tööline proosa, proosalisi seiku täis
Yellow belly	(5) lõdipüks (2) vedelaks lööma (2) pehmeke	(14) argpüks (11) jänespüks (2) nannipunn		(1)	(1) kollakõht
Bit-ter/sweet memories	(18) kibemagusad (5) magusvalusad (3) mõrumagusad (2) mõrkjasmagusad (2) mõrkjad (2) magushapud magusmõrud kibedad maguskurvad	(3) nukrusevarjundiga kurbloobus mõnevõrra valusad mälestused			
Hot debate	(20) tuline vaidlus (14) terav debatt (2) terav arutelu (2) kuum vaidlus äge vaidlus (1)		(1) väga tõsine debatt		

book, passage, etc.) using words that are too extravagant for the type of text, or any text at all, over-describing something with stupid words'. Another dictionary describes the metaphor as a writing that calls attention to itself because of its obvious use of certain effects, as exaggerated sentiment or pathos, especially in an attempt to enlist or manipulate the reader's sympathies (Collins Dictionary⁴). There is no similar commonly used perception metaphor in Estonian. Bilingual dictionaries provide a translation equivalent, *üleilustatud proosa* 'overly fancy prose'.

In this study, this was the metaphor with the largest number of different translation equivalents provided. The results can be divided between four groups of translation strategies.

- Three can be categorised as perception metaphors in the target texts:

pikantselt kirjutatud 'piquantly written'

külluslikku proosat täis 'full of lush prose'

värvika kirjastiiliga romaan 'novel written in colourful style'

- There are also three examples of metaphors without a perception word in the target text:

ilutsevast sõnavarast pulbitsev 'bubbling with fancy vocabulary'

ülevoolava keelekasutusega 'with lavish language'

mannavahune armastusromaan 'romance novel like manna mousse'

- The majority of the participants decided to paraphrase the metaphor in the target text:

ekstravagantsusi täis (4) 'full of extravagance'

üleilustatud proosa (2) 'overly fancy prose'

ekstravagantselt kaunis keeles 'in a beautiful extravagant language'

keeruliselt ja ilulevalt kirja pandud 'written in a complex and vaunting manner'

ilustusi täis 'full of embellishments'

⁴ <https://www.collinsdictionary.com/> (15.05.2020).

toretsevat teksti täis ‘full of flamboyant text’
ilutsevat keelekasutust täis ‘full of fancy language’
kirja panemisel pole ennast tagasi hoitud ‘one has not held
 oneself back while writing it’

- Three translation equivalents can be described as mistranslations as they convey the opposite meaning to the original perception metaphor:

eluline proosa ‘colloquial prose’
tõeline proosa ‘true prose’
proosalisi seiku täis ‘full of prosaic circumstances’

Colour metaphor *purple prose* proved to be challenging. This was the most frequently looked up metaphor by the participants. Fifteen out of the 21 participants consulted online sources while translating the metaphor (see Table 5 in Section 3.2). Video recordings and keystroke logging data reveal that translating this metaphor generated the largest amount of editing and deletion during the experiment. *Purple prose* was also the most frequently mentioned example of complicated parts of the text to translate when the participants were asked during the interviews to point out whether any particular phrase or part of the text was challenging to translate. One of the participants pointed out during the retrospective interview: ‘I know what *purple* means and I know what *prose* is. However, it was a struggle to find a satisfactory translation equivalent. I derived it from the context.’

Despite the fact that the metaphor proved to be challenging and caused cases of mistranslation, the participants provided rather inventive translation equivalents. Especially noteworthy are *pulbitsev* ‘bubbling’, *ülevooolav* ‘lavish’, *mannavahune* ‘like manna mousse’. They were categorised under the strategy of replacing the perception metaphor with a metaphor containing no perception word, although they induce perceptual associations (like the pink colour of the manna mousse can evoke similar associations to *purple prose*) as in this study the perception metaphor is defined by containing a colour, temperature or taste and smell word.

(2) Perception metaphor *yellow belly*

English metaphor *yellow belly* is used when someone is said ‘to be cowardly or easily scared. If you’re *yellow-bellied*, you’re not brave’ (Vocabulary.com⁵). In Estonian there is no reference to a similar perception metaphor, at least not with a colour word.

- There were five perception metaphors in the translated texts:
lödipüks (2) a compound word of ‘ooze’ and ‘pants’
ei löö vedelaks (2) will not chicken out, literally ‘liquefy’
pehmekene ‘softie’
- The majority of the participants decided to preserve a metaphor in the target text without a perception word:
argpüks (11) ‘cowardly’, a compound word of *arg* ‘cowardly’ and *püks(id)* ‘pants’
jänespüks (2) ‘rabbit pants’ (a literal translation), referring to a chicken heart (a rabbit is associated with being a bit shy and cowardly by Estonians)
nannipunn ‘ninny’, referring to being weak or cowardly
- One participant decided to omit this metaphor in the target text.
- There was one case of obvious mistranslation that does not convey the original meaning presented in the source text:
kollakõht ‘yellow belly’ (a literal translation)

The last example represents the case of a literal translation that does not convey the original meaning and is considered a case of mistranslation. This was one of the few metaphors where mistranslation occurred. During the interview the participant explained that as his background and translation field are technical he was unaware of such a metaphor and context did not support comprehension. It should be emphasised here that the connotation of the colour *yellow* is different in Estonian and in English. In Estonian, the studies show, the colour *yellow* is only associated with positive things – light

⁵ <https://www.vocabulary.com/dictionary/> (15.05.2020).

and bright, the sun, happiness and positivity (Käsk 2015: 34). In English *yellow* also refers to a negative emotion like cowardliness (Kolahdouz 2015: 7). In cases where the translator is not familiar with such information, translating such phrases could prove to be challenging⁶. The culture-specificity is probably the reason why this was one of the metaphors that was most frequently looked up online. Fourteen participants out of 21 found it challenging to provide a translation equivalent without consulting online sources.

(3) Perception metaphor *bittersweet memories*

According to Longman Dictionary, 'feelings, memories, or experiences that are bittersweet are happy and sad at the same time'⁷. In Estonian, there is no reference to a similar perception metaphor that would be commonly used. The most common translation equivalent in bilingual dictionaries is *nukrusevarjundiga* 'with a shade of sadness', or *poolmõru* 'semi bitter' (for chocolate) (Keeleveeb⁸). A monolingual dictionary provides different options for referring to 'something that tastes (or smells) sweet and bitter at the same time': *kibemagus* 'acerb sweet' the same as *mõrkjasmagus* 'bitterish sweet' or *mõrumagus* 'bitter sweet', and refers to 'feelings that are pleasant and hurt at the same time' (Sõnaveeb⁹).

In the translated texts, many different translation options were provided. The translation strategies used were either preservation of the metaphor with a perception word in Estonian or replacing of the perception metaphor with a metaphor with no perception word.

- The total of 18 participants preserved a perception metaphor in the target text:

⁶ For the analysis of colour metaphor translation, see Kalda, Uusküla (2019). However, the text and the context of the study were different. The previous study included different groups of participants. Namely, professional translators and non-translators (people with C-level proficiency in English, based on Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)).

⁷ <https://ldoceonline.com/dictionary/> (15.05.2020).

⁸ <http://www.keeleveeb.ee/> (15.05.2020).

⁹ <https://sonaveeb.ee/> (15.05.2020).

kibemagusad (5) ‘acerb sweet’
magusvalusad (3) ‘sweet painful’
mõrumagusad (2) ‘bitter sweet’
mõrkjasmagusad (2) ‘bitterish sweet’
mõrkjad (2) ‘bitterish’
magushapud ‘sweet sour’
magusmõrud ‘sweet bitter’
kibedad ‘acerb’
maguskurvad ‘sweet sad’

- Three participants replaced the perception metaphor with a metaphor in the translated text:

nukrusevarjundiga ‘with a shade of sadness’
kurblõbusad ‘sad happy’
mõnevõrra valusad mälestused ‘memories that are somewhat painful’

The metaphor *bittersweet memories* represents also, as Examples (1) and (2), a culture specific perception metaphor. Still, the metaphor did not pose any comprehension difficulties. There were altogether three participants of the total of 21 who consulted online sources during the translation task. Those who did decided to search for synonyms in the target language or translation equivalents aimed at finding a better wording option. We can find evidence of using *mõrumagus mälestus* in Estonian, but as several participants noted, it is not an habitualized expression and has a strong feeling of Anglicism attached to it. One of the participants emphasised that the meaning of this metaphor is widely known; nevertheless, the attempt to convey it into Estonian and make it sound and feel right for the reader proved to be surprisingly challenging. The interview revealed that the dictionary equivalents do not always prove to be satisfactory as they often sound unnatural and foreign in Estonian. In this particular case the translation strategy chosen was therefore paraphrasing. During one of the interviews another participant pointed out: ‘Although I know what bittersweet means, I struggled with finding the best option, and as my expertise is technical translation this a

type of text I don't have to translate very often, so I was confused... and translating turned out to be more difficult than I assumed.'

(4) Perception metaphor *hot debate*

The English metaphor *hot debate* is used while referring to a 'heated argument/debate/discussion etc. that is full of angry and excited feelings' (Longman Dictionary¹⁰). In Estonian, there is a similar metaphor with a coequal perception word: *tuline vaidlus* 'hot debate'; 'argument that is hard, sharp, heated, agitated' (Sõnaveeb¹¹).

All of the participants, with one exception, used the first strategy while translating the metaphor – preserving the perception metaphor in the target text. There was one paraphrasing of the metaphor *väga tõsine debatt* 'very serious debate'. Perception metaphors in translated texts were:

tuline vaidlus (14) 'hot debate'

kuum vaidlus 'hot debate'

terav debatt (2) 'sharp debate'

terav arutelu (2) 'sharp discussion'

äge vaidlus (1) 'heated debate'

In this context the words *tuline* and *kuum* are full synonyms in Estonian. The other option used was *terav* 'sharp'. There were no comprehension difficulties with this metaphor. Three participants looked up the metaphor online. As explained in the interviews, all online consultations were made to check whether there would be a better synonym available or just to confirm the meaning of the metaphor. This metaphor represents the category of cross-cultural perception metaphors in the study. Such metaphors cause no comprehension problems usually, the digital sources are used to find better wording options and in case no attention is drawn to them specifically, no participant mentioned them during the interviews or presented them as challenging to translate.

¹⁰ <https://ldoceonline.com/dictionary/> (15.05.2020).

¹¹ <https://sonaveeb.ee/> (15.05.2020).

3.2. ONLINE SOURCES USED DURING THE EXPERIMENT

The aim of the research was to analyse whether perception metaphors can become a translation challenge. One way to test this is to look at how much assistance the participants took advantage of during the translation task. All of the searches made online during the experiment were counted. There were altogether 460 searches, 313 (68%) of them were related to metaphors, 147 (32%) were related to other linguistic forms. The digital sources used can be divided into four groups: bilingual dictionaries, monolingual dictionaries, search engines and other web sites. This is illustrated in Figure 1.

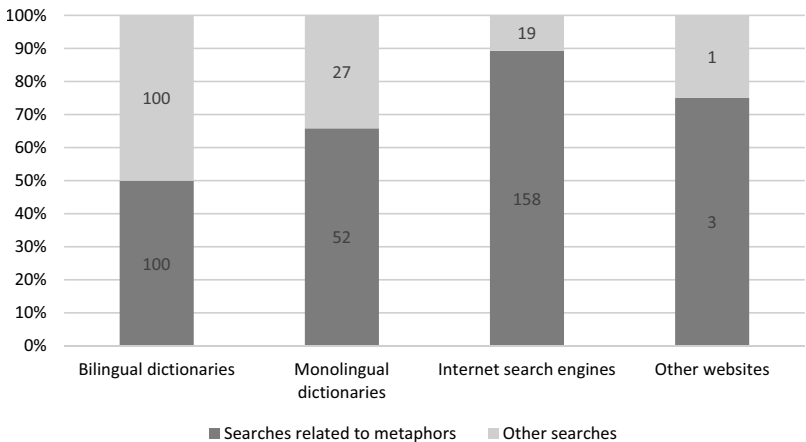


Figure 1. The amount and share of consultation of online resources made during the experiment regarding perception metaphors (dark grey) v. and other linguistic forms (grey)

For this study it is important to investigate the consulting online sources in more detail. The data in Table 5 suggest that cross-cultural perception metaphors were less challenging to translate than culture specific perception metaphors. For example, *black market*, *juicy scandal* and *cool friend* were not looked up online. On the other hand, more culture specific perception metaphors incurred the need for more consultation before providing a satisfactory translation

equivalent as Examples (1)–(3) demonstrated. The data on how many searches were made concerning each perception metaphor are depicted in Table 5.

Table 5. The summary of searches made about perception metaphors in the text, per participant, number of searches

	Number of participants that searched the metaphor	The amount of searches made per metaphor
Colour metaphors		
purple prose	15	29
awash under a brown tide	14	47
yellow belly	14	19
red tape	11	11
white magic	10	20
silver lining	8	13
with flying colours	8	9
catch red-handed	6	6
born with a silver spoon	4	13
white lie	4	5
blue in the face	3	7
dark ages	3	3
out of the blue	2	3
rose-coloured glasses	1	3
silver hair	1	2
golden opportunity	1	1
grey area	1	1
like a red rag to a bull	1	1
true colours	0	0
give a green light	0	0
black market	0	0
Taste and smell metaphors		
salt of the earth	12	18
sour-tempered	11	21
salty language	7	10
soft in the head	7	8
friendship soured	5	7
sharp smell	4	5
bittersweet memories	3	7

	Number of participants that searched the metaphor	The amount of searches made per metaphor
sweet sixteen	3	4
spicy novel	3	3
soft voice	2	3
sweet dreams	0	0
juicy scandal	0	0
Temperature metaphors		
play it cool	6	7
warm trail	3	5
hot debate	3	3
chilly greeting	3	3
cold in the grave	2	4
hottest war zone	1	6
hot as hell	1	2
out in the cold	1	2
warm support	1	1
cool friend	0	0

It is evident from the data in Table 5 that colour metaphors seem to be more challenging to translate than other perception metaphors. Participants consulted online sources while translating colour metaphors more often than when translating taste, smell or temperature metaphors. This suggests that colour metaphors may be more culture and language specific than for example temperature and taste and smell metaphors.

Several observations can be drawn based on the data from the eye-tracking video recordings on using online consulting during the experiment. The translation behaviour of participants varied. Some participants opened their preferred online dictionary to use during the experiment. In case there was no result given, usually Google was consulted next. Other participants preferred to start their searches from Google and consulted the dictionaries and websites from the results' list. One observation regarding the content on consultation was remarkable. Namely, some participants used websites in the target language as often or even more often than the

ones in the source language. During the retrospective interviews, they justified such behaviour with the intention of finding a more Estonian-like translation equivalent. Such desire to make the text conform to the target language (domestication strategy according to Venuti 2008) could be observed from the video recordings of three participants. One of them pointed out during the interview that outside the laboratory environment and at home, she would have spent even more time Googling and trying to find better translation equivalents. Data on online consultations (Figure 1) indicate that the use of search engines was evidently more frequent while translating metaphors, and for translating other linguistic forms the participants relied more on bilingual dictionaries. This suggests that for metaphor translation the participants sought assistance from actual language use.

There were two participants who fulfilled the translation task without using online sources. One of them had lived in the United States for 10 years and during the interview she claimed that she experienced no comprehension or translation difficulties, in her opinion due to the experience of living in the source language environment. The data from the translation tasks and the interviews suggest that living in the source language environment has a positive effect on translation. Participants who had such experience mentioned during the interviews that this had been helpful.

4. Conclusions

The aim of this study was to analyse translating English perception metaphors into Estonian in a context based empirical study with professional translators. The qualitative analysis of translated texts and translation strategies used and the interviews with the participants of the study confirm the initial hypothesis that perception metaphors seem to be challenging and demanding of more effort to translate, incurring a higher cognitive load than other linguistic forms. Eye-tracking data on consulting online sources during the

translation task support the conclusion as two thirds of the searches were related to perception metaphors (Figure 1).

Based on the data it is possible to conclude that the more cross-cultural the metaphors are, the more similar are the strategies used to translate them. In other words, the participants were more unanimous – the smaller number of different strategies was used and less different translation equivalents were provided (Example (4) perception metaphor *hot debate*). The opposite holds as well – the more culture specific the metaphor, the more different were the strategies used and the more varied were the translation equivalents given (Examples (1)–(3) in Section 3.1).

One group of metaphors stands out in the study – namely colour metaphors. Based on retrospective interviews and data on consulting online sources, the results of this study suggest that colour metaphors may be more difficult to translate than other perception metaphors as colours convey different connotations in different languages. Both selected examples of *purple prose* and *yellow belly* discussed in Section 3.1 support this conclusion.

It must be emphasised that the aim of this research was not to determine whether some strategies used would be better than others, or to distinguish right and wrong translation equivalents. The aim was to describe and analyse the frequency of strategies used within the specific context given and the translation equivalents provided for particular perception metaphors. It could be argued that the results are accidental and related to the specific texts of the current study. However, the results follow a similar pattern to my previous research with a different text and different participants (Kalda 2016). Further research is definitely encouraged in order to investigate the issue making use of other materials and involving different groups of participants. Moreover, future studies should discuss and describe the translation process in more detail, focussing also on the social and professional background of the participants. All attempts to access and understand the ‘little black box’ of translators would be valuable for translation studies and linguistics.

REFERENCES

- Collins Dictionary. <https://www.collinsdictionary.com/> (15.05.2020).
- Ehrensberger-Dow, Maureen 2018. Process research. – *A History of Modern Translation Knowledge*. Eds. Yves d'Hulst, Yves Gambier. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 293–300.
- English Corpora iWeb. <https://www.english-corpora.org/iweb/> (15.05.2020).
- Ervas, Fransesca; Gola, Elisabetta 2017. From a ghost to a sketch: translating metaphors in context. – *Reasoning, Metaphor and Science*. Eds. Flavia Marcelli, Maria Grazia Rossi. *Isonomia: Epistemologica*, 9, 41–59.
- Glucksberg, Sam 2003. The psycholinguistics of metaphor. – *Trends in Cognitive Sciences* 7, 2, 92–96.
- Hvelplund, Kristian T. 2017. Translators' use of digital resources during translation. – *Hermes – Journal of Language and Communication in Business* 56, 71–87.
- Ibarretxe-Antuano, Iraide 2019. Perception metaphors in cognitive linguistics. Scope motivation and lexicalisation. – *Perception metaphors*. Eds. Laura J. Speed, Carolyn O'Meara, Lila San Roque, Asifa Majid. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1–16.
- Johanson, Lars 2002. Contact-induced change in a code-copying framework. – *Language Change. The Interplay of Internal, External and Extra-Linguistic Factors*. Eds. Mari C. Jones, Edith Esch. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 286–313.
- Kalda, Anu 2016. Värvimetafooride tõlkimisest. Empiiriline uurimus inglise-eesti suunal. [Translating Colour Metaphors. Empirical Study of English into Estonian Translation.] MA Thesis. Tallinn: Tallinn University: School of Humanities.
- Kalda Anu; Uusküla, Mari 2019. The role of context in translating colour metaphors: an experiment on English into Estonian translation. – *Open Linguistics* 5, 690–705.
- Keeleveeb [Language Web] <http://www.keeleveeb.ee/> (15.05.2020).
- Kolahdouz, Mandana 2015. A cognitive approach to translating color metaphors in English and Turkish proverbs. Conference Paper. <https://www.researchgate.net/publication/284181074>. (20.01.2020).
- Käsk, Ilona 2015. Värvidega seotud assotsiatsioonid ja emotsioonid ükskeelsetel ja eesti-vene kakskeelsetel. [Colour associations and emotions

- among monolinguals and Russian-Estonian bilinguals]. MA Thesis. Tallinn: Tallinn University: School of Humanities.
- Kövecses, Zoltán 2015. *Where Metaphors Come From: Reconsidering Context in Metaphor*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, George; Mark Johnson 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lange, Anne 2008. Tõlkimise aabits. [Translation Primer]. Tallinn: Valgus.
- Longman Dictionary. <https://www.ldoceonline.com/dictionary> (15.05.2020).
- Mõttus, Heli 2019. Kujundlike emotsiooniväljendite tõlkimisest inglise-eesti keelesuuna näitel. [Translating figurative emotion language. Empirical study of English into Estonian translation] MA Thesis. Tallinn: Tallinn University: School of Humanities.
- Newmark, Peter 1988. *A Textbook of Translation*. London and New York: Prentice Hall International.
- Saar, Maria 2014. Idioomide tõlkimise kognitiivsed eripärad. Tõlkimisprotsessi uurimus hispaania-eesti suunal. [The cognitive aspects of idiom translation. A process study of Spanish into Estonian translation]. MA Thesis. Tallinn: Tallinn University: School of Humanities.
- Schäffner, Christina 2004. Metaphor and translation: some implications of a cognitive approach. – *Journal of Pragmatics* 36, 7, 1253–1269.
- Schäffner, Christina; Schuttleworth, Mark 2013. Metaphor in translation. Possibilities for process research. – *Target*, 25, 1, 93–106.
- Sjørup, Annette C. 2008. Metaphor comprehension in translation: methodological issues in a pilot study. – *Looking at Eyes. Eye-tracking Studies of Reading and Translation Processing*. Eds. Susanne Göpferich, Arnt Lykke Jakobsen, Inger M. Mees. *Copenhagen Studies in Language* 36, Samfundslitteratur, 53–77.
- Sjørup, Annette C. 2013. *Cognitive Effort in Metaphor Translation: an eye-tracking and key-logging study*. PhD Thesis. Fredriksberg: Copenhagen Business School.
- Sõnaveeb [Word Web] <https://sonaveeb.ee/> (15.05.2020).
- Taukar, Marju; Pärn, Reeli; Kaplina, Anna; Ots, Marianne; Pihlakas, Gristel 2018. Suulisest ja kirjalikust tõlkest lõppteksti ja tõlkeprotsessi põhjal. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 197–214.
- Tirkkonen-Condit, Sonja 2001. Metaphors in translation processes and products. – *Quadrens. Revista de traducció* 6, 11–15.

- Toury, Gideon 1995. *Descriptive translation studies and beyond*. Amsterdam: John Benjamins.
- Urban Dictionary. <https://www.urbandictionary.com/> (15.05.2020).
- van den Broeck, Raymond 1981. The limits of translatability exemplified by metaphor translation. – *Poetics Today* 2, 4, 73–87.
- Venuti, Lawrence 2008. *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London, New York: Routledge.
- Verschik, Anna 2019. English-Estonian code-copying in blogs: combining a contact linguistic and cognitive approach. – *Cognitive Contact Linguistics*. Eds. Eline Zenner, Ad Backus, Esme Winter-Froemel. Berlin-Boston: De Gruyter Mouton, 51–80.
- Vinay, Jean-Paul; Darbelnet, Jean 1995. *Comparative Stylistics of French and English: A methodology for translation*. Translated from French by J. C. Sager and, J. M. Hamel. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Vocabulary.com. <https://www.vocabulary.com/dictionary/> (15.05.2020).

TAJUMETAFOORIDE TÕLKIMISEST. PROTSESSIPÕHINE LÄHENEMINE

Artikli eesmärk on kirjeldada ja analüüsida inglise tajumetafooride tõlkimist eesti keelde. Selleks, et selgitada, milliseid tõlkestrateegiaid tõlkijad kasutavad, viidi läbi empiiriline kontekstipõhine tõlkekatse. Hüpoteesi kohaselt võivad tekstis sisalduvad tajumetafoorid tõlkijale tõlkeprotsessis väljakutseks kujuneda ja võrreldes teiste keelenditega suuremat kognitiivset koormust põhjustada. Lisaks tõlkestrateegiate kasutamise analüüsile keskendus artikkel internetiallikate kasutamisele. Eeldati, et tajumetafoorid tingivad vajaduse abimaterjale kasutada sagedamini kui teised tõlketekstis esinevad keelendid.

Tõlkekatseks koostati iWebi korpuse põhjal neli tõlketeksti, milles oli kokku 43 tajumetafoori. Neist 21 värvimetafoori, 12 lõhna- või maitsemetafoori ja 10 temperatuurimetafoori. Valitud metafoorid sisaldasid kultuurispetsiifilisi metafoore, mis on omased ja leksikaliseerunud lähtekultuuris (nt *yellow-bellied person*) ja kultuuriüleseid tajumetafoore, mis on kasutusel nii lähte- kui sihtkultuuris (nt *black market*, *hot as hell*). Andmed koguti Miramatrix pilgujälgi ja klahvivajutusprogrammi Translog II abil. Oluliseks uurimismaterjaliks olid katsejärgsed retrospektiivsed intervjuud. Katses osales 21 vabatahtlikku professionaalset tõlkijat.

Analüüsiks kohandati varasemalt värvimetafooride tõlkimise kirjeldamiseks kasutatud tõlkestrateegiate klassifikatsiooni (Kalda 2016). Tõlketekstide analüüs näitas, et kaks kolmandikku metafooridest säilis ka tõlkes. Kognitiivse koormuse analüüsimiseks kasutati lisaks katsejärgsetele intervjuudele ka veebipõhiste abimaterjalide kasutamise analüüsi. Kõigist 460 internetis tehtud päringust 313 (68%) olid seotud tajumetafooridega, 147 (32%) teiste keelenditega.

Analüüsi põhjal võib väita, et tajumetafooride tõlkimine toob kaasa suurema kognitiivse koormuse kui teiste keelendite tõlkimine. Lisaks sellele ilmnes, et mida kultuuriülesemad on tajumetafoorid, seda sarnasemalt neid tõlgitakse ja seda väiksem on erinevate tõlkevastete arv.

Mida kultuurispetsiifilisemad on tajumetafoorid, seda rohkem erinevaid tõlkestrateegiaid kasutatakse ja seda erinevamaid tõlkevasteid tõlkijad kasutavad.

Andmete ja intervjuude põhjal tulevad eriti esile värvimetafoorid. Nende tõlkimisel kasutati rohkem internetiallikate abi ja neid märgiti katsejärgsetes intervjuudes tihti kui keerukamaid osi tõlketekstides. Selle põhjal on alust väita, et värvimetafoorid on kultuurispetsiifilisemad ja neid võib olla keerulisem tõlkida kui lõhna-, maitse- ja temperatuurimetafoore.

Võtmesõnad: metafooride tõlkimine, kultuuriülesed metafoorid, kultuurispetsiifilised metafoorid, tõlkestrateegiad, tõlkimisprotsess, veebiotsingud, kognitiivne lingvistika, eesti keel, inglise keel

Anu Kalda is a PhD student in Linguistics at Tallinn University. She uses the methods of cognitive and psycholinguistics to investigate how English perception metaphors are translated into Estonian. In addition to cultural and linguistic influence on understanding and translating metaphors, she also analyses the translation process.
anukalda@tlu.ee

EPISTEMIC MODALITY IN THE SPEECH OF RUSSIAN YOUNG CHILDREN AND ADOLESCENTS

Victoria V. Kazakovskaya

Institute for Linguistic Studies (Russian Academy of Sciences)

Abstract. This paper considers the early and later stages of the acquisition of epistemic modality, focusing on certainty and uncertainty, and such basic forms of their expression as parenthetical modal words (e.g. *navernoe* ‘probably’, *možet byt’* ‘maybe’, *konečno* ‘of course’, *dejstvitel’no* ‘really’), along with sentential complement constructions (e.g. *I dumaju/sčitaju, (čto) p* ‘I think/believe (that) *p*’), which are closely connected in semantics and functions. Epistemic and – more broadly – subjective (modus) markers are interpreted as linguistic tools, conveying the propositional attitudes and feelings of the speaker/writer to a given state of affairs. Sequences in the development of epistemic repertoire, the epistemic density of spoken speech and the written texts of Russian children and adolescents, as well as the functions performed by epistemic markers, both at utterance level and text level, are discussed.

Keywords: (Un)certainty, propositional attitudes, epistemic markers, early and late language development, oral and written language, Russian

1. Introduction

The study is devoted to the early and late stages of the development of epistemic modality in Russian language acquisition, taking into consideration the meanings of certainty and uncertainty and their basic means of expression, i.e., epistemic markers (EM).

1.1. THE NOTION OF EPISTEMIC MODALITY AND ITS BASIC LINGUISTIC DEVICES IN RUSSIAN

Together with the deontic and dynamic domains, epistemic modality is included in the sphere of linguistic modality, which in many languages is intended to express the speaker's propositional attitude to what is being reported (e.g., Bybee, Fleishman (eds) 1995; Palmer 2001; Boye 2016). Epistemic modality is a semantic category that reveals information about the speaker/writer – their point of view or opinion towards a given state of affairs. According to the theory of modus proposed by Ch. Bally (1965), each utterance has an objective (dictum, or proposition – *p*) and a subjective (modus) semantic sphere. Epistemic modality belongs to the modus part of utterance, i.e., to the subjective sphere of semantic structure (or so-called modus frame) which contrasts with the dictum part.

In Russian, the main (prototypical) EM are parenthetical modal words like *naverno(e)* 'probably', *vidimo* 'apparently', *konečno* 'of course', *dejstvitel'no* 'really' (Vinogradov 1947, Švedova (ed.) 2005). Sentential complement constructions with mental and speech verbs such as *dumat* 'think', *znat* 'know', *sčitat* 'believe, consider', *pomnit* 'remember', *govorit* 'speak' (e.g. *I dumaju/sčitaju, (čto) p* 'I think/believe (that) *p*') fulfill the same functions (Tomasello 2003: 249 among others), cf.: *On, naverno, pridet zavtra* 'He will **probably** come tomorrow' – *I dumaju, čto on pridet zavtra* 'I **think** that he will come tomorrow'. The parenthetical modal words, along with sentential complement constructions (or complex sentences with a dependent clause under the scope of a main clause expressing the speaker's judgment), might be interpreted as reduced and non-reduced (full), respectively, modus frames. Epistemic semantics belongs to the mental modus (knowledge, opinion, thinking, evaluation), reflecting the connection between the speaker and their judgment to a greater extent in comparison with other modus spheres – speech, emotional, perceptual and volitional (Arutjunova 1988).

1.2. EPISTEMIC MODALITY IN FIRST LANGUAGE ACQUISITION: SOME FINDINGS

Epistemic evaluation in child speech (CS) begins to develop quite early, though later than deontic modality (Hickmann, Bassano 2016; Stephany, Aksu-Koç (eds), *in press*). Thus, the initial sequence in the acquisition of modality appears to be a movement from the deontic domain to the epistemic. The somewhat later development of epistemic modality is explained by its cognitive complexity, namely, the explication of the speaker's "subjective attitudes" (Aksu-Koç 1988: 14) towards the reported matter. Revealing a speaker as the author of the probability assessment, first EM appear in early CS in anticipation of understanding (or feeling) the other's point of view (Kazakovskaya 2017, 2019).

Epistemic modality is associated with cognitively complex categories as it reflects the mental activity of a speaker, along with their verbal reflection. The acquisition of epistemic modality assumes some cognitive prerequisites associated, in particular, with the theory of mind (e.g., Papafragou 2002), and it is based on the modal input received by children which contains not only the above-mentioned EM, but also such special linguistic tools as modus questions like *Kak ty dumaješ/sčitaješ, p?* 'How do you think/believe *p?*' (Kazakovskaya 2019). These questions are related to the development of subjective (epistemic) attitudes of the child in relation to situations they describe and the ideas they express. According to recent studies, modal input, as well as child-directed speech (CDS) in general, varies significantly in terms of its quality and quantity in families of different socio-economic status (SES).

The similar tendency in the movement from the deontic domain to the epistemic in the written speech of three age groups (grade-schoolers, high-school students and adult university students) was demonstrated by J. Reilly and colleagues (2002) based on English, French and Hebrew data supplemented by Spanish examples. R. Berman (2004), discussing the findings of the research of later language

development, considers adolescence as “a turning point” in cognitive and linguistic spheres, and calls the contemporary studies in this sphere “a burgeoning domain”. In addition, the author defines some “lacunae”, particularly, the investigation of oral interactive communication of adolescents, the role of language and literacy among adolescents from different SES and the clinical, and the pedagogical implications of research on adolescents with language-learning disabilities (Berman 2017: 9). Increase in the amount of the data under observation with the addition of data from different languages could also be included in a number of these tasks.

1.3. EPISTEMIC MODALITY IN RUSSIAN CS

The acquisition of epistemic modality in Russian – in the early and later stages – has to date been little investigated. A few references to this process, based mostly on diary data, can be found in Gvozdev (1949), Stoljarova (1992), Švec (2007), and Kazakovskaya (2019). These studies do not contain any examination of CDS. The first experimental studies of epistemic modality in CS of older Russian children (6;0, 8;0, 10;0) are those by Ovčinnikova et al. (1999) and Krauze (2004)¹. Selected facets of early epistemic modality in developmental and cross-linguistic perspectives based on the data of typologically different Russian, Estonian and Hebrew languages are analyzed in Kazakovskaya, Argus (2016), and Kazakovskaya et al. (2018). The first studies of EM in the written speech of Russian adolescents have started (Kazakovskaya, Gavrilova 2019; Kazakovskaya, Onipenko, *in press*).

¹ An overview of previous investigations of the development of epistemic modality in Russian CS is given in (Kazakovskaya *in press*).

1.4. HYPOTHESIS, AIMS AND RESEARCH QUESTIONS

With age, we would expect a developmental shift towards more cognitively complex epistemic and – more widely – subjective attitudes, relating to the state of affairs reported, as well as predicting a considerable increase in the number of appropriate linguistic devices in the oral and written speech of children of differing ages. Also, the use of EM might depend on the genre of a created text.

Aimed at discovering the development order of epistemic expressions in Russian, our study covers the initial, early (§3) and final, late (§4) stages of the acquisition of epistemic modality, mainly focusing on the three following research areas:

- the sequence of appearance of semantic fields (certainty vs. uncertainty) within epistemic modality;
- linguistic forms of their expression, i.e. such EM as parenthetical modal words and sentential complement constructions (or, in other terms, reduced and non-reduced *modus frames*); and
- functions performed at both utterance level and text level, not only in oral speech, but also in written texts.

The reasoning for our choice of these ages is explained by the fact that using the analysis of early adult–child dyadic interaction allows us: a) to reveal the time in which the first EM emerge in CS and to evaluate their frequency, i.e. to define the epistemic density of early dialogue speech (§3.1); b) to identify the initial semantic and formal repertoire of EM, taking into consideration the degree of modal strength of epistemic semantics, and its development (§§3.2, 3.6); c) to define the first illocutionary types of utterances epistemically marked (§3.3); d) to define the sequence of epistemic marking of core propositions (§3.5); and e) to describe the functions with which EM begin to be used in CS (§3.4).

The involvement of narratives created by schoolchildren, viz. younger (§4.1) and older (§4.2) adolescents, allows observation of the situation of using EM and – more widely – other subjective markers

of the speaker's/writer's point of view (i.e. other modus devices) in new communicative settings, as well as assessment of the awareness of their choice. Particularly using the adolescents' data makes it possible to: a) evaluate the size of narratives and their epistemic density; b) describe the repertoire of epistemic and other devices of subjective attitudes; c) trace its development; d) consider the functional repertoire of parenthetical tools; and e) compare the functioning of EM in both spoken and written language, as well as in different genres. Thus, taking into consideration the new communicative settings requires the expansion of the score of dimensions and inclusion of a broad range of the language devices of subjective attitudes. At the same time, all the above-mentioned parameters of our analysis of EM in early adult-child dialogue, such as the degree of modal strength of epistemic semantics etc., are applied.

2. Data and method

For the first part of our study, which focuses on early CS, the duration of the longitudinal audio and video recordings analyzed was about 249 hours. They contain 245695 utterances from adult-child dyads (see Table 1 below). The recordings were transcribed and coded morphologically according to CHILDES (MacWhinney 2000)².

For the second part of the study, which concerned later language development, more than 350 narratives written in the classroom by younger and older groups of adolescents were analyzed (see Table 1). The written texts were essays of three genres – an argumentation (on a controversial, problematic topic), a description (a picture of a historical topic, a photo, and a portrait were suggested as the objects), and a narration (based on life experiences). This data was supplemented by examples from 145 transcribed oral monologues from both groups of adolescents.

² I am very grateful to T. Pranova, K. Bayda, M. Eliseeva, M. Voejkova, I. Jakovleva, N. Gagarina, E. Oficerova, E. Limbax, and M. Akkuzina for collecting these corpora and/or making them available.

Table 1. Russian data under investigation

Group of subjects	Age (average)	Gender	Language samples
Children (N=7)	1;5–6;5	N of females=3 N of males=4	99542 utterances of CS
Adolescents (younger) (N=30)	14;0–15;11	N of females=14 N of males=16	180 essays (1570 utterances), 75 oral monologues (743 utterances)
Adolescents (older) (N=30)	16;0–17;11	N of females=17 N of males=13	180 essays (4590 utterances), 70 oral monologues (693 utterances)

The introspective statements of adolescents about how often they use parenthetical modal words and how much these words are needed in “textbooks of the future” (Kazakovskaya, Gavrilova 2019), together with relevant observations on EM in adult-directed speech (ADS) based on the Russian National Corpus (Kazakovskaya, Argus 2016; Kazakovskaya, Onipenko, *in press*) were also taken into consideration³.

The data analysis took into account the following EM:

- 1) parenthetical modal words: *naverno(e)* ‘probably’, *vidimo* ‘apparently’, *po-vidimomu* ‘apparently, appear to, seemingly’, *po vsej vidimosti* ‘possibly’, *verojatno* and *po vsej verojatnosti* ‘(very) likely, probably’, *vozmožno* ‘perhaps, possibly’, *očevidno* ‘obviously’, *kažetsja* ‘it seems’, *požaluj* ‘very likely, perhaps, it may be’, *možet (byt’)* and *byt’ možet* ‘maybe’, *dolžno byt’* ‘probably’, *po-moemu* ‘in my opinion’ for uncertainty, and *konečno* ‘of course’, *dejstvitel’no* ‘really’, *na samom dele* ‘actually’, *pravda* ‘truly’ lit. ‘truth’, *(samo soboj) razumeetsja* ‘it goes without saying’, *bezuslovno* ‘certainly, sure’, *bessporno* ‘undoubtedly, undeniably’,

³ The correlations between using EM and age, gender, SES, school performance level, etc. in the data of adolescents are under investigation; their discussion is the topic of our future paper (*in preparation*).

nesomnenno ‘certainly’, and *navernjaka* ‘without fail’ for certainty. These epistemic devices are considered against the wide background of other parenthetical words which express emotional (e.g. *k sčastju* ‘fortunately’), textual (e.g. *vo-pervyx* ‘firstly’, *naprimer* ‘for example’), authorship (e.g. *po ego slovam* ‘according to him’) semantics (Vinogradov 1947, Švedova 2005) used by the adolescents in their narratives (that is, other reduced modus frames);

- 2) sentential complement constructions with mental and speech verbs like *I dumaju/sčitaju, (čto) p* ‘I think/believe (that) *p*’ (non-reduced modus frames).

Since epistemic marking is characteristic of native speakers’ speech to varying degrees, the frequency of EM use by different subjects was estimated using the epistemic density index. It represents the ratio of epistemically-marked utterances to the total number of utterances in the corresponding data.

3. Emergence of EM in adult–child dialogue

3.1. EPISTEMIC DENSITY OF EARLY DIALOGUE SPEECH

The first EM emerge during the third year of life – from 2;1 (according to diary observations (Kazakovskaya 2019), even from 1;9) to 2;8 – and already at this time their use is typical for different children to varying degrees. The highest index of epistemic density was possessed by one of the later-in-time data collection corpora (2010s, “Kirill”), the lowest by the earliest one (1990s, “Filipp”⁴). Table 2 below shows the number of epistemically-marked utterances, the total number of utterances analyzed, and the epistemic density index for each corpus from middle SES families⁵.

⁴ EM in CS of Filipp and Liza are discussed in Kazakovskaya, Argus (2016).

⁵ The family of one girl belongs to low SES. EM were not documented in her speech (666 utterances) (Kazakovskaya 2017).

Table 2. Epistemic density of early corpora

Subject (gender)	CS			CDS		
	Utterances with EM	Total number of utterances	Epistemic density index	Utterances with EM	Total number of utterances	Epistemic density index
Vanja (m)	184	53505	0.3	536	73047	0.7
Toma (f)	30	12461	0.2	317	20499	1.5
Liza (f)	34	9277	0.4	291	17506	1.7
Vitja (m)	21	10145	0.2	162	13093	1.2
Filipp (m)	13	8546	0.15	71	13009	0.5
Kirill (m)	112	4753	2.4	337	6702	5.0
Total	394	98687		1714	143856	

Despite the different sizes of the corpora (still taken into account completely due to the non-triviality of the phenomenon discussed), it seems that the size of the epistemic lexicon (and in a certain sense its diversity) in CS does not depend on the amount of data. Thus, the representative of the largest corpus (Vanja) does not have the most diverse epistemic repertoire. His epistemic lexicon contains 5 lemmas (that is, the same number as in Filipp's corpus, the smallest in terms of the number of corresponding tokens), while Kirill (the smallest corpus in terms of the duration of recordings and size) has 9 EM (see Table 3).

Table 3. The number of EM in CS and CDS

	CS		CDS	
	Lemmas	Tokens	Lemmas	Tokens
Vanja	5	184	10	536
Liza	7	34	9	291
Vitja	6	21	8	162
Filipp	5	13	6	71
Kirill	9	112	12	337
Toma	6	30	9	317
Total		394		1714

At the same time, according to the number of EM tokens, the highest indicators are those of Kirill (112) and Vanja (184), which, in turn, differ significantly in the volume of data (by almost 12 times): as mentioned, Kirill's corpus is the smallest, and Vanja's is the largest. On average, the epistemic repertoire of a modern Russian-speaking child from a family of middle SES is 6 lemmas, while a caregiver communicating with them has 9 (for both subjects $SD=2$).

In the first month of EM emergence their number was small (1–2 lemmas), and the frequency of their use during the session was low (1–3 tokens). Two EM were noted in CS of the 2 children who had the most diverse epistemic repertoire by the end of observation: *naverno* 'probably', *po-moemu* 'in my opinion' (Liza); *naverno* 'probably', *možet* 'may' (Kirill). The main epistemic lexicon is intensively formed during the first year of the emergence of EM in CS. It is represented by 4 uncertainty markers: *naverno* 'probably', *možet byt'* 'maybe', *po-moemu* 'in my opinion', *kažetsja* 'it seems', and their colloquial variants: *naverno* 'probably', *možet* 'may'. Later, after 4;6, the repertoire is updated very slightly, with 2 EM: *vidimo* 'apparently', *vozmožno* 'perhaps'.

3.2. FROM UNCERTAINTY TO CERTAINTY

The order of acquisition of EM consists of moving from explicit uncertainty to certainty. A similar sequence was documented in typologically different Estonian and Hebrew (Kazakovskaya, Argus 2016; Kazakovskaya et al. 2018). However, there is also data from several languages (including non-European ones) demonstrating acquisition in the opposite direction (Choi 2006; Matsui 2014; Hickmann, Bassano 2016).

The first EM which occurred in CS had a high degree of modal strength of epistemic semantics, on the one hand, and were the most frequent in CDS – on the other. So, within uncertainty this was *naverno* 'probably' (1), within certainty – *konečno* 'of course' (2):

- (1) 2;8 Vanja: *eto takoj volk, **navernoe**.*
 ‘it is kind of a wolf **probably**’;
- (2) 2;2 Liza: *eto tramvaj, **konečno**.*
 ‘it is a tram **of course**’.

The further order of EM emergence within each field reflects such a system-language feature of epistemic modality as the graduality (or continuity) of semantics (e.g. Palmer 2001). Thus, the acquisition of uncertainty markers is a movement from *navernoe* ‘probably’ with a high degree of modal strength to *kažetsja* ‘(it) seems’ with a low one (Kazakovskaya, Argus 2016). The certainty marking begins to develop from *konečno* ‘of course’ with a high degree to *pravda* ‘truly’ lit. ‘truth’ with a low one. EM of both semantic fields with a medium degree of modal strength (*možet byt’* ‘maybe’, *po-moemu* ‘in my opinion’, *dejstvitel’no* ‘really’, *na samom dele* ‘actually’) occupy the middle position on this gradual scale. At the same time, the graduality of epistemic semantics correlates with the frequency of the corresponding EM: so-called high degree lemmas are used more often (Kazakovskaya 2017).

EM of uncertainty prevail in both diversity (lemmas) and frequency (tokens) in a dialogue at all ages from the third year of life to the seventh. They made up 84% of the epistemic data of our cumulative corpus. The ratio of the use of certainty and uncertainty markers in CDS at all stages has the same trend. Thus, EM of uncertainty prevail in the data analyzed as a whole (66%).⁶ EM of certainty are less diverse and numerous. Their repertoire increases more slowly, and their frequency decreases more clearly. This decline is particularly noticeable in the comparison of age-related stages. Thus, if the use of EM in the sphere of uncertainty is halved (from 38% to 19%), in the sphere of certainty it becomes three times less frequent (from 31% to 10%). In general, however, the frequency of epistemic marking

⁶ The ratio of certainty and uncertainty EM in ADS is almost the same: 51% vs. 49% (Kazakovskaya, Argus 2016).

propositions does not decrease. Epistemic balance is preserved due to the emergence of new means of expressing this semantics, for which a child already has appropriate grammatical skills. In particular, the technique of using complex syntactic constructions, viz. sentential complement constructions like *Ja dumaju, (čto) p* ‘I think (that) *p*’, is developing. Modal particles (e.g. *vrode by* ‘(it) seems, seemingly, it looks as if’, *kak budto* ‘apparently, it would seem’), and secondary predication tools (see example 41 below), which can serve to express this semantics, also appear.

There are correlations between the frequency of explicit certainty and uncertainty in CS and CDS. They are found in the frequency of EM ($r=0.93$, $p<0.001$ for tokens) and their lexical diversity ($r=0.73$, $p<0.01$ for lemmas). The fact that the correlation is significant in both cases suggests that the more often a caregiver uses epistemic marking tools in their utterances and the more diverse EM are, the more likely they are to appear in CS and, consequently, the richer the child’s repertoire is.

3.3. FROM EM IN STATEMENTS TO INTERROGATIVES

Early EM were documented mainly in non-interrogative utterances (viz. statements) related to the present situations ‘here and now’ (see examples 1, 2 above) and to the situations related to the past time (3). The epistemic assessment of judgments about future events develops later (4):

- (3) 2;1 Filipp: *naverno, papa.*
 ‘**probably** my dad [said about his father, who gave him a toy]’;
- (4) 3;2 Vanja: *my, navernoe, na nego*⁷ potom pokataemsja.*
 ‘we, **probably**, will ride on it* later’.

⁷ Hereafter the asterisk “*” will be used for marking child’s errors.

Within turn-taking at first, the epistemically marked statements occupy the reactive position (1–5), then such utterances begin to be used in the initiative position (6). The ability to use EM in interrogatives develops later (7):

- (5) 2;5 Mother: *Kirill, xočeš, počitajem knižku?*
 ‘Kirill, do you want to read a book?’
 Kirill: *da, **konečno**.*
 ‘yes, **of course**’;
- (6) 2;7 Vitja: *vot pečka, **po-moemu**.*
 ‘here is a stove, **in my opinion** [said about one of the Christmas decorations, which he is sorting with his mother]’;
- (7) 3;4 Vanja: *a **možet**, ja tebe kuplju caplju?*
 ‘**maybe** I should buy you a heron?’.

3.4. FROM PRIMARY FUNCTIONS OF EM TO SECONDARY

The development of EM functions in CS begins with their primary (basic) varieties. With their help the main epistemic semantics is implemented. That is, the statement is qualified in terms of certainty/uncertainty in the reliability of the reported (see examples 4 and 6 above). The development of secondary (non-basic) functions related to the actualization of a speaker’s personality occurs later. This is evidenced by the diary observations of parents (9) on the speech of older children (Kazakovskaya 2019: 159–165). The most frequent secondary functions for EM are an underlining of the main modal evaluation (8), an explication of motivational relations (9), and logical inference (10):

- (8) 4;2 Mother: *ty čto, **umeeš delat**’ volšebnye prevraščeniya?*
 ‘can you do magic transformations?’
 Kirill: ***konečno**, mogu.*
 ‘**of course**, I can’;

- (9) 4;0 Ženja: *dožd'-to včera ne pošel.*
 'it didn't rain yesterday'
verno, on pazdumal včera.
 '**probably**, it changed its mind yesterday';
- (10) 4;6 Mother: *a ded na rabote zarazilsja, navernoe.*
 'and the grandpa was probably infected at work'
- Toma: *navernoe, kto-to zara// navernoe, kto-to zarazil ego.*
 'someone **probably** infec// someone **probably**
 infected him'
- Toma: *čixnul prosto kto-to, navernoe.*
 'someone just **probably** sneezed'.

When EM are used in a secondary function, their basic – epistemic – semantics is complicated by additional nuances, including pragmatic (discourse)⁸. Such use implies a definite level of the child's communicative competence development.

3.5. FROM THE OBJECTIVE TO THE SUBJECTIVE WORLD: EPISTEMIC MARKING OF CORE PROPOSITIONS

In relation to which core propositions does a child need to express their certainty/uncertainty? This occurs mainly (about 70%) in judgments about a physical situation, its components and participants – inanimate objects or surrounding realities⁹. Thus, the initial epistemic assessment is documented in the remarks about the presence/absence of objects (11), their nomination/identification (see examples 1–3 above), attributes – color (12), size, volume etc., actions and their circumstances – place (13), direction (14), time (4), and reason, etc.:

⁸ However, M. Krause, based on the results of experiments on “understanding of epistemic strength” by children, suggested that “early modal words fulfill, first of all, pragmatic functions of supporting speech interaction” and emphasized the need to collect longitudinal data that would allow the researcher “to judge the relationship between the production and understanding of modal markers by the same children” (2004: 138).

⁹ In comparison with the data of Estonian CS see (Kazakovskaya, Argus 2016).

- (11) 2;11 Vanja: *o, bol'she, **navernoe**, doščecek netu.*
 'oh, there are **probably** no more planks left';
- (12) 2;10 Vanja: *želtye ne byvajut, **navernoe**.*
 'there are **probably** no yellow ones [about cats]';
- (13) 2;10 Vanja: *a, oni, **navernoe**, na takoj poločke.*
 'oh, they are **probably** on a shelf like this';
- (14) 2;11 Vitja: *da, **konečno**, ono v tu storonu ne edet.*
 'yes, **of course**, it is not going that way'.

Judgments about animate subjects who do not participate in the conversation are epistemically marked less often and are not among the first ones:

- (15) 2;9 Liza: *da, eto deduška, **navernoe**, skazal.*
 'yes, my grandfather **probably** said that'.

After 3;0, a child proceeds to evaluate their own intentions, actions and circumstances of these actions (16), including those shared with a dialogue partner (17) or proposed to them (7):

- (16) 3;3 Vanja: *oj, **navernoe**, v sadike ja ee poterjal.*
 'oh, I **probably** lost it at kindergarten';
- (17) 3;0 Kirill: *a **možet**, pokataemsja na "Leksuse" tuda-sjuda po-nastojasčemu?*
 '**maybe** we will go for a real ride back and forth in the Lexus?'

Such statements are less frequent (20%), but they are nevertheless extremely important for cognitive development, since they show the development of the child's self-reflection. Finally, after 4;0, a dialogue partner becomes the object of the child's epistemic assessment – the partner's mental status (18), their controlled or uncontrolled mental activity (19):

- (18) 4;0 Vanja: *ty, **navernoe**, znaješ, **navernoe**.*
 ‘you **probably** know, **probably**’;
- (19) 5;10 Kirill: *mam, ty voobščē ničēgo ne načala razdumyvāt’sja*,*
*ty, **navernoe**, zabyłas’*.*
 ‘mom, you did not start thinking anything*,
 you **probably** forgot*’.

The emergence of such *YOU*-utterances (the subject of the evaluated proposition is the 2nd person) can be interpreted as a child’s awareness of the other’s consciousness (Papafragou 2002: 185), that is, as the development of the ‘child’s theory of mind’ and the modal language associated with it. During the analyzed period such utterances were rare (10%). Their active usage, assuming an appropriate socio-cognitive maturity, is a matter for future stages in the child’s life.

3.6. FROM PARENTHETICAL MODAL WORDS TO OTHER EPISTEMIC TOOLS

The first linguistic tools, which are functionally close to parenthetical modal words, since they are also able to reveal the speaker’s point of view in CS, are sentential complement constructions like *Ja dumaju/sčitaju, (čto) p* ‘I think/believe (that) *p*’ (20), *Mne kažetsja, (čto) p* ‘It seems to me (that) *p*’ (21). In other words, they are non-reduced mental modus frames (Kazakovskaya 2019: 166 for Russian CS):

- (20) 2;10 Mother: *kuda lučše (prizemlit’sja)?*
 ‘where is it better (to land)?’
- Kirill: *navernoe... navernoe, **ja dumaju, čto** lučše sjuda prizemlit’sja.*
 ‘probably... **I think that** it’s probably better to land here’;
- (21) 3;0 Kirill: ***mne kažetsja, ploxo risuetsja.***
 ‘**it seems to me** it draws badly [about a pencil]’.

Such constructions were documented in our data around 2;6–3;0 years.

Thus, the results of the analysis of EM in early dialogue speech indicate that with the expanding categorization of reality, which is reflected in the development of the propositional content of a child's utterance, its epistemic assessment also expands. That is, the subjective (or *modus*) semantic sphere of the utterance develops gradually. The development of proposition attitude occurs in the direction going from the sphere of objective (physical) to the sphere of subjective (mental).

4. The functioning of EM in the narratives of adolescents

As the analysis of the schoolchildren's narratives of the two age groups has shown, the majority of adolescents use EM (and – more widely – other parenthetical words and *modus* devices) with a varying degree of frequency. There is an expansion in the semantic sphere of the subjective (or *modus*) judgments and in the schoolchildren's repertoire of linguistic forms of expressing it. Apart from EM of certainty/uncertainty, the following parenthetical components which also reveal the speaker and different facets of their subjective attitude were documented:

- a) textual, or cohesive markers, reflecting the personality of the child as the creator of their own text (e.g. *vo-pervyx* 'firstly', *naprimer* 'for example', *sledovatel'no* 'consequently', *takim obrazom* 'thus'),
- b) author's markers referring the judgement to themselves or another person as the author, and accordingly, revealing the source of information (e.g. *po moemu mneniju* 'in my opinion', *po ego slovam* 'according to him', *po mysli Tolstogo* 'according to Tolstoy's thought'),
- c) emotional markers expressing their emotions (e.g. *k sčastju* 'fortunately', *k sožaleniju* 'unfortunately').

A new feature in the course of development is a more intensive inclusion of the other's point of view into the sphere of the epistemic attitude, which in turn leads to an increased complexity of 'the subject perspective' of the utterances and the text in general (Kazakovskaya, Onipenko *in press*), thus indicating the development of the discourse functions of EM. Let's look at the above-mentioned results in detail.

4.1. THE NARRATIVE OF THE 14 AND 15-YEAR-OLD ADOLESCENTS

The size of the written narratives of younger adolescents, or so-called early teens (cf. Berman 2017), comprised from 3 to 15 utterances. Thirteen p.c. (13%) of them were epistemically and – more widely – subjectively marked. Nevertheless, EM were used neither by all adolescents, nor in all the texts.

Although the texts written by girls and boys did not differ in size (Table 4 below), the texts of the girls turned out to be twice as subjectively dense¹⁰. Consequently, the epistemic density index was higher. The essays of the boys showed more uniform results regarding both their average size and the epistemic density index.

Table 4. The written narrative of the 14 and 15-year-old adolescents

	Text size (average, in utterances)	EM (N in one text)	Epistemic density index	Preferred linguistic forms
Males	M=8.5, SD=3	M=1.7, SD=1	9	Parenthetical words (60%)
Females	M=9, SD=6	M=2.3, SD=2.3	18	Parenthetical words (72%)

The parenthetical words, being the short form (the reduced modus frame) of expressing the semantics under discussion, dominated over the full form, represented by sentential complement constructions (having the full modus frame) in the narratives within each

¹⁰ Supposedly, this is related to the fact that females achieve better academically in this class.

gender group. One can regard this as a transfer of an element characteristic of spoken (dialogical) speech into a written text.

We hold that the appearance of the new semantic group of parenthetical textual words, the share of which is almost equal to the share of EM (52% vs. 44%), should be attributed to the pressure of written speech. The EM were represented by 3 lemmas of certainty (*konečno* ‘of course’, *dejstvitel’no* ‘really’, *bezuslovno* ‘certainly’) and uncertainty (*očividno* ‘obviously’, *možet (byt’)* ‘maybe’, *vozmožno* ‘perhaps’), but the former were used more frequently (64%):

- (22) *Takim obrazom, **dejstvitel’no**, verna mysl’ o tom, što žizn’ bez Rodiny – eto ne žizn’* (T.)

‘Thus, **really**, true is the idea that a life without Motherland is no life’.

The emotional markers were missing, while the initial usage of author’s markers (1 lemma) was documented (4%):

- (23) *Ja soglasna s etoj myslju, potomu što, **po moemu mneniju**, ni odin čelovek ne možet prožit’ bez svoej Rodiny* (D.)

‘I agree with this idea, because, **in my opinion**, no one can live without their Motherland’.

Sentential complement constructions with mental verbs (predominantly *dumat’* ‘think’ (67%) and *sčitat’* ‘believe’) were typically used to express personal opinions (24) or agree with the author of a literary work discussed (25):

- (24) *Ja **sčitaju**, što otvečat’ “net” na etot vopros – glupo* (N.)

‘I **believe**, **that** answering “no” to this question is silly’;

- (25) *Ja **dumaju**, što avtor prav i bez Rodiny prožit’ nikak nel’zja* (D.)

‘I **think**, **that** the author is right and one cannot live without Motherland’.

The early teens used linguistic forms expressing their subjective attitudes, revealing their point of view not only in argumentations (see above 22–25), but also in descriptions. The creation of written and

oral (26–29) descriptions caused a more frequent use of means with the semantics of uncertainty. It was observed that the adolescents who demonstrate language-learning weaknesses used sentential complement constructions when creating oral descriptions as an instrument to help verbalize the thought when uttering and enunciating it. This was indicated by a slowed down tempo and noticeable pausation:

(26) *Rebjata čto-to zapisyvajut// ja dumaju//* [dlinnaja pauza] *čto za učitelem* (A.)

‘The guys are jotting down something// **I think** / [a long pause] after their teacher’.

In narrations, full mental modus frames appeared to shape the concluding sentence (27), introduced the arguments for the state of affairs reported (28) or were accompanied by such (29):

(27) *Ja staralsja pročitat’ vse proizvedenija i vybrat’ dlja sebja čto-to novoe/ takže... [dlinnaja pauza]// ja sčitaju/ čto ja provel letnjuju poru s pol’zoi* (D.)

‘I tried to read all the literary works and choose something new for myself/ also... [a long pause]// **consider/ that** I have spent the summer productively’;

(28) *Nekotorye [o rebjatax] v štanax// ja dumaju/ čtoby ne zagoret’* (A.)

‘Some [about guys] are wearing pants// **I think/** not to get tanned’;

(29) *Mogu predpoložit’ čto sejčas solnečnyj den’/ tak kak na nix nadety kepki i panamki* (A.)

‘**I can suppose/ that** it is sunny now/ as they are wearing baseball caps and panama hats’.

In general, the characteristics of the use of EM and other parenthetical words in the written texts of the early teens correlated with the respective results of their oral narratives (see Kazakovskaya, Gavrilova 2018 for detail). The teenagers appeared in two roles:

the author of the epistemic evaluation of the proposition and the author of their own text. In 18% of the epistemically-marked utterances a combination of markers was used and the modal semantics was complicated. As a rule, in such double marked utterances both markers belong to the writer (*ja* 'I', 1st person) and reflect different facets of their point of view. That is, they are the egocentric elements (Padučeva 2017): see, e.g., *dejstvitel'no* 'really' and *takim obrazom* 'thus' in (22) above.

Most frequently, the object of the early teens' epistemic evaluation is some situation reflecting a fragment of objective reality or a judgement of the same. To a lesser extent the writer (the author of the text) epistemically evaluates their own judgement (26, 30) or the proposition that focuses on the other person, viz. their physical actions or mental states (31):

- (30) *Ja, **konečno**, ne svjazyvaju Rodinu s zakonami, ukkladami ili pesnjami* <...> (V.)

'I, **of course**, do not link the Motherland with laws, lifestyles or songs <...>;

- (31) *I, **vozmožno**, každyj čelovek, priezžaja domoj, **vspominaet, kak** on ros, učilsja zdes'* (D.)

'And, **possibly**, every **person**, coming home, **remembers how** they were growing up, studying here'.

Finally, linguistic devices conveying certainty were used to express agreement (or solidarization) with the opinion of the author of the literary work that was discussed in the essay:

- (32) *V konce koncov, **možno utverždat'**, čto bez Rodiny žit' užasno* (N.)

'All in all, **one can claim, that** life is terrible without the Motherland'.

4.2. THE NARRATIVE OF THE 16 AND 17-YEAR-OLD ADOLESCENTS

The analysis of the written texts by high schoolers (i.e. late teens or older adolescents) showed an expansion in the size of texts, being from 16 to 34 utterances. The linguistic forms expressing different facets of a given older adolescent's point of view including EM were marked by 3–30% of utterances. That is, unlike the early teens, each writer used some means. In general, the marked utterances comprised 14% of all narratives.

Table 5. The written narrative of the 16 and 17-year-old adolescents

	Text size (average, in utterances)	EM (N in one text)	Epistemic density index	Preferred linguistic forms
Males	M=23, SD=6	M=3, SD=2	17.8	Parenthetical words (87%)
Females	M=28, SD=4	M=2, SD=1	10	Parenthetical words (100%)

As Table 5 shows, the texts of the males and females differed in size. The essays by the boys were shorter and more epistemically (and wider, subjectively) dense. The percentage of the epistemically and all subjectively marked utterances in their essays was twice as high as that in the essays of the girls. Expressing their point of view, the males mainly used the means of two modus fields (viz. those of mental and speech), placing them into the syntactic position of the matrix clause. The girls used more diverse modus semantics, employing emotional and author's evaluation, yet their preferred means of expression were exclusively parenthetical words. In comparison with the narratives of early teens, sentential complement constructions were used less frequently by the high schoolers.

EM reflecting the genesis of the argumentation of the speaker/writer and their proposition attitude were a significant third of all the subjectively marked utterances. An increase of certainty EM is noted, which is due to the markers with a high degree of modal strength of epistemic semantics (*na samom dele* 'actually' (33),

bessporno ‘undoubtedly’ (34)), which makes the field of certainty a dominant one¹¹:

- (33) *Na samom dele, eto zadanie – očen’ trudnoe iskusstvo, kotoroe trebuje bol’sogo masterstva* (V.)

‘**Actually**, this task is a very hard form of art that requires a lot of skill’;

- (34) *Bessporno, v dannom primere ispolnenie mečty, dejstvitel’no, prinosit čeloveku ščastje* (A.)

‘**Undoubtedly**, in this case a dream come true really makes one happy’.

The most frequently used markers turned out to be cohesive devices (viz. parenthetical textual words) marking the position of a statement in the linear sequence of a text and thus making it coherent, i.e. initiating it, structuring it, illustrating it by examples or ending it. They comprised 65%:

- (35) *Vo-pervyx, pričina mesti dostatočno vesomaja <...>. Vo-vtoryx, vyzov na duel’ – eto prjamoe zajavlenie o tom, čto vyzyvajuščij xočet ubit’ vyzyvajemogo <...>* (D.)

‘**First**, there is a sound reason for revenge <...>. **Second**, a challenge to a duel is an explicit statement of the fact that the one doing the challenging wants to kill the one being challenged <...>’;

- (36) *Takim obrazom, garmonija v otnošenijax otcov i detej v bol’sinstve slučaev vozmožna* (A.)

‘**Thus**, harmony in father-son-relationships is possible in the majority of cases’.

The cumulative share of the author’s (37) and emotional (38) markers was modest (5%). The use of the latter (expressing negative semantics and simultaneously a negative attitude) in the texts of the

³ There are no EM of low degree of modal strength and ones of medium degree are scarce.

high schoolers indicated a new element in comparison with the narratives of the early teens:

- (37) *Po moemu mneniju*, geroinja vybrala naibolee pravil'nyj postupok (O.)

'In my opinion, the main character chose the most appropriate thing to do';

- (38) *K sožaleniju*, ne vse prodolžajut svoj žiznennyj put', delaja dobre delo i prinosja radost' okružajuščim (A.)

'Unfortunately, not everyone keeps living their life, doing good things and bringing joy to others'.

Sentential complement constructions with mental (*Ja dumaju/sčitaju*, (čto) p 'I think/believe (that) p') and speech (*Možno skazat'*, (čto) p 'One can say (that) p') verbs turned out to be less frequent in comparison to the corresponding parenthetical words. As a rule, they appeared in argumentations (39, 40). The uses of mental verb *znat'* 'know' (tending to be closer to the sphere of certainty) and speech verb *skazat'* 'say' implied a gradual amplification of the repertoire of the matrix verbs:

- (39) *Takim obrazom, možno skazat'*, čto blagorodnaja mešt' v kakoj-to stepeni opravdyvaet posledstvija (D.)

'Thus, one can say that a noble revenge to some extent justifies the consequences';

- (40) *Ja dumaju, čto, možet, dannaja tematika podnimaetsja v različnyx proizvedenijax literatury* (A.)

'I think, that maybe these issues are raised in different literary works'.

The ability to use a combination of these means within one statement (39–41), including ones that create so-called modal unison (34, 40), available even the youngest subjects, aged 14 to 15 years, is complicated by including the other's point of view within the perspective of the utterance and text (41). The share of the double marked utterances increases (20.5%).

- (41) *Naprimer, kogda ee syna i ego družej zaderžali, ona, znaja, što možet byt' zaderžannoju, otvažno prodolžila delo syna <...> (V.)*
 'For example, when her son and his friends were detained, she, **knowing** she could also be detained, courageously continued her son's actions <...>.'

In the argumentations of the high schoolers, the function of solidification with the author of the literary work remains, yet the repertoire of certainty markers is wider (*nesomnenno* 'certainly', *razumeetsja* 'it goes without saying'):

- (42) *Ja soglasna s poziciej avtora: razumeetsja, dannoe čuvstvo dolžno 'gret' serdca ljudej, nezavisimo ot togo, gde oni živut (O.)*
 'I agree with the author's point of view: **it goes without saying**, this emotion should 'warm up' people's hearts, regardless of where they live'.

EM of uncertainty are often used when forming a judgement of the protagonist's actions. One of the situations of evaluation is their ethical choice, which stems from an ethical error made earlier (43). A close function of EM was expressing a supposition regarding a shift in the protagonist's worldview (44):

- (43) *Obyčnyj voditel', kotoryj, navernoe, i ne zadumyvaetsja o svoej žizni, o svoem xaraktere, imenno vojna i dala emu etu vozmožnost' (M.)*
 'An ordinary driver [about the protagonist Andrey Sokolov in Šoloxov's 'Fate of Man'], who, **probably**, does not think at all about his life, his character, gets this opportunity because of the war';
- (44) *Možet byt', posle etogo ona priobrela opyt čelovečnosti <...> (I.)*
 'Maybe, after that she got her experience of being humane <...>.'

At the same time, the degree of categoricity of the judgement varied. A lower degree of categoricity, expressed in the judgement of the protagonist's action, correlated with the degree of ethicality

of expressing such judgements considered appropriate in the society (45), whereas a higher degree of categoricity went along with impersonal judgement (46):

- (45) *Navernoe, iz-za ravnodušija i neponimanija sledujut ssory, obidy i daže razrušenija semej* (A.)

‘**Probably**, carelessness and misunderstanding cause arguments and even the destruction of families’;

- (46) *No nužno li analizirovat’ svoi ošibki? Bezuslovno, nužno* (M.)

‘But is one to analyze their own mistakes? This is **certainly** needed’.

The most complex discourse function of EM in texts is the reflection of different points of view. For this purpose, the parenthetical *kazalos’ by* ‘seemingly’ was used, an infrequent form of representing the point of view and modality of seemingness in the high schoolers’ narratives:

- (47) *Anna Alekseevna – semejnyj čelovek, kazalos’ by, vse, čto nužno dlja žizni, u nee est’* (Ye.)

‘Anna Alekseevna is a family person, **seemingly**, she has all one needs for life’.

The rare uses of this marker can be attributed to its semantic and functional complexity. It belongs to the periphery of the given semantic field and fulfills secondary functions (Lekant 2002: 128). An opposition of points of view is evident. ‘Someone’ believes that the protagonist has everything for life, yet the author (Ye.) tries to demonstrate that this is only a seeming state of things, and the real state of things is different. Thus, rather cognitively complex semantic spheres are explicated, which are ‘a declined supposition’ and ‘a dismissal of a fictitious notion’.

Finally, EM can perform the structural-organizing function, together with the conjunctions, e.g. *no* ‘but’ or *odnako* ‘however’ (in the same meaning), linking two clauses:

- (48) *Vozmožno, etot slučaj individualen, **odnako** on proizvel na menja sil'noe vpečatlenie* (M.)

'Perhaps, this case is unique, **however**, it impressed me a lot'.

Using EM in this new cohesive function implies creating contextual references between the clauses or parts of text even. This indicates an increase in the functional repertoire of parenthetical tools in the adolescents' narratives.

5. Concluding remarks

The study has shown the following characteristics of the development of epistemic modality and closely connected linguistic tools conveying subjective attitudes to the reported. The first EM appeared in the children's dialogue replies to express the semantics of uncertainty in the reliability of a given state of affairs. In the written narratives of adolescents, in turn, the EM of certainty dominated, whereas in ADS the quantity of both types levels out (Kazakovskaya, Argus 2016).

Parenthetical modal words, along with other types of parenthetical words, are a preferred form of explicating the speaker/writer's point of view both in early and later language development. The emergence of functionally similar sentential complement constructions containing mental and speech verbs in the matrix clause indicates an increase in the linguistic forms that serve to express epistemic modality, but does not change the proportion of the old (i.e., already used, learned) and new markers of epistemic (and in broader terms, subjective or *modus*) semantics. Sentential complement constructions do not become the dominant means of expressing this semantics by the end of the observation period. According to our preliminary observations, they are most frequently used by underachieving 14 and 15-year-olds in oral argumentation, being some kind of filler at the moment of formulation of thought and its voicing.

The system of linguistic forms referring to the speaker/writer develops from the explication of epistemic semantics to textual

(cohesive) and – further – the author's (authorship) and emotional spheres. The formation of the early epistemic repertoire is defined by the degree of the modal strength of EM and their frequency in CDS. EM with a high degree were the first to be identified in CS. In the written narratives of the 14 and 15-year-olds, 6 EM were documented; in those of the 16 and 17-year-olds their number doubles. In both age groups of adolescents, EM of certainty dominated by the number of tokens. Both in early dialogue of children and in the later monologue of adolescents the repertoire of EM develops due to an increase of EM of a medium and a low degree of modal strength.

EM were not used by all children under investigation, and the epistemic density of their oral and written speech varied by age. In particular, in early dialogues, EM were absent in the speech of the child from a family of low SES (Kazakovskaya 2017); meanwhile, the underachieving adolescents did not use EM in their written essays, and one senior, who made many spelling mistakes in his form, suggested getting rid of them in "the textbook of the future" (Kazakovskaya, Gavrilova 2019). The average epistemic density index in the speech of children from middle SES families was 1.8. In the written corpus of the early teens it was 13, and in the texts of the late teens it amounted to 14. It is significant that unlike the early teens, all the high schoolers epistemically marked utterances in their texts, although to different extents.

One can note preliminarily that the use of EM depends also on the genre of a written text: to a greater degree the emergence of EM is conditioned by argumentation, and to a smaller degree by narration. However, this observation needs to be further investigated. The appearance of EM in a text is also conditioned by the mental status of the speaker/writer, namely by the completeness/incompleteness of their knowledge, which was most salient when the adolescents were writing descriptive texts. A significant circumstance was the necessity to remain ethical in relation to the evaluated and/or rendered situation.

The development of the functional range of EM was by an increase of functions and amplification of the sphere of their application. Thus, whereas early EM were used at the utterance (i.e., a dialogue reply) level in primary (epistemic per se) functions, later markers were used in secondary functions. In the written narratives of the adolescents, EM started functioning on the text level: they revealed an interplay of several points of view, i.e. a personal one, that of the author of the literary work and/or of the protagonist. They can be explained by reference to the socio-cognitive maturity and the definite level of the textual component of the communicative competence. Finally, the use of EM in the cohesive function reveals a speaking/writing teenager in the role of the author of their own text and reflects the process of building logical references between the components (or blocks) of narrative.

REFERENCES

- Aksu-Koç, Ayhan 1988. The acquisition of aspect and modality: The case of past reference in Turkish. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arutjunova, Nina D. 1988. Types of linguistic meanings (assessment, event, fact). Moscow: Nauka (in RUS).
- Bally, Charles 1965. *Linguistique g.n.rale et linguistique fran.aise*. Bern: Francke.
- Berman Ruth A. 2017. Language Development and Literacy. – *Encyclopedia of Adolescence*, Levesque R. (ed.). Springer, Cham.
- Berman, Ruth A. (ed.) 2004. Language development across childhood and adolescence. *Trends in Language Acquisition Research (TILAR)* 3. Amsterdam: John Benjamins.
- Boye, Kasper 2016. The expression of epistemic modality. – *The Oxford handbook of modality and mood*. Eds. Nuyts, Jan; Auwera, Johan Van Der. Oxford: Oxford University Press, 117–140.
- Bybee, Joann; Fleishman, Suzanne (eds.) 1995. *Modality in grammar and discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- Choi, Soonja 2006. Acquisition of Modality. – *The Expression of Modality*, Ed. W. Frawley. Berlin: Mouton de Gruyter, 141–171.

- Gvozdev, Aleksandr N. 1949. The formation of the Russian grammatical system in the child. 2 vols. Moscow: Academy of Pedagogical Science of the Russian Federation Press (in RUS).
- Hickmann, Maya; Bassano, Dominique 2016. Modality and Mood in First Language Acquisition. – *The Oxford Handbook of Modality and Mood*. Eds. Nuyts, Jan; Auwera, Johan Van Der. Oxford: Oxford University Press, 430–447.
- Kazakovskaya, Victoria V. 2017. Language and cognitive aspects of the acquisition of epistemic modality. – *Acta Linguistica Petropolitana* 13, 3, 542–575 (in RUS).
- Kazakovskaya, Victoria V. 2019. Questions and answers in adult–child dialogue: Psycholinguistic aspect. Moscow: Librokom (in RUS, summaries in ENG).
- Kazakovskaya, Victoria V. in press. Epistemic modality in Russian child language. – *Development of Modality in First Language Acquisition: A Cross-linguistic Perspective*. Eds. Stephany, Ursula; Aksu-Ko., Ayhan. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kazakovskaya, Victoria; Argus, Reili 2016. Acquisition of epistemic marking in Estonian and Russian. – *Estonian Papers in Applied Linguistics* 12, 57–80.
- Kazakovskaya, Victoria V.; Argus, Reili; Uziel-Karl, Sigal 2018. The Early Expression of (Un)certainity in Typologically Different Languages: Evidence from Russian, Estonian and Hebrew. – *Philologia Estonica* 3, 93–130.
- Kazakovskaya, Victoria V.; Gavrilova, Marina V. 2019. Parentheticality and teenagers (on the problem of point of view). – *Problems of ontolinguistics* 2019. Ivanovo: LISTOS, 389–397 (in RUS).
- Kazakovskaya, Victoria V.; Onipenko, Nadežda K. in press. Grammar of the speaker's point of view: Parenthetical modal words in the speech of adults and children. – *Problems of functional grammar: Relation to the speaker in the semantics of grammatical categories*. Eds. Kazakovskaya, Victoria V., Voejkova, Maria D. Moscow: Jazyki slavjanskix kul'tur (in RUS).
- Krauze, Marion 2004. Modal markers in child speech: Development of functions and system. – *Children's speech as an object of linguistic research*. Ed. Stella N. Ceitlin. St. Petersburg: Nauka, 136–139 (in RUS).

- Lekant, Pavel A. 2002. *Essays on the grammar of the Russian language*. Moscow: Moscow State Pedagogical University Press (in RUS).
- Matsui, Tomoko 2014. Children's understanding of linguistic expressions of certainty and evidentiality. – *Pragmatic development in first language acquisition*. Ed. Danielle Matthews. Amsterdam: John Benjamins, 295–316.
- MacWhinney, Brian 2000. *The CHILDES project. Tools for analyzing Talk*. Electronic edition. Part 1: The CHAT transcription format.
- Ovčinnikova, Irina G.; Uglanova, Inna A.; Krauze, Marion 1999. On estimation of the certainty/uncertainty degree of utterances by children of two age groups. – *Problems of ontolinguistics 1999*. Ed. Stella N. Ceitlin. St. Petersburg: Hertsen University Press, 132–133 (in RUS).
- Padučeva, Elena V. 2017. Egocentric language items. – *Materials for the project of the corpus description of Russian grammar*. <http://rusgram.ru>. (in RUS).
- Palmer, Frank R. 2001. *Mood and modality*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Papafragou, Anna 2002. Modality and theory of mind: Perspectives from language development and autism. – *Modality and its interaction with the verbal systems*. Eds. Sjef Barbiers, Frits Beukema, Wim van der Wurff. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 105–204.
- Reilly, Judi S.; Jisa, Harriet; Berman, Ruth A. 2002. Modal expression of propositional attitudes. – *Written Languages and Literacy* 5, 183–218.
- Stephany, Ursula; Aksu-Koç, Ayhan (eds.) in print. *Development of Modality in First Language Acquisition: A Cross-linguistic Perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Stoljarova, Irina V. 1992. Expressing subjective and modal relations in child speech. – *Child language: Linguistic aspect*. Ed. Stella N. Ceitlin. St. Petersburg: Obrazovanie, 86–95 (in RUS).
- Švec, Varvara M. 2007. Subjective (epistemic) modality and its expression in child speech. – *Semantic categories in child speech*. Ed. Stella N. Ceitlin. St. Petersburg: Nestor, 161–180 (in RUS).
- Švedova, Natalia Yu. (ed.) 2005 (1980). *Russian Grammar*. Vol. 2. Moscow: Nauka (in RUS).

- Tomasello, Michael. 2003. *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA, London: Harvard University Press.
- Vinogradov, Viktor V. 1947. Modal words and particles. – Vinogradov, Viktor V. *Grammatical doctrine of the word*. Moscow, Leningrad: Učpedgiz, 725–744 (in RUS).

ABBREVIATIONS

- ADS adult-directed speech
CDS child-directed speech
CS child speech
EM epistemic markers
SES socio-economic status

RESÜMEE

EPISTEEMILINE MODAALSUS VENE KEELT OMANDAVATE VÄIKELASTE JA NOORTE KÕNES

Artikkel põhineb osaliselt spontaanse kõne lindistustel, lisaks on kasutatud kirjalikke materjale. Artiklis on vaatluse all episteemilise modaalsuse kui leksikaalsemantilise kategooria omandamine. Vaatluse all on tõsikindluse ja ebatõenäosuse tähendusväljale kuuluvad episteemilise modaalsuse markerid nagu *navernoe* 'võibolla', *možet byt'* 'võibolla', *konečno* 'muidugi', *dejstvitel'no* 'tõesti/tegelikult' ning episteemilised osalused nagu *I dumaju/sčitaju, (čto) p* 'Ma arvan/mõtlen, (et) p'). Uurimuses on esitatud hulk omandamisega seotud eri tüüpi järjestusi; semantilised järjestused (nt alates deontilisest modaalsusest kuni episteemiliseni, eksplitsiitset ebatõenäosusest kuni tõsikindluseni, ning hiljem episteemilisest kuni emotsionaalse hinnanguni); episteemilisuse väljendamisega repertuaar (nt episteemilistest markeritest kuni episteemiliste, mentaalseid verbe sisaldavate osalused ja kõneviisivormideni); episteemilise modaalsuse markerite funktsioonide järjestused (nt esmastest teise tasandi omadeni, lausetasandi markeritest testi tasandi omadeni). Samuti on vaatluse all episteemilise modaalsuse väljendusvahendite omandamisjärjekord. Tulemustest selgus, et kui varased episteemilise modaalsuse markerid olid kasutusel nende primaarses (episteemilises) funktsioonis, täitsid hiljem omandatud markerid teisi funktsioone. Kirjalikes tekstides funktsioneerisid episteemilise modaalsuse markerid teksti tasandil, need näitasid kirjutaja eri vaatepunkte ning demonstreerisid kirjutaja oskust siduda narratiivi eri osi.

Võttesõnad: tõsikindlus, tõenäosus, tõenäosushinnang, episteemilised markerid, varane ja hilisem keeleomandamine, suuline ja kirjalik keelekasutus, vene keel

Victoria Kazakovskaya is a linguist working on first language acquisition, functional grammar, cognitive linguistics.
victory805@mail.ru

MOTIVATION OF FOREIGNERS TO LEARN THE LITHUANIAN LANGUAGE

Jakub Kubś, Aleksandra Michałowska-Kubś

University of Wrocław

Abstract. The article discusses the motivation of adults coming to Lithuania to learn Lithuanian as a foreign language¹. The motivational background for learning “small” languages will be discussed. Lithuanian, spoken by approximately 3.5 million people worldwide, is an example of a less popular choice for foreign language learners. However, reindependence in 1991 and joining the European Union in 2004 created new opportunities for teaching Lithuanian as a foreign language. In this paper we wanted to examine the motivational factors driving foreign adults to come to Lithuania to learn its language. The theoretical framework was based on the motivation theories of Gardner and Lambert (1972) and Deci and Ryan (1985). The main tool used for the purpose of research was the Foreign Language Learning Motivation Questionnaire (Gonzales, Lopez 2016). We conducted quantitative research on a representative sample of 114 respondents who participated in different language courses in Lithuania. The results show that learning Lithuanian is strongly connected with internal and integrative motivation, rather than external and instrumental, while the autotelic value of Lithuanian language was also highly rated by the students. This confirms that learning “small” languages needs special motivation and instrumental factor plays a lesser role. The article ends with a discussion of the results within a wider context.

Keywords: motivation, Lithuanian, “small” language, foreign language, language learning

¹ This article was written as part of the project “Lithuanian Academic Scheme for International Cooperation in Baltic Studies” (2020), carried out at the Vytautas Magnus University under the supervision of Dr. Laura Kamandulytė-Merfeldienė and Dr. Vilma Leonavičienė.

I. Introduction

This paper examines the motivational factors for adult foreigners learning the Lithuanian language in Lithuania. Motivation is the term commonly used in everyday practice. It is generally believed that motivated individual will better strive for success than unmotivated ones. This factor plays a significant role especially in the field of education (Keller 1983), as: “Motivation is a key to learning in general” (Brown 2007: 168). Various studies also confirmed its magnitude in the area of foreign language learning (Gardner, Lambert 1972; Crookes, Schmidt 1991; Oxford, Ehrman 1992; Dörnyei 1990, 1994, 1998; Yu, Watkins 2008), sometimes describing motivation as the single most influential factor in learning a new language (Gardner 1985).

Considering the above, motivation has always been a subject of linguistic interest, both from a theoretical and practical perspective. However, it is worth noting that the attention of researchers has usually focused on world languages (Saheb 2014; Alizadeh 2016; Al-Ta’ani 2018). Under the term *world languages*, we understand languages intentionally learned as a second language by numerous people in different countries, and commonly used in international, global relationships. At this point it is worth to distinguish *second* (L2) and *foreign language* (FL) (Laizāne 2018). In a narrow sense, *second language* can be defined as a language that: “Plays a major role in a particular country or region though it may not be the first language of many people who use it” (Richards, Schmidt 2010: 514). The most frequently mentioned are English, French, German, and Spanish. On the other hand, the majority of foreign languages do not fulfill such conditions and their use is restricted mainly to one country. As Ushioda and Dörnyei (2017) noted, while research on motivation to learn foreign languages is increasing, 70% of the publications in the 2005–2014 period concerned learning English. Thus, the group of less widely spoken or “small” languages has acquired limited scholarly attention.

In our study we wanted to explore this using the example of the Lithuanian language. Our research question was: “What motivates adult foreigners to learn the Lithuanian language, as a foreign language, in Lithuania?” Our goal was to examine the individual motivation of participants and investigate whether there is a shared specific motivation to learn Lithuanian among participants. We also wanted to place our results in the theoretical framework of research on motivation (Gardner, Lambert 1972; Deci, Ryan 1985). For this purpose, we used the Foreign Language Learning Motivation Questionnaire (Gonzales, Lopez 2016). Referring to the existing literature on the motivation to learn smaller languages (Dąbrowska 2008; Stanulewicz 2008; Cobel-Tokarska 2014; Kowal 2019; Klaas-Lang, Reile 2019), we made a hypothesis that in case of Lithuanian learners’ motivation is integrating and internal.

The study was conducted on a representative group of 114 foreigners. Historical ethnic minorities (Polish, Russian, and others) were not included in this study as for the vast majority of them Lithuanian is the second language. Both quantitative and qualitative statistics were used to summarize the results. It should be mentioned that, to the authors’ best knowledge, there is no prior research *stricte* on the motivation to learn Lithuanian as a foreign language. Scholars asked similar questions, but the scope of their interest was restricted to general observations of motivation (Zygmantas 2011), of language acquisition (Ramonienė 2006; Ramonaitė 2019) or focused on pupils coming from national minorities (Poles, Russians) and learning Lithuanian language as a second language (Geben, Ramonienė 2015; Vilkienė et al. 2019). There is also another group of research dedicated to specific linguistic problems among adult newcomers (Buivydienė, Žukienė 2006; Zakarauskaitė 2006; Dabašinskienė, Čubajevaitė 2009; Ramonaitė 2015, 2017a, 2017b). Some similar studies on motivation have been conducted in the context of the Estonian language (Nelis, Miljan 2016; Klaas-Lang, Reile 2019) and, to a lesser degree, Latvian (Šalme 2011; Laizāne 2017).

This paper firstly outlines the sociolinguistic context of Lithuania along with a short discussion of its characteristic features. Thereafter, the development of motivational theories in one's linguistic background is discussed. The procedure and results of the study are subsequently summarized. The article concludes with a brief discussion of the results within a broader context.

2. Sociolinguistic situation in Lithuania

In order to better understand the specificity of the Lithuanian language, it is necessary to outline the characteristic circumstances in which its contemporary sociolinguistic situation was shaped. Lithuania along with Latvia and Estonia form a non-formal geopolitical grouping called the “Baltic states” (or “Baltics”). Today, Lithuanian and Latvian are the only living languages belonging to the Baltic sub-family of the Indo-European language family (Estonian language belongs to a different family – Uralic languages). Lithuanian is spoken by approximately three million people in Lithuania and by an additional half of million elsewhere in the world². Lithuania is a relatively small country, occupying 31st place out of 48 European countries in terms of population³.

In order to better understand the situation of the Lithuanian language, it is necessary to look at the historical background of the nation. Over the centuries, the development of the Lithuanian language was adversely affected by political and socio-cultural factors. Long periods of foreign rule led to the imposition of imperial languages – Polish, German and twice Russian – and the restriction of the use of Lithuanian. From the mid 16th century onwards, when the Polish-Lithuanian Commonwealth emerged, Lithuania was a subject of cultural and linguistic Polonization, while in the 19th

² <https://www.vle.lt/Straipsnis/lietuviu-kalba-118006> (22.09.2020).

³ <https://www.worldometers.info/population/countries-in-europe-by-population/> (22.09.2020).

century with the start of Russia occupation, the country was subject to intensified Russification. During the first period of independence (1918–40), the use of Lithuanian rose (with the exception of in Polish-occupied Vilnius). However, the Nazi occupation in 1941–44 meant the imposition of the German language. Incorporation of Lithuania into the Soviet Union after the Second World War saw the return of linguistic Russification. After regaining independence in 1991, Lithuania and the other two Baltic States worked on the reconstruction of their own life, identity and language (Hogan-Brun et al. 2008).

Paradoxically, the limitations placed on the use of the Lithuanian language over the centuries contributed to its conservation in a relatively unaltered form. As modern scholars acknowledge, it is the still existent language closest to Proto-Indo-European, the ancestral tongue from which all the Indo-European languages evolved (Hogan-Brun et al. 2005). At the same time, linguists emphasize the unique character of the Lithuanian language as the one of the most ancient of the living Indo-European languages (Klimas 1969).

Nowadays, Lithuanian occupies the dominant position within the state and the majority of its residents consider it to be their first language. However, due to the complex history, the Baltic states are largely ethnically diverse. In Lithuania, there are two significant ethnic minorities: Poles (6.6%) and Russians (5.8%)⁴. Efficient acculturation through teaching of the Lithuanian language as a second language is a goal of the linguistic politics of the state (Vihalemm, Hogan-Brun 2013).

On the other hand, access to the European Union in 2004 increased international exchange, hence Lithuanian has been taught as a foreign language to a greater number of persons (Buivydienė, Žukienė 2006). The value of learning foreign languages and multilingualism is set out in European Union policy: “Languages unite people, render other countries and their cultures accessible, and

⁴ Data for 2011: <https://lrkm.lrv.lt/en/activities/national-minorities> (22.09.2020).

strengthen intercultural understanding. Foreign language skills play a vital role in enhancing employability and mobility. Multilingualism also improves the competitiveness of the EU economy”⁵.

Member countries adapted teaching national languages as a part of self-promotion. It is of particular importance for smaller states, as: “Exporting the idea of ‘small is beautiful’ can stimulate consumer demand for something that seems authentic and rare, and benefit from it” (Hogan-Brun 2017: 123). Promotion of Lithuanian as one of the oldest Indo-European languages gave it a unique character, which may provide special motivation for learning it (Cobel-Tokarska 2014).

3. Theoretical approaches to motivational orientation

Although there is no unified definition of motivation (Kleinginna, Kleinginna 1981), according to Merriam-Webster Dictionary, a motive could be described as: “something (such as a need or desire) that causes a person to act”⁶. Scholars generally agree that motivation is: “an internal state that arouses, directs and maintains behavior” (Woolfolk 2013: 431). Researchers have proposed a number of attributes to characterize a motivated individual, such as one who is: “goal directed, expends effort, is persistent, is attentive, has desires, exhibits positive effect, is aroused, has expectancies, demonstrates self-confidence (self-efficacy), and has reasons (motives)” (Gardner 2006: 2).

Motivation provides the primary impetus to: “sustain [a] long and often tedious learning process” (Dörnyei, Ushioda 2009: 25), such as learning a foreign language. As it is stressed, lack of motivation makes achieving long-term goals a difficult task, even for individuals with exceptional abilities and excellent instruction (Dörnyei 1998). Motivation is also important as it makes both “teaching

⁵ https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_en (22.09.2020).

⁶ <https://www.merriam-webster.com/dictionary/motive> (22.09.2020).

and learning immeasurably easier and more pleasant” (Ur 1996: 274). Since Chomsky (1988: 181) noted that the 99% of the role of a teacher is arousing students’ interest in the subject, motivation can be regarded as the core of language teaching.

Different theoretical frameworks have been developed to profile motivation of foreign language learners. In this context, Gardner and Lambert’s (1959) approach is often considered as pioneering, and was later developed into a socio-educational model. According to it, there are two orientations supporting motivation to learn a foreign language: integrative and instrumental. The former means positive attitude toward a foreign culture and desire to participate in a given group (but not necessarily willingness or desire to actually become a member). On the other hand, the latter refers to learning a language with a goal of obtaining social or economic rewards. Gardner and Lambert (1972) claimed that integrative motivation plays a greater role in learning a foreign language. This orientation is often combined with intrinsic motivation, as stated Szałek: “A student masters a foreign language because of his fascination with cultural patterns developed by the community that uses the language, and thus for their own pleasure and broadening their horizons” (1992: 78).

However, as later studies shown, it is possible to achieve very high levels of proficiency even for highly ethnocentric learners, despite lacking the desire to integrate into the culture of a nation that uses the language being learned (Gonzales 2010). Studies have not clearly indicated which factor gives better results in language advancement tests (Lankiewicz 2010: 113). It should also be noted that instrumental and integrative motivations are not necessarily opposite to each other and learners can possess both types. Scholars highlight that success can be achieved regardless of whether instrumental or integrative motivation prevails, as long as motivation in general is sufficiently strong (Clément et al. 1994).

In the mid-1980s, Deci and Ryan (1985) proposed a different model of understanding motivation, later developed into self-determination theory (2000). Their research concentrated on the

dichotomy of intrinsic and extrinsic motivation. The former factor refers to motivation that comes from the learner themselves and is related to their identity, well-being and emotions, where learning becomes a goal in itself. On the other hand, the source of extrinsic motivation is external and is linked with a carrot and stick approach: possibility of receiving a reward (“a carrot”) or avoiding a penalty (“a stick”). Deci and Ryan noted that: “intrinsically motivated learning is superior to extrinsically motivated learning” (1985: 248). Later studies confirmed that internal orientation brings greater long-term benefits than external motivation, which, however, remains an important aspect in the didactic process (Arnold, Brown 2005: 14). Research shows that intrinsic motivation is particularly important in the field of foreign language learning (Kowal 2019).

Gonzales synthesized various motivation models of learning a foreign language. Referring to the integrating/instrumental and external/internal motivation theories, he developed the Foreign Language Learning Motivation Questionnaire (FLLMQ; Gonzales 2006) – later revised (Gonzales, Lopez 2016, 2017). Currently, this instrument consists of 40 Likert-type items that measure six motivational orientations in foreign language learning. In our study we used the modified version of FLLMQ.

4. Methods and research data

4.1. MEASURES

The present study consisted of a three-part questionnaire. In the first part, participants were asked to describe their motivation for studying Lithuanian. There were also closed and semi-closed questions about specific courses taken in Lithuania and details about these.

The second instrument was based on the FLLMQ (alpha coefficient reliability index of .941). The Likert scale was used to quantify the answers (Likert 1932) – participants were required to indicate whether they agreed or disagreed with each statement on a scale of 1 (strongly disagreed) to 6 (strongly agreed).

Six factors were measured: (F1) desire for career and economic enhancement; (F2) desire to become a global citizen; (F3) desire to communicate and affiliate with foreigners; (F4) desire for self-satisfaction; (F5) self-efficacy; and (F6) desire to be integrated into other cultures. Factor (F1) indicates an instrumental motivation. Factors (F2), (F3), and (F6) indicate integrative motivation. Factors (F4) and (F5) indicate intrinsic motivation.

In this part we also asked the participants about self-perceived ability to learn a language (writing, reading, listening, speaking), and their opinions about learning Lithuanian (is it fun, satisfying, easy), both on a ten-point scale (Gonzales, Lopez 2017).

The third instrument was a metric, which included information like age, gender, nationality, occupation, duration of learning Lithuanian, and proficiency. Participants were informed about the purpose of the study. The study was anonymous.

4.2. PROCEDURE

The research was conducted using an online tool (Google Forms). The questionnaire was sent to participants via e-mail by responsible academic staff in different major Lithuanian universities (Vytautas Magnus University in Kaunas and branch in Vilnius, and Klaipėda University). The research was conducted over a month and a half (6 April 2020–17 May 2020). Statistical analyzes were performed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS Inc., Chicago, IL), ver. 24.

4.3. PARTICIPANTS

In total, 114 respondents took part in the study. The gender distribution was 67 females (58.8%) and 47 males (41.2%). The participants originated from 33 countries, which indicates widespread interest in learning Lithuanian in many states around the world. The citizens of seven countries (respectively: Ukraine, Poland,

Russia, Indonesia, Georgia, Latvia and Germany) covered a large majority (61.4%).

The age of the participants was between 18 and 69 years old, with a large minority (47.4%) between 18 and 25 years old. More than half of participants were students (60.5%), which shows the popularity of academic programs for learning the Lithuanian language. The rest declared various professional activities, e.g. university lecturer, language teacher, nurse, medic, architect, etc. Almost half of participants (43.8%) studied courses connected with linguistics or Baltic languages. In these cases, it is predictable that people studying these fields of study were interested in deepening their knowledge from within Lithuania. On the other hand, the educational background of over half of the respondents was not explicitly related to Baltic languages or the Baltic countries.

Participants were also asked about the number of known foreign languages. Almost all respondents (90.4%) declared knowledge of more than one foreign language: 26.3% knew two foreign languages; 37.7% – three; and 26.4% – four or more. A variety of foreign languages was mentioned, for instance Arabic, Chinese, Croatian, Danish, English, German, Korean, Lithuanian, Russian and Spanish. This shows that the participants are generally interested in learning foreign languages and the vast majority knows at least one foreign language before starting to learn Lithuanian.

Most of the participants took part in the Summer or Winter Courses of the Lithuanian Language and Culture organized in Vilnius, Kaunas or Klaipėda (86%). Others learned Lithuanian during their Baltic Studies or Erasmus+ Program. Some respondents participated in more than one type of program. The duration spent learning Lithuanian language differed significantly among respondents: from one month up to seven years; however, a large majority (73.6%) had been learning the language for less than half a year.

5. Results

5.1. PARTICIPANTS' IMPRESSIONS, LEVEL OF PROFICIENCY AND PLANS CONNECTED WITH LITHUANIA(N)

Apart from motivation, we also wanted to understand the participants' impressions of the courses and language. Firstly, we asked, whether the stay in Lithuania had helped them to achieve their goals. The vast majority agreed (86.8%). The participants were also asked an open question about what they appreciated the most during the language course in Lithuania. The answers were divided into three groups. The largest group (56.1%) focused on the organizational and academic aspects of the course ("I highly appreciated the lecturer and program director, as they [warmly welcomed me as an] overseas student and [the] other [students] are also friendly. It showed that the program respects the diversity fully", "Excellent organization of the educational process, modern methods of language teaching; fascinating cultural program (...)", "Atmosphere in academy"). The second group (25.4%) valued above all the cultural aspect ("We weren't only studying language but also culture and traditions", "The welcoming of Lithuanians, who are so warm to people who study their native language", "Extreme warm-heartedness, wisdom, dignity and modesty of the Lithuanians", "Everyday contact with natives"). The third group (17.5%) highlighted socializing with course colleagues and other people met during the stay ("Participation in Lithuanian language and culture courses provided me the possibility to meet in Lithuania many interesting people from other countries, make some new friends and to establish some new contacts with foreign colleagues", "Exchange of cultures", "Meeting so many nice people").

We also asked the participants about their level of Lithuanian language proficiency before coming to Lithuania. Almost half of respondents (45.6%) had not studied the language before, while others had very limited (29.8%) or basic (15.8%) level of proficiency. Only a minority (8.8%) declared prior intermediate or advanced

level. After the course, more than half of all participants (50.9%) achieved at least intermediate level (B1=23.7%, B2=18.4%, C1=8.8%).

An important piece of information given by respondents was that the vast majority of them (86.8%) want to continue learning Lithuanian. More than one third of participants (34.2%) declared that they aimed to acquire intermediate level, while over the half (56.1%) – advanced or fully proficient. This shows that the majority of respondents are motivated to develop their knowledge of Lithuanian.

Asked about the plans for continuing to live in Lithuania, over a quarter of respondents showed a willingness to do so (27.2%), while more than half of participants (56.1%) were undecided. Only a minority (16.7%) categorically rejected this option.

5.2. INDIVIDUAL MOTIVATION FOR STUDYING LITHUANIAN

The principal goal of our research was to discover what motivates people from various countries to learn Lithuanian. First of all, we wanted participants to express their motivation in their own words. Therefore, we asked an open question: “If you were to say in few words what your general motivation to study Lithuanian was, what would it be?”. In analyzing the responses, we differentiated five groups.

For the largest part of participants (31.6%), the most important motivation was the Lithuanian language itself, its special character as the oldest surviving Indo-European language (“Lithuanian is one of the oldest languages in the world. The most interesting fact about Lithuanian for me personally because its history which makes this language similar with ancient javanese [sic.] language in Indonesia called »sanskrit« [sic.] and that[’s] what makes me curious”) combined with a desire to communicate with Lithuanians (“Have a casual conversation with Lithuanian[s]”). The often-emphasized exceptional status of the Lithuanian language corresponds to the thesis about the need for special motivation to learn a “small” language.

The second largest group (21.1%) highlighted general curiosity towards studying in a different country, getting to know Lithuanian culture, new people, etc. (“To explore a new wonderful language and culture”, “Exploring [a] new environment and culture that have a very unique language”).

A relatively large group of participants (19.3%) declared that they needed knowledge of Lithuanian for their studies, research or work (“I live, work and study in Lithuania”). Thus, this group was motivated by rather instrumental motivation.

The second to last group (15.8%) stated that their main motivators were private associations with Lithuanians, like family roots, relatives speaking Lithuanian, friends and partners (“My grandfather is Lithuanian so I’ve always felt both desire and duty to be able to speak Lithuanian”, “I have family in Lithuania so I want to improve my Lithuanian language because of them”).

The minority of respondents (12.3%) expressed that their main motivation was simply taking advantage of the opportunity and desire to have a new experience (“There was a course in my uni and I decided to take it just because I had free time, then started to like the language a lot and couldn’t stop”, “I was interested in trying something new and changing my life”).

Additional information we received from participants concerned their motivations to study the Lithuanian language in Lithuania in particular. We grouped answers into three main categories. More than half of participants (55%) were driven by a desire to participate in an attractive activity, program which was an opportunity to spend time in Lithuania and learn its language and culture (“My Lithuanian professor suggested that I apply for the Lithuanian Language and Culture Summer Course and I thought it was a great idea because it was a good chance to practice the language and just have fun :), “My teacher recommended me to apply for Summer courses in Lithuania. For me, it was important that it was free”, “(...) it’s quite interesting to [come] across different kind of networking, cultural, and languages at the same time. And I should say Lithuania is not [a]

familiar place for us Asian[s]. So, it would be [an] amazing journey to explore”). This result strongly indicates an integrative motivation. The second group was motivated by personal/professional reasons (23%), which is in line with the answers to the previous question (“I moved to Lithuania for personal, work-related reasons”, “Mano žmona iš Lietuvos” [“My wife from Lithuania”], “I had an old desire to see my father’s fatherland”). The last group (22%) emphasized crucial value of immersion into the language of native speakers (“To get the best experience. There is nothing [better] than learning a language in a country [whose] people speak that language”, “I wanted a chance to actually apply the language I learned in my country in an immersive environment”).

In the next question participants were directly asked to rate on scale of 1 (“not important”) to 10 (“very important”) how important for them were types of motivation expressed by the following statements: “To enhance my chances on the job market” (instrumental factor), “To visit Lithuania and know better Lithuanian culture” (integrative factor), “To get other benefits from taking part in the course/ studies” (extrinsic factor), “To develop myself in new field and try something new, to gain experience” (intrinsic factor). Answers were in line with the aforementioned assumptions: intrinsic motivation concerning self-development and experiencing newness obtained the highest result ($M=8.76$, $SD=1.8$). The desire to integrate with Lithuanians was also a strong factor ($M=7.97$, $SD=2.4$); same as extrinsic motivation and gaining other benefits ($M=7.43$, $SD=2.8$). The sentence least agreed with concerned learning the language because of

Table 1. Mean and SD of Instrumental/ Integrative & Extrinsic/ Intrinsic Motivation

Factors	Minimum	Maximum	Mean	SD
1: Instrumental Motivation	1	10	5.82	3.28
2: Integrative Motivation	1	10	7.97	2.43
3: Extrinsic Motivation	1	10	7.34	2.79
4: Intrinsic Motivation	3	10	8.76	1.8

Note: higher mean scores indicated higher endorsement of the items

professional benefits ($M=5.82$, $SD=3.3$), although the relatively high standard deviation indicates more strongly biased answers.

In our study we also wanted to examine the role of external factors, such as financial support or scholarship for participants. A majority (67.5%) declared that they had received scholarship. This group was further asked to determine how decisive this factor was for them (with "1" as "not important" and "6" as "very important"). The results showed that financial support was a very important factor for the respondents who obtained it ($M=5.3$, $SD=1.14$). It indicates that extrinsic motivation played an important role for that group.

In the next part, we wanted to examine the motivation of the participants in more detail. For this we used the FLLMQ. As the results showed, the most primary motivational orientations for learning Lithuanian were: (F2) desire to become a global citizen ($M=5.2$, $SD=0.91$), (F3) desire to communicate and affiliate with foreigners ($M=5.0$, $SD=0.72$), (F6) desire to be integrated with other cultures ($M=4.7$, $SD=0.85$), and (F5) self-efficacy ($M=4.6$, $SD=1.02$). The two lowest factors were: (F4) desire for self-satisfaction ($M=3.9$, $SD=1.10$) and (F1) desire for career and economic enhancement ($M=3.6$, $SD=1.49$). These trends overall indicate that respondents are less motivated by the chance of getting a job connected with Lithuanian or driven by general a desire for self-satisfaction unconnected to the cultural or linguistic aspect.

Table 2. Mean, SD, Skewness, and Kurtosis of FLLMQ

FLLMQ Factors	No. of Questions	Min.	Max.	Mean	SD	Skewness	Kurtosis
F1: Career enhancement	8	1	6	3.60	1.49	-0.03	-0.92
F2: Global citizenship	7	2	6	5.17	0.92	-1.2	0.99
F3: Affiliation with foreigners	6	2	6	5.03	0.73	-0.83	1.07
F4: Self-satisfaction	6	1	6	3.93	1.1	-0.3	-0.14
F5: Self-efficacy	6	1	6	4.64	1.02	-0.71	0.15
F6: Cultural integration	5	1	6	4.71	0.85	-0.76	1.0

Note: higher mean scores indicated higher endorsement of the items

Exploration of the participants' motivation indicates that the least important motivator for studying Lithuanian was instrumental motivation in favor of the integrative and intrinsic, while the extrinsic factor was also significant. It should be stressed that these tendencies were revealed even though the study was conducted on a diverse group (e.g. age, country of origin, student status, profession).

5.3. DIFFERENTIATION OF MOTIVATIONAL ORIENTATIONS

Various factors were tested in order to examine the differences of motivational orientation among the participants. Because the assumptions of the normal distribution were not maintained, we conducted non-parametric tests. This was associated with the use of a six-point Likert scale in the FLLMQ and the extreme responses on the scale.

The first observed differentiating factor for the students' motivation was desire to live in Lithuania. Participants who intended to continue to live in the country had higher scores in three motivation factors than people who did not plan or were undecided: (F6) desire to integrate with other cultures ($K = 23.72$, $p < .001$), (F3) desire to communicate and affiliate with foreigners ($K = 8.38$, $p < .05$) and (F1) desire for career and economic enhancement ($K = 15.57$, $p < .001$). In the case of participants who saw their future being connected with Lithuania, integrative and instrumental motivation played a greater role, which is consistent with other studies (Klaas-Lang, Reile 2019).

We also investigated participants' motivation considering whether or not their country of origin bordered Lithuania. We wanted to examine this factor, because the professional aspect of motivation is frequently enhanced by proximity of the learner's country of origin, which is conducive to close trade, investment, etc. Almost half of the participants who took part in the study (44%) were from neighboring countries (Latvia, Belarus, Poland and Russian Federation). The results show that those respondents were significantly more focused on (F1) desire for career and economic

enhancement ($Z = -2.16, p < .05$) and (F4) self-satisfaction ($Z = -2.42, p < .05$). Thus, the research confirmed, amongst these participants, the existence of the desire for use of the Lithuanian language in a professional capacity.

By taking a broader perspective, we also compared participants from countries within the European Union (EU) and those from countries outside the EU. Statistically significant differences were observed. In almost all motivational factors, Lithuanian learners coming from non-EU states achieved higher averages: (F1) desire for career and economic enhancement ($Z = -2.16, p < .05$), (F3) desire to communicate and affiliate with foreigners ($Z = -2.60, p < .01$), (F4) desire for self-satisfaction ($Z = -3.39, p = .001$), (F5) self-efficacy ($Z = -2.37, p < .05$) and (F6) desire to integrate into other cultures ($Z = -2.37, p = .01$). Furthermore, in the remaining factor: (F2) desire to become global citizen ($Z = -1.71, p = .088$) this tendency was noted. It can be assumed that there are several factors influencing the above results. Firstly, for participants from countries outside the EU, travelling to Lithuania is more difficult for logistical reasons (visa, distance, etc.), which may indicate greater self-determination of those learners that do manage to visit. On the other hand, for some of these participants, coming to Lithuania and learning its language may be an exotic experience, especially in the case of those from countries further afield, which may increase one's curiosity and enhance the experience. It is also worth noting that for some students, arrival in an EU country, such as Lithuania, and participation in language courses, is an introduction to further exchange programs, studies, and, in the longer term, a career opportunity. However, on this point, it is recommended that in-depth and more detailed research on students from distant countries be carried out.

Differences were also observed depending on the level of Lithuanian the participants desired to acquire via their learning. Learners who declared desire to obtain fully proficient skill were more intrinsically (desire for self-satisfaction, $K = 12.2, p < .01$), as well as

instrumentally motivated (desire for career and economic enhancement, $K = 10.36$, $p = .01$) in comparison to those willing to obtain intermediate level.

Contrary to Gonzales (2010), our study did not indicate any statistically significant differences in motivation between men and women. Likewise, no significant differences were observed between participants taking into account number of known foreign languages. Some factors could not be investigated due to the insufficient number of participants in the subgroups, e.g. differences due to having Lithuanian heritage (6 people) or differences in the self-assessment of linguistic abilities of people using the closest related language – Latvians (7 people). These questions require further research.

5.4. ATTITUDES TOWARDS LEARNING, SELF-REPORTED LANGUAGE SKILLS AND THEIR RELATIONSHIP BETWEEN MOTIVATION

In our study, we wanted to examine learners' attitude towards the process of learning Lithuanian language. The participants were asked to rate their learning of Lithuanian in terms of three factors (ease, fun, satisfaction) on a scale of 1 (strongly disagree) to 10 (strongly agree). According to the respondents, learning Lithuanian is much more satisfying ($M=7.9$, $SD=1.83$) and fun ($M=7.5$, $SD=2.09$) than easy ($M=4.6$, $SD=2.33$).

Similarly, we asked participants, how they perceive their Lithuanian language skills. Participants rated their speaking ($M=4.9$, $SD=2.22$) and writing ($M=4.8$, $SD=2.41$) abilities lower than reading ($M=5.9$, $SD=2.32$) and listening ($M=5.5$, $SD=2.46$).

This is consistent with the responses to the next question, in which respondents were asked to choose the most difficult aspect of Lithuanian (participants were allowed to choose more than one answer). As expected, productive skills were perceived as more troublesome (writing: 51.8%, speaking: 50%), than receptive (listening: 28.1%, reading: 11.4%). The results were in line with the average scores of self-reported skills.

We were also interested as to whether the above results were related to the linguistic (dis)similarity of the mother tongue of the study participants (MacWhinney 1995). Due to the significant diversity of the respondents, we divided their mother tongues into two groups: fusional (like Lithuanian) and other (non-fusional). It turned out that there were no statistically significant differences between the groups in terms of the perception of difficulties in individual areas of the Lithuanian language. This observation may be related to the fact that vast majority of respondents had no, a pre-basic, or a basic level of knowledge of Lithuanian and at this stage practical skills are limited (Ramonaitė 2015). Further research into the difficulties in acquiring Lithuanian as a foreign language is needed, e.g. due not only to country of origin but also level of language proficiency, when different skills were developed (pronunciation, advanced grammar), etc. Some studies have already addressed specific topics, such as assignment of natural gender to nouns in Lithuanian (Bružaitė-Liseckienė 2017).

Next, we wanted to investigate whether there were any relationship between motivation and self-reported Lithuanian language skills as well as attitudes towards learning the language. A number of studies have revealed that many factors, including the ones mentioned above, have had an influence on foreign language learning (Gonzales, Lopez 2016; Ushioda 2001, 2008; Williams, Burden, Lanvers 2002; Yuanfang 2009). As stated by Gardner (2005), attitudes towards learning influence and maintain a learner's level of motivation, while motivation must be supported by the ability to successfully learn a foreign language to achieve higher scores.

Table 3 below shows the relationship between the motivational factors and self-reported skills and attitudes towards learning. Spearman's correlation coefficient was used for the data analysis. Results indicate that Lithuanian language motivation factors are more highly correlated with learners' attitude to learning Lithuanian as being satisfying ($r = .28 - .62$, $p < .01$, 2 tailed) and fun ($r = .11 - .48$, $p < .01$ [apart F1 and F6, see: table 3], 2 tailed) than easy ($r = -.06 - .16$,

$p > .05$, 2 tailed). All Lithuanian language skills are positively and significantly correlated with motivation factors concerning self-satisfaction (F4) and self-efficacy (F5). Speaking, reading and writing are also significantly correlated with factor concerning career enhancement, while two skills (speaking and listening) significantly correlate with the motivation factor concerning cultural integration (F6). Our results confirmed the results of previous research and the importance of learners' attitude and ability on their motivation.

Table 3. Correlation of FLLMQ and Learners' Attitude and Perception of Lithuanian Language Skills

FLLMQ Factors	LL is Easy	LL is Fun	LL is Satisfying	Speaking	Reading	Listening	Writing
F1: Career enhancement	.16	.11	.28**	.26**	.21*	.17	.19*
F2: Global citizenship	-.06	.22**	.33**	.09	.05	.08	.02
F3: Affiliation with foreigners	-.04	.39**	.44**	.09	.1	.07	.03
F4: Self-satisfaction	.15	.45**	.56**	.38**	.35**	.26**	.32**
F5: Self-efficacy	.13	.48**	.62**	.49**	.47**	.37**	.39**
F6: Cultural integration	-.01	.21*	.4**	.25*	.17	.23*	.04

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

6. Discussion

The present research has demonstrated that adult learners of Lithuanian as a foreign language are motivated mainly by intrinsic and integrative factors, while the instrumental plays a lesser role. The results are in line with the theoretical framework described at the beginning of this article. The analysis of open-ended questions showed that the specificity of the Lithuanian language, as the "oldest Indo-European language", had a special, autotelic value for the participants.

An important result of the study is also the observation of variables differentiating the motivational orientation of the participants: whether or not country of origin borders Lithuania, country of origin is or is not in EU, intention or lack thereof to live in Lithuania into future, as well as the willingness or otherwise to continue learning the Lithuanian language and achieve a proficient level in the language. The study also showed significant correlations between motivation and a specific attitude to the Lithuanian language, as well as self-reported language skills, which confirmed the results of previous research. As expected, among all language skills, participants rated their receptive abilities higher than productive skills. They also perceived learning Lithuanian as satisfying and fun, albeit difficult.

Based on the results of the study, further study into Lithuanian language learners' motivation and the role this motivation plays for the desire to integrate into other cultures is recommended. It would be interesting to conduct the research on a larger sample of respondents, search for other variables and conduct a more detailed analysis of the variables already detected in this study. The research results can be used in a practical dimension and provide valuable insights for lecturers.

Our research confirms the hypothesis that foreigners coming to Lithuania to learn the language are more driven by the desire to integrate with Lithuanians and their culture. Similar conclusions have also been drawn by other researchers (Zygmantas 2011; Ramonaitė 2019). Integrative motivation is a factor to consider when designing the curriculum of a foreign language course. The program of activities should include contact with Lithuanian culture and natives, which not only facilitates language learning (Strong 2008), but also prevents the consolidation of negative intercultural stereotypes (Sajavaara 2000).

Being aware of these dependencies is especially important considering the fact that people from different countries and groups (age, professional, socio-cultural) are interested in learning Lithuanian;

something this study uncovered. Such a process is strengthened by globalization and the policy of multilingualism – knowledge of foreign languages is perceived as an asset in career development (Zhang et al. 2020; Hogan-Brun 2017; Cobel-Tokarska 2014).

At the same time, language is inextricably intertwined with culture and influences thinking (Clark 2005). To truly understand another culture, and not simply communicate with its members, you need to learn the culture's language. This allows for mutual learning, leading to the perception of one's own belonging to a wider, sometimes global, community (Reysen, Katzarska-Miller 2018: IX–X). This is in line with the idea of multiculturalism, equal respect for all languages and promoting the discovery of “smaller” languages as well.

REFERENCES

- Al-Ta'ani, Mohammed 2018. Integrative and Instrumental Motivations for Learning English as a University Requirement among Undergraduate Students at Al-Jazeera University/Dubai. – *International Journal of Learning and Development* 84, 89–105.
- Alizadeh, Mitra 2016. The Impact of Motivation on English. – *Language Learning* 1, 1, 11–15.
- Arnold, Jane; H. Douglas Brown 2005. A map of the terrain. – *Affect in language learning*. Ed. J. Arnold. Cambridge: Cambridge University Press, 1–24.
- Brown, H. Douglas 2007. *Principles of Language Learning and Teaching*. 5th ed. New York: Pearson Education.
- Bružaitė-Liseckienė, Justina 2017. Lietuvių kalbos kaip svetimosios semantiškai motyvuotos daiktavardžių giminės atpažinimo klausimai. – *Taikomoji kalbotyra* 9, 1–30.
- Buivydienė, Vaida; Žukienė, Regina 2006. Lietuvių kalbos kaip svetimosios mokymas(-is) ir sociokultūrinis kontekstas. – *Santalka* 14, 4, 4–12.
- Chomsky, Noam 1988. *Language and problems of knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Clark, Andy 2005. Word, Niche and Super-Niche: How Language Makes Minds Matter More. – *Theoria* 54, 255–268.

- Richard, Clément; Dörnyei, Zoltán; Noels, Kimberly 1994. Motivation, self-confidence, and group-cohesion in the foreign language classroom. – *Language Learning* 44, 417–448.
- Cobel-Tokarska, Marta 2013. Dlaczego uczymy się języka czeskiego? – *Sąsiedztwa III RP – Czechy – Zagadnienia Społeczne*. Eds. J. Makaro, M. Dębicki. Wrocław: Gajt, 198–215.
- Crookes, Graham; Schmidt, Richard W. 1991. Motivation: Reopening the research agenda. – *Language Learning* 41, 469–512.
- Dabašinskienė, Ineta; Čubajevaitė, Laura 2009. Acquisition of Case in Lithuanian as L2: Error Analysis. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 5, 47–65.
- Dąbrowska, Anna 2008. Dlaczego cudzoziemcy uczą się języka polskiego? Stare i nowe w nauczaniu JPJO. – *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*. Eds. A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik, 47–60.
- Deci, Edward; Ryan, Richard M. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, Edward; Ryan, Richard M. 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. – *American Psychologist* 55, 1, 68–78.
- Dörnyei, Zoltán 1990. Conceptualizing motivation in foreign language learning. – *Language Learning* 40, 45–78.
- Dörnyei, Zoltán 1994. Motivation and motivating in a foreign language classroom. – *The Modern Language Journal* 78, 273–284.
- Dörnyei, Zoltán 1998. Motivation in second and foreign language learning. – *Language Teaching* 31, 117–135.
- Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema (Eds.) 2009. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: MPG Books Ltd.
- Gardner, Robert C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, Robert C. 2005. Gardner and Lambert (1959): Fifty years and counting. Paper presented at the Canadian Association of Applied Linguistics. <http://publish.uwo.ca/~gardner/> (25.09.2020).
- Gardner, Robert C. 2006. Motivation for second language acquisition. https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN_TALK.pdf (25.09.2020).

- Gardner, Robert C.; Lambert, Wallace E. 1959. Motivational variables in second language acquisition. – *Canadian Journal of Psychology* 13, 266–272.
- Gardner, Robert C.; Lambert, Wallace E. 1972. *Attitudes and motivation: Second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Geben, Kinga; Ramonienė, Meilutė 2015. Language use and self-identification: The case of Lithuanian Poles. – *Sociolinguistic Studies* 9, 2/3, 243–268.
- Gonzales, Richard DLC 2010. Motivational Orientation in Foreign Language Learning: The Case of Filipino Foreign Language Learners. – *TESOL Journal*, 3, 3–28.
- Gonzales, Richard DLC; Lopez, Marcos Y. 2016. Foreign language learning motivation questionnaire for Filipinos: Further examination of six-factor model. Unpublished manuscript, Graduate School, University of Santo Tomas, Manila, Philippines.
- Gonzales, Richard DLC; Lopez, Marcos Y. 2017. Examining the Relationship between Foreign Language Learning Motivation and Critical Thinking Motivation: The Case of Filipino Foreign Language Learners. – *L2 Selves and Motivations in Asian Contexts*. Eds. M. T. Apple, D. Da Silva, T. Fellner. Bristol: Multilingual Matters, 94–118.
- Hogan-Brun, Gabrielle; Ozolins, Uldis; Ramonienė, Meilutė; Rannut, Mart 2008. Language Politics and Practices in the Baltic States. – *Language Planning and Policy in Europe*, vol. 3: The Baltic States, Ireland and Italy. Eds. R. B. Kaplan, R. B. Baldauf Jr. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD, 31–192.
- Hogan-Brun, Gabrielle; Ramonienė, Meilutė; Grumadienė, Laima 2005. The language situation in Lithuania. – *Journal of Baltic Studies* 36, 3, 345–370.
- Hogan-Brun, Gabrielle 2017. *Linguanomics. What is the Market Potential of Multilingualism?* London: Bloomsbury Academic.
- Klaas-Lang, Birute; Reile, Liis 2019. Miks õppida “väikest keelt”? integratiivne vs. instrumentaalne motivatsioon välisüliõpilaste eesti keele õppimisel. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat / Estonian Papers in Applied Linguistics* 15, 83–98.

- Klimas, Antanas 1969. The Importance of Lithuanian for Indo-European Linguistics, *Lituanus*. – *Lithuanian Quarterly Journal of Arts and Sciences* 15, 3. http://www.lituanus.org/1969/69_3_02.htm (25.09.2020).
- Keller, John M. 1983. Motivational design of instruction. – *Instructional Theories and Models: An Overview of Their Current Status*. Ed. C. M. Reigeluth. New York: Lawrence Erlbaum, 383–434.
- Kleinginna, Paul; Kleinginna, Anne 1981. A categorized list of motivation definitions, with suggestions for a consensual definition. – *Motivation and Emotion* 5, 263–291.
- Kowal, Iwona 2019. Motywacja do studiowania filologii szwedzkiej jako filologii rzadkiej. – *Języki Obce w Szkole* 2, 37–41.
- Lankiewicz, Hadrian A. 2010. Foundations of second language acquisition. From theory to language pedagogy. Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Laizāne, Inga 2017. Acquisition of Latvian as a Foreign Language in Latvia: Development and Trends. – *Rural Environment. Education. Personality. (REEP): Proceedings of the 10th International Scientific Conference* 10, 116–120.
- Laizāne, Inga 2018. The Understanding of the Concepts of First Language, Second Language and Foreign Language Outside of Latvia. – *Rural Environment. Education. Personality (REEP). Proceedings of the International Scientific Conference* 11, 81–87.
- Likert, Rensis 1932. A technique for the measurement of attitudes. – *Archives of Psychology* 22, 140, 1–55.
- MacWhinney, Brian 1995. Language-Specific Prediction in Foreign Language Learning. – *Language Testing* 12, 3, 292–320.
- Nelis, Liis; Miljan, Merilin 2016. Acquisition of Motion in L2 Estonian. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 12, 161–185.
- Oxford, Rebecca; Ehrman, Madeline E. 1992. Second language research on individual differences. – *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 188–205.
- Ramonaitė, Jogilė T. 2015. Kaip lietuviškai šneka užsieniečiai? Lietuvių kaip antrosios kalbos veiksmazodžio įsisavinimas. – *Baltistica* 50, 2, 295–330.
- Ramonaitė, Jogilė T. 2017a. Bendratis lietuvių kaip antrojoje kalboje: Infinitive in Lithuanian as a second language. – *Baltistica* 52, 1, 81–104.

- Ramonaitė, Jogilė T. 2017b. Ką pasako tokios užsieniečių sudaromos formos kaip valgu ar žinėjau? – *Lietuvių Kalba* 11, 1–25.
- Ramonaitė, Jogilė T. 2019. Do I need want to speak? Foreigners in a “small” language country. – *Journal of Baltic Studies* 51, 1, 35–50.
- Ramonienė, Meilutė 2006. Teaching Lithuanian as a second/foreign language: current practices. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aasta- raamat* 2, 219–230.
- Reysen, Stephen; Katzarska-Miller, Iva 2018. *The psychology of global citizenship: A review of theory and research*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Richards, Jack C.; Schmidt, Richard 2010. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 4th edn. London: Longman.
- Saheb, Véronique 2014. *Motivation in English as a Foreign Language Learning: A study of motivation toward English language learning in Stockholm’s upper secondary schools for adults*. KOMVUX. University of Halmstad, School of Humanities. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:782288/FULLTEXT01.pdf> (25.09.2020).
- Sajavaara, Anu 2000. *Virkamies ja vieraat kielel virkamiesten kielikoulutuksen arviointihankkeen loppuraportti* (The civil servant and foreign languages: final report of language needs assessment). Finland: Centre for Applied Language Studies. University of Jyväskylä.
- Sheldon, Kennon M.; Ryan, Richard M.; Rawsthorne, Laird; Ilardi, Barbara 1997. Trait self and true self: Cross-role variation in the Big Five traits and its relations with authenticity and subjective well-being. – *Journal of Personality and Social Psychology* 73, 1380–1393.
- Stanulewicz, Danuta 2008. Dlaczego Polacy uczą się języka japońskiego? Między fascynacją a praktycyzmem. – *Nowe spojrzenie na motywację dydaktyce języków obcych*. Eds. A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik, 137–145.
- Strong, Dina 2008. Erasmus students’ language learning experiences through the prism of SLA theories. – *Žmogus kalbos erdvėje* 5. Eds. D. Balšaitytė et al. Kaunas: Vilnius University, 546–553.
- Szałek, Marek 1992. *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Šalme, Arvils 2011. *Latviešu valodas kā svešvalodas apguves pamatjautājumi*. Rīga: Latviešu valodas aģentūra.

- Ushioda, Ema 2001. Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. – Motivation and second language acquisition. Eds. Z. Dörnyei; R. Schmidh. Honolulu, HI: University of Hawai'i Press, 93–125.
- Ushioda, Ema 2008. Motivation and good language learners. – Lessons from good language learners. Ed. C. Griffiths. Cambridge, England: Cambridge University Press, 19–34.
- Ushioda, Ema; Dörnyei, Zoltán 2017. Beyond Global English: Motivation to Learn Languages in a Multicultural World: Introduction to the Special Issue. – The Modern Language Journal 101, 3, 451–454.
- Ur, Penny 1996. A course in language teaching. Practice and Theory. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vihalemm, Triin; Hogan-Brun, Gabrielle 2013. Language policies and practices across the Baltic. – European Journal of Applied Linguistics 1, 1, 55–82.
- Vilkienė, Loreta; Vilkaitė-Lozdienė, Laura; Bružaitė-Liseckienė, Justina 2019. Lietuvių kalba Vilniaus lietuviškose, lenkiškose ir rusiškose gimnazijose: mokėjimo kokybė, kalbinės nuostatos ir motyvacija. Vilnius: Vilniaus Universiteto Leidykla.
- Williams, Marion; Burden, Robert; Lanvers, Ursula 2002. French is the language of love and staff: Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. – British Educational Research Journal 28, 4, 503–528.
- Woolfolk, Anita 2013. Educational Psychology. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Yu, Baohua; Watkins, David A. 2008. Motivational and cultural correlates of second language acquisition: An investigation of international students in the universities of the People's Republic of China. – Australian Review of Applied Linguistics 312, 1–17.
- Yuanfang, Yu 2009. A study of foreign language learning motivation and achievement: From a perspective of sociocultural theory. – CELEA Journal 32, 3, 87–97.
- Zakarauskaitė, Eglė 2006. Lietuvių kalbos kaip svetimosios daiktavardžio morfologijos įsisavinimas (Italės Atvejais). M.A. thesis, Vilnius University.

Zhang, Huiyu; Dai, Ying; Wang, Yingchong 2020. Motivation and Second Foreign Language Proficiency: The Mediating Role of Foreign Language Enjoyment. – Sustainability 12, 1302.

Zygmantas, Janete 2011. Adult newcomers' difficulties in learning Lithuanian: an ethnographic case study. Vilnius: unpublished doctoral dissertation.

Jakub Kubś is working in Uniwersytet Wrocławski, his research interests are postcolonial theory and colonial narratives in the XVI c.
jantar1991@gmail.com

Aleksandra Michałowska-Kubś is working in Uniwersytet Wrocławski, her research is focused on cultural scenarios and the image of death in new media.
a.michalowska.kubs@gmail.com

RESÜMEE

LEEDU KEELE ÕPPIMISE MOTIVATSIOON VÄLISMAALASTE SEAS

Artikkel käsitleb Leetu saabuvate täiskasvanute motivatsiooni õppida leedu keelt võõrkeelena. Arutatakse väikeste keelte õppimise motivatsioonilist tausta. Leedu keel, mida räägib kogu maailmas umbes 3,5 miljonit inimest, on näide võõrkeele õppijate vähem populaarsest valikust. Kuid iseseisvuse taastamine 1990. aastal ja ühinemine Euroopa Liiduga 2004. aastal löid uued võimalused leedu keele kui võõrkeele õpetamiseks. Selles töös soovisime uurida motivatsioonitegureid, mis motiveerivad välismaiseid täiskasvanuid leedu keelt õppima. Teoreetiline raamistik põhines Gardneri ja Lamberti (1972) ning Ryani ja Deci (1985) motivatsiooniteooriatel. Peamine uurimistööks kasutatud vahend oli võõrkeeleõppe motivatsiooni küsimustik (Gonzales, Lopez 2015). Viisime läbi kvantitatiivse uuringu, mis põhines 114 leedu keele kursustel osalenud vastajal. Tulemused näitavad, et leedu keele õppimine on tihedalt seotud pigem sisemise ja integreeriva kui välise ja instrumentaalse motivatsiooniga, samas kui õpilased hindasid ka leedu keele autoteelist väärtust. See kinnitab, et väikeste keelte õppimine nõuab erilist motivatsiooni ja et instrumentaalne tegur mängib vähem rolli. Selles artiklis arutatakse kõigepealt, kuidas töötati välja võõrkeele õppimise motivatsiooniteooriad. Seejärel esitatakse Leedu sotsiolingvistiline kontekst koos lühikeste märkidega selle omaduste kohta võrreldes teiste Balti riikidega. Seejärel esitatakse uuringute protseduurid ja tulemused. Artikli lõpetab lühike arutelu, mis toob tulemused laiemasse konteksti.

Võtmesõnad: motivatsioon, leedu keel, „väikesed“ keeled, võõrkeel, keeleõpe

EMA HARIDUS JA PERE ELUKOHT EESTI KEELT EMAKEELENA OMANDAVA LAPSE KASVUKESKKONNA MÕJUTAJANA

Andra Kütt

Tallinna ülikool

Ülevaade. Eesti keele kontekstis on vähe uurimusi, mis kirjeldaks eelkooliealise lapse keelelist kasvukeskkonda. Selle artikli eesmärk on anda ülevaade, millises keelelises kasvukeskkonnas kasvab eesti keelt emakeelena omandav eelkooliealine (vanuses 5–7 eluaastat) laps. Täpsemalt on 152 emaga tehtud poolstruktureeritud intervjuu abil kirjeldatud kodust keelekeskkonda iseloomustavate tegurite olulisust ja/või mainimise sagedusjärjestust, võrreldes seejuures ema hariduse järgi kahte rühma – kesk(eri)hariduse ja kõrgharidusega emadega peresid. Mõlema rühma sees on vaadeldud maa- ja linnakeskkonna erinevusi. Uurimuse fookusesse on valitud ema haridus ja elukoht, mida on nähtud mitmetes kasvukeskkonda avavates mahukates uurimustes (Hart, Risley 2003; Piccolo jt 2016; Gatt jt 2020) parima indikaatorina, eristamaks erinevaid sotsiaalmajanduslikke rühmi. Seega on üks uurimuse eesmärk anda ka ülevaade, kas ema haridus või elukeskkond tingib kasvukeskkonna erisusi ning kui jah, siis millised tegurid on mõjutatud haridustasemest ja/või elukohast ning on kõige esilduvad. Artiklis on lähtutud seisukohast, et erinev kasvukeskkond tingib ka erineva keelekeskkonna ning keelelise kasvukeskkonna kujundamise ehk valikud, mida tehakse, ning uskumused selle kohta, mis on lapse keele arenemisel oluline, on mõjutatud laiemalt pere sotsiaalmajanduslikust staatusest. Uuringust selgus, et maa-piirkonna emad rääkisid lastega prelingvistilisel perioodil rohkem, samuti olid nende suhtlusvõrgustikus olulisemal kohal vanavanemad, loeti rohkem raamatuid ning jutustati lugusid. Koduvälistel üritustel käijad olid sagedamini linnapiirkonna vanemad, kelle lapsed puutusid rohkem kokku ka teiste keeltega ning viibisid rohkem lasteaias. Emade haridus tingis erinevad uskumused lapse keeleliste võimete kohta. Kõrgharidusega

vanemate lapsed tegutsesid enam üksi ning võrreldes kesk(eri)haridusega emade lastega viibisid vähem aega ekraani taga ning puutusid rohkem kokku võõrkeeltega. Kesk(eri)haridusega emade laste suhtlusvõrgustikus olid olulisemal kohal vanavanemad, viibiti kauem lasteaias ning mängiti enam eakaaslaste ja/või sõpradega kui üksi. Emade haridus tingis ka erinevad uskumused lapse keeleliste võimete kohta.

Võtmesõnad: esimese keele omandamine, sotsiolingvistika, keeleline kasvukeskkond, eesti keel

I. Sissejuhatuseks: keele- ja kasvukeskkond vs. sotsiaalmajanduslik staatus

Keeleline kasvukeskkond on lai mõiste, hõlmates ühelt poolt nii keelesituatsiooni (milline on lapsele suunatud kõne, mitut keelt laps keelekeskkonnas kuuleb, kas ema keel on enamus- või vähemuskeel jms), sotsiaalseid suhteid (pere, sugulased, tuttavad ja mängukaaslased), kultuuri (milliseid väärtusi järgivad kodused tegevused, valitud raamatud, meediasisu), tõekspidamisi ja harjumusi jm. Kõik need tegurid tingivad keelelise sisendi rohkuse ja laadi.

Mõiste *sotsiaalmajanduslik staatus* (ingl k SES – *socioeconomic status*) avab keelelise kasvukeskkonna kitsamalt (Hart, Risley 2003; Hoff jt 2012), rõhutades lapsele suunatud kõne, aga ka koduste ja koduväliste tavade ja tegevuste (nt raamatute lugemine, koduvälistel üritustel käimine jms) olulist rolli ning toob välja seejuures (peredes) esinevad erisused. Kasutuspõhist keeleomandamismudelit rakendanud Michael Tomasello on keeleomandamist kirjeldanud eelkõige lähtuvalt suhtluskeskkonnast, mis pakub keeleliseks arenguks vajaliku. Tomasello toob oma lähenemistesse sisse kultuurilise ja bioloogilise pärandi mõisted, mis on keeleomandamise protsessi aluseks ning mille järgi saavad lapsed teadmisi nii füüsilisest kui ka sotsiaalsest keskkonnast, kuid toetuvad seejuures mingitele ühiskonna ja kultuuri kindlakskujunenud normidele, väärtustele, teadmistele, kommetele ning saavad teavet alati enda vaatekohast. Aja

jooksul on lapse jaoks justkui osa tööd juba tehtud, mingi osa teadmistest on juba välja kujunenud ning lapse areng on mõjutatud alati laiemalt ühiskonnas ja kitsamalt kasvukeskkonnas olemasolevatest teadmistest (Tomasello 2001: 11–15).

Verbaalselt stimuleeriv kasvukeskkond on selline, kus lapsega pidevalt suheldakse. Keelelise kasvukeskkonna ja sisendkeele mõju on tugev juba varase keeleomandamise, täpsemalt premorfoloogilisel perioodil, mil laps omandab varem sisendkõnes¹ sagedased lekseemid ja vormid ning seega just nii rikka või vaese kõne, nagu on lapsele suunatud. Seetõttu on oluline nii lapsele suunatud keele kvantiteet kui ka kvaliteet. Mitmete uurimuste järgi (Hoff 2010; Hirsh-Pasek jt 2015) on sisendkeele kvaliteet olulisem kui lapsele suunatud kõne hulk ehk keelt arendab eelkõige lapsele suunatud rikas sõnavara. Arvestades sotsiaalmajanduslikku staatust, on samad uurimused välja toonud ka erisused gruppide vahel ehk lapsele suunatud kõne kvaliteet (sh nt eri lekseemide kasutus) on rikkam just kõrgema sotsiaalmajandusliku staatusega peredes. Lastele suunatud kõne ehk see, kui palju, millal ja kuidas vanemad lapsega suhtlevad, on tähtis varakult, sest erinevused laste keelelistes võimetes ilmnevad juba esimesel eluaastal (Howe 1999: 5–7; Veisson 2000). Seega on juba imikueas väga oluline, et lapsega suheldakse tihedasti.

Keelelise arengu ja sotsiaalmajanduslikke seoseid avavad tööd juhinduvad mõttest, et areng on kujundatud erinevate kogemuste kaudu ning kõrgema sotsiaalmajandusliku staatusega peredel on paremad ressursid (nt teadmised, aeg, materiaalsed võimalused jms), et tagada lapsele keelelist arengut toetav keskkond (vt nt Pace jt 2017; Tammemäe 2008; Kütt 2015). Pere sotsiaalmajandusliku staatuse ja lapse keelearengu seost on nähtud seejuures tugeva ning püsivana erinevate keelte ja etniliste gruppide võrdluses, aga ka nende gruppide sees ehk erinevused sotsiaalmajanduslikes näitajates (nt vanema

¹ Sisendkõne all tuleb käsitleda igasugust, ka lapse arengule vastavaks kohandamata, aga sellegipoolest lapsele suunatud kõnet (vt Argus 2008).

haridustase, palk, elukoht) tingivad erinevused ka lapse keelises võimekuses (Brito 2017). See on tegur, mis mõjutab ema ja lapse suhtlust, lapsele suunatud kõne hulka ja rikkust (Rowe 2017). Sotsiaalmajandusliku staatuse mõistet on erinevates käsitlustes avatud perekonna sissetuleku, vanema haridustaseme, elukoha, töökoha prestiiži jm järgi (Hoff jt 2012: 590–591), vaadates neid tegureid nii koos ühendmuutujana kui ka eraldi. Paljud tööd on sotsiaalmajanduslikku staatust hinnanud aga ka ühe komponendi kaudu, milleks on kõige sagedamini ema haridus (vt nt Hart, Risley 2003; Schwab, Lew-Williams 2016). Sissetulek ja ametialane prestiiž võivad aja jooksul muutuda, kuid haridustase on märksa stabiilsem ning ka vanemate käitumine ning uskumused keelelist arengut mõjutavate tegurite suhtes on palju enam mõjutatud haridustasemest kui sissetulekust või tööalasest prestiižist (Hoff jt 2012: 593). Meredith L. Rowe arutleb kasvukeskkonna mõju üle ning tõdeb, et vanemate teadmised laste arengust on seotud sotsiaalmajandusliku staatusega ning erineva sotsiaalmajandusliku staatusega lapsevanematel on ka erinevad uskumused lapse arengu kohta. Uskumused mõjutavad aga seda, kuidas vanemad oma lastega suhtlevad või mida nendega koos teevad. (Rowe 2008)

Mitme uurimuse järgi määrab vanemate haridus ka nende ootused, mis koduste harivate tegevuste ja mängude kaudu ennustavad laste akadeemilist edukust (Kean 2005; Weisleder, Fernald 2013). Vanemate haridustaset on seostatud kõige enam ka kõne eripära, loomuse ja stiiliga, mis omakorda mõjutab oluliselt lapse sõnavara arengut (Tulviste 2007; Rowe 2017; Bergelson jt 2019).

Ka eesti keele kohta tehtud uurimused mainivad hariduse mõju lapse kõne arengule. Tiiu Tammemäe on uurinud laste kasvukeskkonda väikelapseeas (2–3-aastaselt) ning leidnud, et kasvukeskkonna tingimustest mõjutab kõne arengut positiivselt ema kõrge haridustase, aga ka ema rohke võõrkeeleskus. Kõrgema haridustasemega vanemad kõnelesid üldjuhul ka enam võõrkeeli ning tuli välja tendents, et enam võõrkeeli valdavate emade lastel on sõnavaratestis paremad tulemused. (Tammemäe 2008: 4; 84) Eesti eelkooliealiste

laste kohta on leitud, et lapse sõnavara suuruse ja rikkuse juures oli kõige olulisem mõjutegur ema haridus, mis mõjutas vanema enda keelekasutust ning seeläbi laste sõnavara – nii maa- kui ka linnakeskkonnas elavatel lastel oli kõige suurem ja rikkam sõnavara neil, kelle emal oli kõrgharidus (Kütt 2015: 63).

Bornsteini ja Cote'i (2005) väitel mõjutab laste sõnavara elukoht ning nad on leidnud, et linnalaste sõnavara on suurem kui maalastel. Eesti keele kohta saadud andmed lastele suunatud spontaanse kõne analüüsi põhjal näitavad vastupidist – maal elavate laste emadel on rikkam sõnavara ja lapsele suunatud rikas sõnavara on positiivselt seotud lapse keelega (Kütt 2015). Elukoha järgi on võrreldud ka emade ootusi laste verbaalsele võimekusele ning Schwab ja Williams väidavad (2016), et linnas elavate laste emadel² on laste keelelise võimekusele suuremad ootused kui maapiirkondades elavate laste emadel. Samuti usuvad linnalaste emad, et saavad oma laste arengut rohkem mõjutada, ning võrreldes maalaste emadega hakkavad nad laste kasvatamisel varem kasutama erinevaid keelega seotud tegevusi, nagu lapsega rääkimine ja koos raamatu lugemine. Helen Kõrgesaar (2016: 33) toob eri uurimusi (Tomasello 2003; Lieven 1994; Barton, Tomasello 1994) refereerides välja maapiirkonna iseärasused, mis keelearengut soodustavad – näiteks suhtlevad lapsed juba varajasest vanusest rohkem nii vendade-õdede ja eakaaslaste kui ka vanematega ning paratamatult on keeleline sisend, mis tuleb omavanustelt, teistsugune kui see, mida pakuvad täiskasvanud. Eri vanuses mehed ja naised on rohkem laste läheduses, vaatavad väljas mängivate laste järele ja toetavad noorte emade lapsevanemaks olemist. Selline eluviis erineb aga suurel määral linnaelust, kus ruumilised ja inimestevahelised piirid ning ajapiirangud on teised. Väikesed korterid, mis asuvad kõrgetes korrusmajades, ei soosi laiendatud

² Siinses uurimuses on kaks põhjust, miks on vaadeldud just emade keelt – ema haridustase ja keeleline areng on lastekeelealastes uurimustes leitud olevat seoses lapse keelelise arenguga, samuti on suuremas osas peredest just ema see, kes kõige rohkem lapsega tegeleb.

perekondi (st elatakse ilma vanavanemateta, laste suhtlusring võib olla väiksem) ning kõrghooned võtavad sageli (väike)lastelt ära ka võimaluse vabalt õues mängida.

Sotsiaalne võrgustik ja selle liikmetega suhtlemine soosib lapse keelarengut (Becker, Steinbach 2012). Suhtlusvõrgustikku kuuluvad pereliikmed, aga ka kõik sugulased-tuttavad, lapse eakaaslased lasteaias, huviringides ja mujal, kellega kokku puututakse. Seejuures on leitud, et lasteaias käiv laps kuuleb mõnevõrra teistsugust kõnet kui kodune laps, mistõttu võib oodata ka erinevusi koduste ja lasteaias käivate laste kõne arengus. (Bornstein, Putnick 2012; Sylva jt 2004). Eesti keele kontekstis tehtud keeleuurimus näitab, et lasteaias käimine (või mittekäimine) ei avaldanud laste sõnavara suurusel ega rikkusele otsest mõju, erinevused sõltusid ema haridusest – suurem ja rikkam oli keskmiselt nende laste sõnavara, kelle emal oli kõrgharidus (Kütt 2015). Arengupsühholoogide Ada Urmi ja Tiia Tulviste uurimus tõi aga välja, et lapsed, kes veedavad nädalas lasteaias rohkem kui 40 tundi, oskavad oluliselt vähem sõnu kui need, kes lasteaias või päevahoius ei käi või viibivad seal vähem kui 40 tundi nädalas (Urm, Tulviste 2016). Kahe teguri seost (ema haridus ja lasteaias käimine/mittekäimine) Urmi ja Tulviste uurimuses ei vaadeldud. Lisaks lasteaias viibitud ajale väärib eraldi käsitlemist lapsehoolduse kvaliteet (näiteks töötajate haridustase ja arv, rühmade suurus), aga ka see, kas vanemad on lasteaia tegevuskavaga kursis ning tunnevad selle vastu huvi.

Viimase OECD rahvusvahelise alushariduse ja laste heaolu uuringu IELS (ingl k *International Early Learning and Child Well-being Study*) järgi on 5-aastastel lastel Eestis üsna võrdsed võimalused ning pere madalam sotsiaalmajanduslik taust oluliselt laste erinevaid osaoskuste tulemusi ei mõjuta. Seejuures tõdeti, et laste oskustega on seotud muuhulgas lapsele raamatu lugemine, lapsega vestlemine, lapse viimine mõnel korral nädalas huviringidesse ning vanema osalemine lapse lasteaia või kooli tegevustes. Eestis said kirjaoskuses paremaid tulemusi just need lapsed, kellele loeti kodus sagedamini raamatuid ette. (IELS 2020)

Laste ettelugemise positiivset mõju on käsitletud mitmed mahukad uurimused, kus rõhutatakse, et juba imikutele ja väikelastele on oluline ette lugeda (vt nt Farrant, Zubrick 2011). Montag jt toovad eraldi esile pildiraamatud, mille koos vaatamine ja ettelugemine rikastab lapsele suunatud keelelist sisendit ning on tugevalt seotud lapse sõnavara kasvuga. Uurimusest selgus, et ettelugemisel kasutatud sõnavara oli rikkam kui lapsele suunatud kõne spontaanses vestlusolukorras. (Montag jt 2015). Ka mitmed hilisemad uurimused osutavad, et koos lugemine arendab lapse keelt ning lapsele suunatud keeleline sisend on rikkam ning süntaktiliselt keerukam kui lihtsalt mängulistest tegevustes kasutatud keel (Cameron-Faulkner, Noble 2013; Noble jt 2018). Ettelugemine loob vestlusi, kus saab kasutada enam avatud küsimusi, (ümber)jutustamist jm tehnikaid, mis toetavad keelelist arengut (Huttenlocher jt 2010, Tomasello 2003) ning varane kokkupuude raamatutega on seotud rikka sõnavara, parema lugemisoskuse ning hilisema akadeemilise edukusega (Quellette 2006; Merga 2017). Lisaks on ühine lugemine väärtuslik lapsega koos veedetud aeg ning arendab laiemalt kognitiivseid oskuseid, mis on hiljem õppimisprotsessi aluseks.

Laste kasvukeskkonna paratamatuks osaks on kujunemas puutetundlikud ekraanid ning nutiseadmed. Varasematest uuringutest on selgunud, et väikelaste kontakt ekraanmeediaga³ algab juba kolmekuuselt ning esimese eluaasta jooksul tarbitakse meediasisu juba regulaarselt (Holloway jt 2013; Suoninen 2013). Elyna Nevski ja Kristi Vinteri (2015) uurimusest selgus, et Eesti lapsevanemad soosivad eelkooliealiste laste hulgas digitaaltehnooloogiliste vahendite kasutamist, mainides eelkõige selle arendavat mõju⁴. Laste

³ Mõiste ekraanmeedia hulka arvatakse lisaks televiisorile ka teised ekraanid, sh nutitelefonid ja tahvelarvutid (vt Manovich 2012).

⁴ Ekraani kasutamise positiivse või negatiivse mõju üle on vastakaid uurimistulemusi (Walsh jt 2018). Ekraanilt õppimise võimet pärsib videodefitsiit ehk väikelastel on keeruline tõlgendada infot, mis jõuab nendeni ekraani kaudu (Nevski, Vinter 2015: 57). Sümbolitel põhinevat pildilist meediumit ei suuda alla 3-aastane laps aga tõlgendada vähe arenenud tajuprotsessi tõttu (Krcmar 2011). Simsi ja Colunga (2013) järgi

tehnoloogiakasutus on mõjutatud lapsevanema uskumustest ning puuetetundliku ekraani kasutamise sagedus⁵ suureneb lapse vanuse kasvades. Seadmete kasutamine aga ka juhendamisstrateegiad ei ole aga mõjutatud vanema haridustasemest ning on seotud osaliselt ka sellega, kui palju vanem ise ekraani taga aega veedab. Üle poole vastanutest (56,6%) piiras aga lapse nutiseadme kasutust nii ajaliselt kui ka sisuliselt. Nutiseadmetest vaadatakse pigem multifilme, videoklippe ja pilte, samas audioraamatuid ja muusikat kuulatakse vähe. Seejuures usub vanem, et laps on ise piisavalt nutikas, et valida endale meeldiv sisu (Nevski, Vinter 2015: 67).

Lapsele pildil toimuva seletamine on oluline sisu mõistmisel. On leitud, et eesti eelkooliealiste laste sõnavara rikkus, aga ka jutustamisoskus on seotud sellega, kas ekraanil toimuvat lapsele seletatakse või kommenteeritakse. Lapsed, kellele sisu seletati, kasutasid spontaanses kõnes enam eri lekseeme ning löid sidusamaid jutustusi (Kütt 2015: 64). Nevski ja Vinteri uurimuse järgi sageneb lapse vanuse kasvades tema juhendamine ekraanimeedia kasutamisel, mis on üllatav, sest nooremad lapsed vajaksid vähem arenenud tunnetuslike tajuprotsesside tõttu enam sisu tõlgendamist kui vanemad lapsed. (Nevski, Vinter 2015: 63–65) Nii Nevski ja Vinteri kui ka soomlaste Nikkeni ja Janszi uurimus (2014) viitavad seejuures uut tüüpi juhendamisstrateegiale – jälgivale juhendamisele (*supervision*), mille korral on vanemad ühitanud majapidamistööd uue meedia kasutamisega, jättes lapsele vabaduse toimetada nutiseadmega iseseisvalt, kuid vaadates samas piisavast kaugusest lapse tegevust.

Kõik eelmainitud tegurid ilmnevad eri kirjutistes, aga eesti laste kohta sellist uurimust, mis neist tervikpilti prooviks luua, ei ole. Selle tervikpildi loomiseks ongi siinses artiklis vaadeldud, millised tegurid iseloomustavad eesti eelkooliealise lapse kasvukeskkonda, millised on vanemate teadmised ja uskumused lapse keelelise arengu

suudavad väikelapsed ekraani vahendusel õppida juhul, kui vanem juhendab ning pöörab lapse tegevusele verbaalset tähelepanu.

⁵ 83% 5-aastastest lastest kasutab vähemalt korra nädalas digiseadmeid ning veidi alla poole (43%) teeb seda iga päev. (IELS 2020)

kohta, kodused ja koduvälised tegevused ning suhtluskeskkond laiemalt. Erineva haridustaseme ja elukohaga emadega perede analüüs annab võimaluse vaadelda, kas nimetatud sotsiaalmajanduslikud erinevused tingivad erinevusi ka keelelise kasvukeskkonna loomisel. Vastus leitakse järgmistele uurimisküsimustele:

1. Kas ja milliseid erinevusi tingib ema haridus ja/või elukoht suhtlemises lapsega, st lapsele suunatud kõnes ja keelelises kasvukeskkonnas?
2. Millised on emade ootused ja uskumused lapse keeleliste võimete suhtes ning kas ja kuidas on need seotud ema hariduse ja/või elukohaga?
3. Millised on Eesti eelkooliealise lapse sotsiaalsed võrgustikud, kes sinna kuuluvad, milline on laste kokkupuude teiste keeltega ning kas ja kuidas on need seotud ema hariduse ja/või elukohaga?
4. Millised on pere ühised tegevused ning kas ja kuidas on need seotud ema hariduse ja/või elukohaga?
5. Kuidas veedab Eesti eelkooliealine laps oma aega kodus ja väljaspool kodu, milline on harivate materjalide kättesaadavus kodus, kas ning kuidas on need seotud ema hariduse ja/või elukohaga?
6. Millised on Eesti eelkooliealise lapse ekraanmeedia tarbimise mustrid, vanemate juhendamisstrateegiad ning kas nutiseadmes veedetud aega/sisu kontrollitakse ja sisu selektatakse ning kas ja kuidas on see seotud ema hariduse ja/või elukohaga?

Kuna kasvukeskkond on midagi komplekssemat kui kindlate kriteeriumite alusel seatud sotsiaalse staatuse või klassi mõiste, on ka siinses uurimuses kasutatud mõistet *erinev kasvukeskkond* (mõiste üle vt arutlust ka Kütt 2015).

2. Keeleandmete ülevaade. Meetod

Uurimuses osales 152 eesti keelt emakeelena kõneleva lapse ema ning uurimismaterjal on kogutud poolstruktureeritud intervjuude abil.⁶ Tabelis 1 on esitatud uurimuse valimi ema hariduse ja elukoha lõikes.

Tabel 1. Valimi ülevaade

Ema haridus	Linnakeskkond	Maakeskkond	Kokku
Kõrgharidus	47	36	83
Kesk(eri)haridus	36	33	69
Kokku	83	69	152

Intervjuudele vastas 83 kõrgharidusega ema, neist 47 elas linna- ja 36 maakeskkonnas, ning 69 kesk(eri)haridusega ema, kellest 36 on linna- ja 33 maakeskkonnast. Maa- ja linnakeskkonna arvestamisel on lähtutud põhimõttest, et oluline pole mitte niivõrd valitud linnas või maakonnakeskuses elavate inimeste arv, vaid elukeskkond oma olemuslike erinevustega. Kuigi ka elanike arv mängib piirkondade eristamisel rolli, ei ole siinses analüüsis seda vaadeldud.

Intervjuu küsimustik on koostatud, toetudes osaliselt Tiiu Tammemäe doktoriväitekirjas kasutatud küsimustikule⁷ (Tammemäe 2008: 103–107) ning MAIN-jutustamistesti⁸ (The Multilingual Assessment Instrument for Narratives) juures olevale küsimustikule (Gagarina jt 2012; Gagarina jt 2019). Mõlemad on suunatud keelelise sisendi ja kasvukeskkonna kirjeldamisele. Uurimisküsimusi on

⁶ Kõik uurimuses osalenud vanemad on täitnud uurimuses osalemise kohta nõusoleku lehe. Lindistused on tehtud 2018. ja 2020. aastal. Lindistatud on Viljandi linna ja maakonna, Rapla ja Rapla maakonna ning Tallinna ja Harju maakonnas elavaid puresid.

⁷ Tiiu Tammemäe on uurinud kahe- ja kolmeaastaste eesti laste kõne arengu taset Reynelli ja HYKS testi põhjal ning selle seoseid koduse kasvukeskkonna teguritega.

⁸ MAIN-jutustamistesti, sh küsimustiku kohta vt lähemalt Kütt 2018. Küsimustik võimaldab kirjeldada ka mitmekeelse lapse kasvukeskkonda, st mitme keele sisendit.

muudetud ja kitsendatud ning täiendatud mitmete uuemate uurimuste põhjal (nt raamatute lugemise, nutivahendite kasutamise jm kohta). Arvestatud on seejuures sotsiaalmajanduslikule staatusele aluseks olnud teoreetiliste lähtekohtadega ehk lisatud on küsimusi, mis avavad tegureid, mida on mõiste defineerimisel kasutatud (vanemate töökoht, hariduse suund jms).

Intervjuus oli ühtekokku 33 küsimust. Intervjuu küsimused jagunesid viide rühma, mis käsitlesid: lapsele suunatud kõnet, vanemate uskumusi ja ootusi lapse keelelise võimekuse suhtes (nt *kas ja kui palju suheldi lapsega prelingvistilisel perioodil; kuidas hinnatakse lapse keelelist arengut ning edasist akadeemilist edukust võrreldes eakaaslastega*); koduseid ja koduväliseid sotsiaalseid suhtlusvõrgustikke ning kokkupuuteid teiste keeltega (*kes oli lapsega enne lasteaeda kodus; kas perega elab veel kedagi; kui tihti suhtleb laps vanavanematega; kui pika päeva veedab lasteaias jne*); pere ühiseid tegevusi (*kui tihti käiakse koduvälistel üritustel; koos einestamise sagedus*); lapse vaba aega kodus ja harivate materjalide kättesaadavust (*kuidas ja kellega laps mängib, milliseid mänguasju ostetakse*); ekraanmeedia tarbimise mustreid, vanemate juhendamist, ekraanikasutamise ajalist/sisulist piiramist (*nt kas lapsel on oma isiklik nutiseade; kui kaua veedab laps aega nutiseadmes/ekraani taga; kas seletatakse pildil toimuvat jne*).

Vanema täidetud küsimustike ning intervjuude puhul on välja toodud (Goldfield, Reznick 1990), et madalama sissetulekuga vanemad ülehindavad oma laste keelearengut ning nende täidetud testid lapse kõneoskuse kohta ei kajasta tegelikku taset sedavõrd adekvaatselt kui kõrgema haridustasemega vanemate täidetud testid. Ei tohi unustada, et väitmaks midagi intervjuu abil saadud kasvukeskkonna kirjelduse ja selle seose kohta lapse keelelise arenguga, tuleks vastuseid kõrvutada kõnetestide ja spontaanse kõne lindistustega. Küll annab siinse uurimuse kirjeldav ülevaade pildi sellest, milliseid tegureid peetakse keelelise kasvukeskkonna loomisel oluliseks ning kas erinevusi tingivad ka sotsiaalmajanduslikud tegurid, nagu ema haridus ja elukoht.

3. Eesti keelt emakeelena omandava eelkooliealise lapse keeleline kasvukeskkond

Järgnevalt on analüüsitud vastuseid eespool toodud küsimuste ja teemafookuste kaupa. Tulemusi on võrreldud emade haridustaseme⁹ ning elukoha järgi.

3.1. LAPSELE SUUNATUD KÕNE NING VANEMATE OOTUSED JA USKUMUSED LAPSE KEELELISTE VÕIMETE SUHTES

Lapse varajane kõneareng ja keeleomandamine üldiselt on tugevalt mõjutatud lapsele suunatud kõnest. Mõlemas haridusrühmas pidas suur osa lapsevanemaid oluliseks lapsega suhtlemist ajal, mil laps veel ei rääkinud (91% KeH emadest ja 97% KõH emadest). Samas esines mõlemas haridusrühmas peresid (KõH emade puhul 2 peret linnapiirkonnast, KeH emadest 6 peret – 4 linnapiirkonnast, 2 maapiirkonnast), kus ema lapsega rääkis, kuid pigem vähe. Enim nimetati asjade ja tegevuste kommenteerimist, aga mõlemas haridusrühmas ja elukeskkonnas kirjeldati ka lapsega seotud pikki vestluseid: rääkimist peeti tähtsaks ning kõnearengu jaoks oluliseks. KõH maapiirkonna ema 35¹⁰: *Rääkisin kogu aeg. Nagu teiste inimestegagi võiks suhelda. Laulsime samuti palju. Rääkisime nii tavalise sõnavaraga (meil ongi peres üleüldse lai sõnavara kasutus), kui ka lapsepärases keeles (kätu-mätu, kinnu-minnu, rohkem huumoriprismas). Ilmselt on ta algusest saati kuulnud ka palju inglise keelt, slängi ja samas tõesti keerulisi eestikeelseid sõnu, laensõnu, võõrsõnu. Kõike.*

Valimis oli ka üks KeH ema, kes enda sõnul rääkis prelingvistilisel perioodil lapsega vähe. KeH linnapiirkonna ema 2: *Jutustasin ikka, aga pigem vähe. Kui laps juba suurem oli ja ise vastu rääkis, rääkisin temaga kindlasti rohkem.* Samuti hindas vanem televiisorist

⁹ Siin ja edaspidi on tähistatud kõrgharidusega emad akronüümiga KõH; kesk(eri) haridusega emad KeH.

¹⁰ Siin ja edaspidi on tähistatud vastused koodidega (ema 1, 2, 3, ... jne).

tulevat kõnet võrdväärseks lapsele suunatud kõnega. Kuigi ka ekraanilt on võimalik õppida (vt lähemalt ptk 4.6) on see paraku siiski vaikiv kaaslane, kes vestlust ise ei algata ega vasta lapsele. Seetõttu on lapse kõnearengu seisukohast väga oluline, kui palju ja kui rikast või vaest sõnavara talle suunatakse. Michael Tomasello toonitab kasutamispõhise keeleomandamise juures just psühholingvistilist vaatenurka – grammatika omandamine toimub ainult koondatud tähelepanu situatsioonis, kus laps tajub ja täidab suhtluseesmäärke, ning toimub imiteerimise teel omandamine ehk laps kasutab keelelist sümbolit nii, nagu teeb seda täiskasvanu samal suhtluseesmärgil lapsele suunatud kõnes (Tomasello 2003: 21–23). Seega on kõnearengu seisukohast lapsele suunatud kõne ikkagi see, mida jagatakse ühises (vestlus)situatsioonis.

Lapse keel ja sõnavara on väga tugev sisendkeele peegeldus. Paljud mahukad lapsekeeleuurimused on sisendkeele mõju avanud eelkõige ema lapsele suunatud kõne järgi (Hart, Risley 2003). Keele kujunemise juures on oluline roll aga kogu sisendkeelel. Enne lasteaeda olid lastega kodus peamiselt emad: KõH vanematest 50 perel (85% emadest), seejuures enam maapiirkonnas elavad emad. Veel nimetati lapse hoidjana pärast emapuhkuse lõppemist vanavanemaid (6)¹¹, isa (3), hoidjat (2), tädi (1). KeH vanematest olid emad samamoodi enim kodus: 51 perel (74%) ja üsna võrdselt nii maa- kui ka linnakeskkonnas, teiste hoidjatena nimetati kõige enam vanavanemaid (14), neljal juhul isa. Seega on mõlema haridusrühma ja elupiirkonna sees oluline ema kõne, aga ka vanavanemate kõne.

Uskumused lapse kõnearengu kohta mõjutavad Rowe'i sõnul (2008) seda, kuidas vanemad lastega räägivad ning lastega seotud tegevusi reguleerivad ning on laiemalt seotud ka sotsiaalmajandusliku staatusega – kõrgema sotsiaalmajandusliku positsiooniga vanemad usuvad, et lastel on eakaaslastega võrreldes paremad tulemused, ning näevad lapsi pigem klassi parimate hulgas. Siinse uurimuse järgi on vanemate uskumuste seas erinevusi nii haridusrühmiti kui

¹¹ Sulgudes olevad numbrid viitavad perede hulgale vastava rühma sees.

ka elukoha järgi. KõH emadest 73% arvas, et nende laps on eakaaslastest kõne arengu poolest ees ning nägi last tulevikus koolis kas klassi keskmisel tasemel või tugevamate hulgas. KeH vanematest arvas sama 49%. KõH vanemate rühmas hinnati oma lapse kõne kõrgemalt linnapiirkonnas, keskkharidusega vanemate puhul aga maapiirkonnas.

3.2. EESTI EELKOOLIEALISE LAPSE SOTSIAALNE VÕRGUSTIK JA KOKKUPUUDE TEISTE KEELTEGA

Sotsiaalsed võrgustikud¹² kirjeldavad kõige üldisemalt inimestevahelisi suhteid – sõprust, tööd, naabrust, sugulust. Lesley Milroy ja Li Wei järgi on sotsiaalse võrgustiku liige alati mõjutatud ka seal olevatest käitumisnormidest ning inimese keeletarvitus sõltub suurel määral sellest, kui tihedad kontaktid on tal teiste võrgustiku liikmetega ning nii võrgustiku tuumikusse kuulumine kui ka võrgustikuväliste suhete olemasolu peegeldub inimese keeletarvitus. (Milroy, Wei 1995: 150) Siinses uurimuses analüüsiti lähemalt vanavanematega suhtlemist, lasteaia käimist, huviringides osalemist ning kokkupuuteid teiste keeltega.

Nii KõH kui ka KeH emadega peredest olid lapsega enne lasteaeda kodus peamiselt emad, kuid mõlemas haridusrühmas nimetati sageduselt teise hoidjana vanavanemaid (KõH emad kuuel korral, KeH vanemad 14 korral). Vanavanematega suhtlemise sageduse kohta (st külaskäigud, telefoni jm nutivahendite kaudu helistamine, ühised väljasõidud) tõi 72% KõH emadest ning 77% KeH emadest

¹² Suhtlusvõrgustike olemust ning võrgustiku analüüsi variatsiooniuurimuses rakendamist on käsitlenud Tiit Hennoste, kasutades terminit *sotsiaalsed suhtlusvõrgustikud* ning defineerides võrgustikud L. Milroye tuginedes järgmiselt: „Sotsiaalne võrgustik viitab keerukale suhete võrgule, mis seob inimest teistega otseselt või kaudselt sõpruse, suguluse, naabruse, ühise töökoha ja sealt tekkinud sotsiaalsete suhete kaudu.“ Suhtlusvõrgustike olemust on Rodrigue Landry jt etnolingvistiklise vitaalsuse mudeli kirjeldamisel põgusalt käsitlenud ka Martin Ehala, kasutades terminit individuaalsete keelekontaktide võrgustik (viidatud Mets, Praakli 2007: 4 kaudu). Mari Mets ja Kristiina Praakli (2007) on uurinud suhtlusvõrgustike ja võrukeste keelelise käitumise seoseid.

välja, et suheldakse palju. Elukoha järgi eristus maapiirkond, kus mõlemas haridusrühmas oli suhtlemist vanavanematega enam. Nii haridus- kui ka elukoharühmades nimetasid enamasti KõH emad, et vanavanematega suheldakse minimaalselt (KõH emad 13 korral = 56%; KeH emad 7 korral = 44%). Vanavanem(ad) elas(id) samas leibkonnas 5 KeH peres, KõH peredes oli selliseid leibkondi kaks. Vanavanematega suhtlemise sagedus oli seega tihedam KeH peredes.

Bornstein ja Putnick on tõdenud, et lasteasutuses viibimine avaldab kognitiivsele arengule üldiselt positiivset mõju, kuid samas sõltuvalt lapsehoolduse kvaliteedist (näiteks töötajate haridustase, arv, rühmade suurus, lasteaias viibitud aeg jm) võib mõju olla ka negatiivne. Võib öelda, et Eesti laste sotsiaalses võrgustikus on väga oluline koht lasteaial¹³ ning lasteaias ollakse palju rohkem tunde kui enamikus riikides (Eesti Sotsiaaluuring 2019¹⁴) ning seega viibitakse ka suur osa ärkvelolu ajast just lasteaias. Siinse uurimuse järgi on nii KõH kui ka KeH emade lapsed lasteaias kõige sagedamini tööpäeva jagu – ehk keskmiselt 7–8 tundi (KõH vanemate lastest 85%, KeH vanemate lastest 91%). Kui KõH emade laste puhul oli see ajavahemik nii linna- kui ka maapiirkonnas võrdne, siis KeH emade puhul olid lasteaias rohkem just linnapiirkonnas elavad lapsed. KõH emade lastele tehti enam ka n-ö puhkepäevi, mis tähendab, et kindlal päeval laps lasteaeda ei lähe, ning ühes kõrgharidusega ema peres ei käinud laps lasteaias¹⁵. Siinkirjutaja varasema uurimuse järgi (Kütt 2015) suurt statistilist erinevust spontaanse kõne andmetes ning jutustamistesti tulemuses lasteaias käivate ja lasteaias mittekäivate laste vahel polnud, küll olid kõrgemad tulemused jutustamiskatses ja ka rikkam sõnavara KeH emade lastel, kes käisid lasteaias. Seega avaldus lasteaia positiivne mõju eelkõige KeH lastel. Tulviste ja Urm (2016) on esitanud aga seose pikema lasteaias

¹³ Statistikaameti järgi veedavad kõige suurema osa oma päevast lasteasutustes 3–6-aastased lapsed. Selles vanuses Eesti lastest 93,7% käib kas lasteaias või -hoius ning suurem osa neist veedab seal ühe koolinädala jooksul vähemalt tundi.

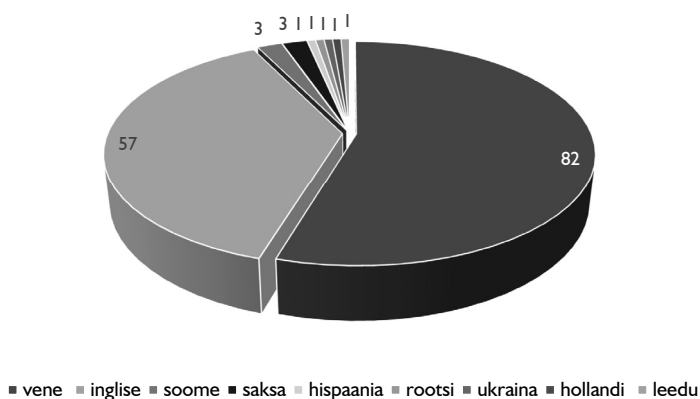
¹⁴ <https://blog.stat.ee/tag/lapsed/> (15.05.2020).

¹⁵ 6,3% Eesti 3–6-aastastest lastest käi lasteaias ega -hoius.

viibimise ning vaesema sõnavara vahel. Siinne uurimus näitab, et eelkoolialise lapse suhtlusvõrgustikus on ajaliselt väga suur roll lasteaial.

Lasteaia mõju hindamisel on oluline roll päevahoiu tegevuskaval, töötajate haridustasemel, rühma suurusel jms teguritel, mida oleks väärtuslik analüüsida, kui väita midagi lasteaias viibimise ja keelearengu seoste kohta. Lasteaia tegevuskava vastu tundis huvi 82% KõH emadest ning 88% KeH emadest. Mõlemas haridusrühmas tundsid tegevuse vastu pisut enam huvi maapiirkonnas elavad pered. Samas leidus mõlemas haridusrühmas ning elukeskkonnas peresid, kes tegevuskava kohta lähemalt ei uurinud. KõH ema 81: *Küsin õhtul lapse käest, mis seal tehti, ise eraldi ei uuri, milline on täpne tegevuskava.* KeH ema 56: *Laps on lasteaias saanud selgeks nii lugemise kui ka kirjutamise, ei näe põhjust kontrollimiseks ega muretsemiseks.*

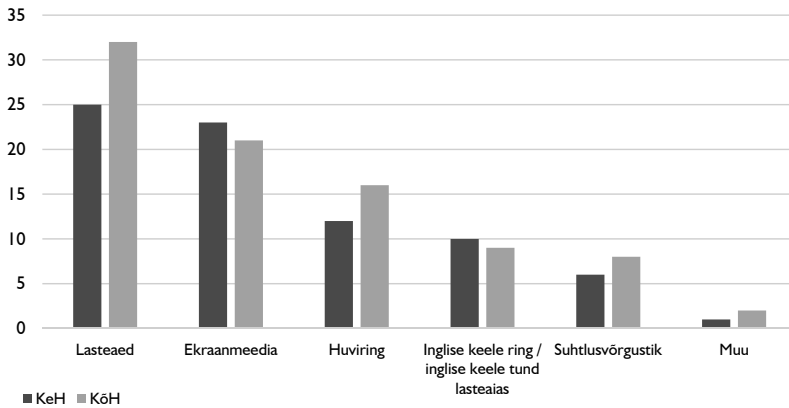
Suhtlusvõrgustike keel võib olla nii lapse esimesena omandatud keel kui ka teised (võõr)keeled. Teiste keeltega kokkupuude oli suurem KõH emade lastel. 97% KõH emadest nimetas, et laps puutub teiste keeltega kokku, KeH emade lastest tegi seda 86%. Elukoha järgi oli sagedasem kokkupuude teiste keeltega linnapiirkonnas ning mõlemas haridusrühmas ja elukeskkonnas nimetati sagedusjärjekorras kohtadena enim lasteaeda ning ekraanmeediat (eraldi toodi esile Youtube, Facebooki vestlusrakendus Messenger, erinevad mobiilirakendused, multifilmid, reklaamid). Osa nimetatud kesk-kondadest pakub ka võimaluse suhtluseks vestluskaaslaste vahel (nt Facebooki Messenger), mis võib olla siinse valimi vanust arvestades küll pigem vähene, kuid esitab eelkoolialise lapse sotsiaalse võrgustiku üsna uue osana ekraanmeedia. KeH ema 51: *Lapsel on hea sõber, kellega ta proovib rääkida inglise keeles. Eks rohkem räägib sõber ja ma ei tea, kui palju nad teineteisest aru saavad.* KõH ema 9: *Ta vaatab multikaid ja kuulab videoid kindlasti rohkem inglise keeles kui eesti keeles.* Keeltest nimetatigi enim inglise ja vene keelt, 3 korral soome ja saksa keelt ning üksikute keeltena veel ukraina, hollandi, leedu, hispaania ja rootsi keelt.



Joonis 1. Eri keeled eesti eelkooliealise lapse kasvukeskkonnas

Kui vaadata, kus lapsed võõrkeelt kuulevad või kasutavad, ilmnes kahe haridusrühma vahel kohtade nimetamisel sama sagedusjärjestus (vt joonis 2). Mõlemas haridusrühmas nimetati teis(t)e keel(t)ega kõige sagedasemaks kokkupuute kohaks lasteaeda (KõH 32, KeH 25); järgnesid ekraanmeedia (KõH 21, KeH 23); huviring (KõH 16, KeH 12); inglise keele ring / inglise keele tund lasteaias (KõH 9, KeH 10); suhtlusvõrgustik (KõH 8, KeH 6) ja muud keskkonnad (KõH 2, KeH 1). Kõrgharidusega vanemate lapsed puutuvad natuke sagedamini kokku teiste keeltega lasteaias ja suhtlusvõrgustikus laiemalt. Keskharidusega vanemate lapsed puutuvad teiste keeltega kokku seevastu enam ekraanmeedia kaudu. Üks KõH ema tõi välja, et räägib teadlikult mõnikord lapsega inglise keeles. KõH ema 6: *Kasutan ise inglise keelt töö tõttu palju ja muidugi on lapsel tekkinud teise keele vastu huvi. See on minu meelest ainult positiivne ja olen seda huvi suunanud teadlikuks õppimiseks.* Mõlemas haridusrühmas oli teiste keeltega sagedasem kokkupuude linnapiirkonnas kasvavatel lastel. Maapiirkonnas kasvavad lapsed puutuvad veidi sagedamini kokku just inglise, mitte vene keelega (ilmselt on maal lasteaedades vähem vene keelt rääkivaid lapsi). Teiste keeltega kokkupuutumise kohti nimetati võrdse sagedusega nii linna- kui ka maapiirkonnas, st et tähtsusjärjekord oli sama. Erinevus joonistus välja hariduse, aga

mitte elukoha põhiselt (KõH emad nimetasid sagedamini suhtlusvõrgustikke). Kokkupuude teiste keeltega on üsna ootuspärane, sest Eesti keelekeskkond on mitmekeelne ning mitmekeelsust on näha ja kuulda igapäevaelus¹⁶, kuid siinse uurimuse järgi on keelte valik siiski väike ning peamiselt kuulevad lapsed inglise ja vene keelt.



Joonis 2. Perede hulk ja keelekeskkonnad, kus lapsed puutuvad kokku võõrkeeltega

Keskkondade nimetamisel tuli esile, et inglise keel on eelkõige ekraanmeedia keel ning vene keel suhtlusvõrgustikus laiemalt kasutatud keel.

Küsimus, mis täpsustas emade võõrkeelte oskust, tõi välja erinevuse haridusrühmiti, kuid mitte elukoha järgi – KõH emad kõnelesid minimaalselt kolme ja maksimaalselt kuut keelt, KeH emad minimaalselt üht ja maksimaalselt nelja keelt. Keeli nimetati järgmise sagedusega: inglise (138), vene (89), soome (32), saksa (21), prantsuse (16), itaalia (7), rootsi (2). Ema võõrkeeleskus võib samuti mõjutada valitud tekste või (keele)keskkonda ning vanema keelelist teadlikkust üldisemalt.

¹⁶ Viimase rahvaloenduse (2011) järgi räägitakse Eestis 157 keelt (https://www.stat.ee/64628?parent_id=32784) ja umbes 30% lastest on mitmekeelsed.

3.3. PERE ÜHISED TEGEVUSED

Pere ühised tegevused pakuvad võimaluse koos aega veeta, pakkudes variatiivsetes suhtlusolukordades lapsele suunatud keelelist sisendit, mis on keelelise arengu seisukohast väga tähtis. Intervjuu abil uuriti ühiselt einestamise ja koduväliste ürituste külastamise sagedust. Samuti küsiti, milliseid järgnevaid tegevusi on tehtud viimase kuu jooksul: *lugude jutustamine; raamatute lugemine; laulude kuulamine/ laulmine; televiisori vaatamine; arvutimängude mängimine/ arvutis tegutsemine ning unejutu lugemine.*

Mõlema haridusrühma pered einestavad koos kõige sagedamini kord päevas (68% KõH emadest; KeH 63%), üsna võrdselt nimetavad vanemad ka mitu korda päevas koos söömist (73% KõH emadest; KeH emadest 68%). Erinevus tuleb sisse aga nende KeH emade puhul (8 peret), kes ei söö üldse koos või teevad seda haruharva. KõH emade vastuste põhjal süüakse nädalas vähemalt kord koos. Arvestades elukoha kriteeriumit tuleb esile, et koos süüakse (*üks kord, mitu korda päevas, kord nädalas, kord kuus*) mõlema haridusrühma sees just maapiirkondades (KõH emadest maakeskkonnas 81% ja linnakeskkonnas 71%, KeH emadest maakeskkonnas 83% ja linnakeskkonnas 70%). Ühised söömised pakuvad võimaluse kui mitte rikkamaks, siis suuremaks lapsele suunatud kõne hulga ning keeleomandamise seisukohast on olulised just need situatsioonid, mil vanema ja lapse vahel on jagatud tähelepanu ning laps ei ole mitte pelgalt kõne pealtkuulaja, vaid vestluses osaleja.

Koduväliste ürituste külastamine on mõlema haridusrühma puhul sage, kuid erinevused tulevad esile maa- ja linnapiirkonnas. Pisut enam KõH emasid (68%) nimetab sagedamini mitu korda nädalas ürituste külastamist (KeH emad vastavalt 59%). Mõlema haridusrühma sees on sagedamini (kord nädalas, mitu korda nädalas) koduvälistel üritustel käijad just linnapiirkonna emad (linnakeskkonnas 78% KõH emadest, 71% KeH emadest). Linnapiirkonnas võib olla rohkem kultuurile ja meelelahutusele suunatud üritusi, kui seda on maal, kuid arvestades koduväliste tegevuste hulka ka

ühised matkad, tegevused looduses jms, on tulemus siiski pisut üllatav. KõH linnapiirkonna emad nimetavad sagedamini koduvälisteks üritusteks sõprade-tuttavate külastamist (24), kinoskäike (7), looduses viibimist (7), teatriskäike (6), muid tegevusi (6); kõrgharidusega maapiirkonna vanemad aga sõprade-tuttavate külastamist (18), matku looduses (9), ühiseid väljasõite (5), teatrikülastust (1), muid tegevusi (3). KeH linnapiirkonna emad toovad samuti kõige enam esile sõprade-tuttavate külastamise (23), järgnevad kinoskäik (5), matkad (4), mängutubade külastused (4), ning maapiirkonna emad looduses matkamise (15), sõprade-tuttavate külastamise (13), kinoskäigud (3), teatriskäigud (1) ja perega koos reisimise (2). Koduvälised üritused pakuvad ka eriilmelise suhtlusvõrgustiku. Siinse uurimuse järgi ei tingi mitte niivõrd ema haridus, vaid elukoht väikese erinevuse koduväliste ürituste sageduses. See, mida külastatakse, on aga mõlema haridusrühma ja elukoha piirkonna seas sarnane.

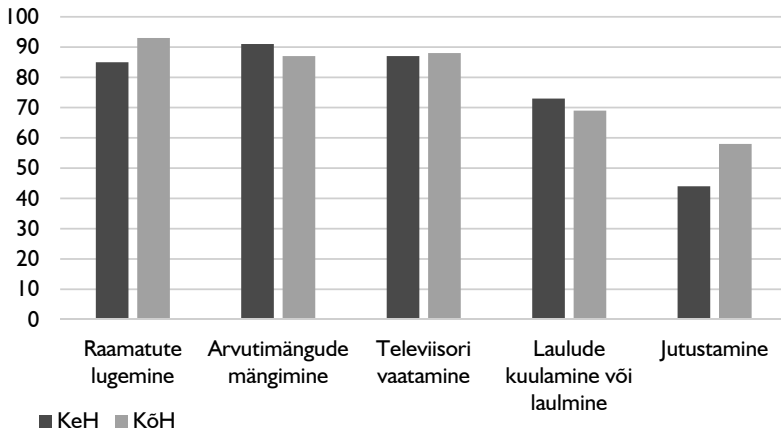
Koduseid tegevusi avas lisaks küsimus, mis uuris järgmisi ühis-tegevusi viimase kuu jooksul: *lugude jutustamine; raamatute lugemine; laulude kuulamine või laulmine; televiisori vaatamine; arvuti-mängude mängimine / arvutis tegutsemine*. Esimesed kolm tegevust rikastavad kindlasti suurema tõenäosusega lapsele suunatud kõnet tekstilise maailmaga. On leitud, et mida varasem on lapse kokkupuude erinevate tekstidega, seda paremaks kujuneb ka lapse enda lugemisoskus (Lerkkanen 2007). Televiisori vaatamine ning arvuti-mängude mängimine iseloomustavad eelkõige ekraanmeedia tarbimist, mida on täpsemalt analüüsitud alapeatükis 4.5. Mõlema haridusrühma sees nimetati peaaegu kõikides intervjuudes televiisori vaatamist, arvutimängude mängimist. Raamatute lugemist nimetas KõH emadest 93% ja KeH emadest 85%. Seega oli lugemine peredes levinud tegevus, kuid siiski mitte kõigis peredes. Mõlema haridusrühma sees lugesid lastele raamatuid ette enam maakeskkonnas elavad emad. Need vanemad, kes ei nimetanud raamatute lugemist viimase kuu jooksul, tõid unejuttu täpsustava küsimuse puhul kõik välja, et loevad seda lapsele harva või haruharva. Maa- ja linnakeskkond unejutu lugemise sageduse poolest ei erinenud. Laulude kuulamist või

laulmist ei nimetanud kõrgharidusega emade puhul 26 peret (31%) ja kesk(eri)haridusega vanemate puhul 18 peret (26%). Maa- ja linnapiirkonna vahel olulist statistilist erinevust kahe grupi sees ja nende vahel ei esinenud. Lugude jutustamist jäeti kõige sagedamini mõlemas haridusrühmas nimetamata ning esines väike erinevus maa- ja linnapiirkonna vahel. KõH peredest ei nimetanud jutustamist 35 peret (42%) – 21 peret linnast ja 14 peret maalt. KeH vanemate puhul ei nimetanud jutustamist 38 peret (55%), kuid siin eristus selgelt linnakeskkond, kus jutustamine oli tunduvalt kasinam – peaaegu kõik pered, kes lugusid ei jutustanud, elasid linnapiirkonnas (20 peret).

Arvutimängude mängimist nimetati samuti peaaegu kõikides intervjuudes ning olulist erinevust (KõH emadest ei nimetanud seda tegevust 11 peret (13%), KeH peredest 6 peret (9%) ei tulnud esile ei ema hariduse ega elukoha järgi. Mõlema haridusrühma sees täpsustati mitmes intervjuus, et pigem veedab laps ekraani taga aega ükski ning tihti olid arvutimängud asendunud erinevate mobiilmängude ja -rakendustega.

Televiisorit vaadati sageli ja haridusrühmade vahel suuri erinevusi ei esinenud. KõH emadest 10 ja KeH emadest 9 peret vastas, et peres vaadatakse televiisorit harva või üldse mitte. Televiisori vaatamises esinesid erinevused eelkõige elukoha järgi. Mõlema haridusrühma sees olid sagedasemad televiisorivaatajad just linnapiirkonna lapsed, seda olenemata ema haridustasemest – nii nimetati kõigis linnapiirkonnast pärit emade intervjuudes, et kuu jooksul on televiisorit vaadatud. KõH maapiirkonna ema 59: *Meil ei ole kodus televiisorit praegu, uudiseid vaatame arvutist. Kui tütar vanavanemate juurde läheb, siis seal ta vaatab küll multfilme, aga piirame alati seda aega.* Seega on ekraan olenemata ema haridustasemest pigem sage laste vaba aja sisustaja ja seda enam linnakeskkonnas.

Seega loetakse lastele raamatuid, mängitakse arvutimänge ja vaadatakse televiisorit, kuid tunduvalt harvem kuulatakse või laulatakse laule ning jutustatakse lugusid. Arvutimängud täidavad veidike olulisemat rolli KeH emade lastel, kuid televiisori vaatamine on sage mõlemas haridusrühmas (vt joonis 3).



Joonis 3. Pere ühised tegevused viimase kuu jooksul (perede osakaal vastavas haridusrühmas)

3.4. LAPSE VABA AEG KODUS JA HARIVATE MATERJALIDE KÄTTESAADAVUS

Vaba aja veetmise võimalused on seotud suhtlusvõrgustikega ning seetõttu võib sealne keelekasutus mõjutada ka lapsele suunatud kõne hulka ning rikastada lapse keelekasutust. Laste vaba aja analüüs tõi välja, et eelkooliealine laps käib huviringis, mängib tihti üksi või koos õe-venna ja sõpradega, tegutseb arvutis, vähem mängitakse koos vanematega. KõH emade laste tegevuste sagedusjärjestuse järgi veedab kõige suurem osa lapsi oma vaba aega huviringis¹⁷

¹⁷ Ligi 60% Eesti lastest on endale meelepärase huviringi leidnud ning käib koolinädala jooksul kas mõnes trennis, spordiklubis, kunsti- või näiteringis, muusikakoolis ning keskmiselt pühendab iga laps huviringile 4,1 tundi. Huviringis mitteosalemise ühe peamise põhjusena toovad lapsevanemad välja põhjuse, et laps on huviringis käimiseks liiga väike (71,7%). Lastest 11,7% ei käi üheski huviringis seetõttu, et laps ise ei soovi kusagil käia; 5,9% leibkondadest puuduvad võimalused elukoha lähedal. Huviringides osalemist võivad mõjutada ka piirkonnad, kus lapsed elavad. Kesismad võimalused huviringides osaleda on lastel, kelle elukoht on linnast või muust keskusest väljas, kus pole alati ka piisavalt õpetajaid, kes huviringe korraldaksid. Vanematest 2,4% ei pea ise lapse huviringis käimist oluliseks, 2,2% pole selleks raha ning 2,9%

(82% emadest seadsid huviringi esimesele kohale). KõH ema 16: *Mõnel päeval lõppevad lapse huviringid nii hilja, et koju jõudes on juba magamamineku aeg, aga peame huviringe väga oluliseks*. Üsna võrdselt mängitakse pere lastega või üksi, järgnevad sõpradega mängimine, vanematega tegutsemine ning arvutis mängimine. Maa- ja linnapiirkonna vahel oli siiski suur erinevus – enam linnalapsi mängis sagedamini üksi, seevastu maalapsed tegutsesid koos õe-venna ning vanematega. Seega iseloomustab KõH emade laste vaba aega kodus ja väljaspool kodu eelkõige osalemine huviringis või üksi mängimine. KeH emade laste tegevused ei erinenud suuresti ning enim veetsid lapsed oma vaba aega samuti huviringis (76% emadest seadis huviringi esimesele kohale). Järgnes koos õe-venna või sõpradega mängimine ning võrreldes KõH emade lastega mängiti üksi pisut vähem. Seevastu veedeti enam aega arvutis ning vanematega koos tegutsedes. IELS-i uuringu (2020) järgi said erinevaid osaoskusi hindavates testides paremaid tulemusi just need lapsed, kes osalesid väljaspool kodu huviringides. Eesti vanem on selle uurimuse järgi huviringide usku, kuid seejuures lastakse lastel tihti ka üksi tegutseda. Tegevused, kuhu on kaasatud teised lapsed või täiskasvanud, annavad võimaluse mängu käigus ka arutleda ja omavahel suhelda. Samas ei saa ilma spontaanse kõne lindistusest väita midagi keelelise sisendi rohkuse või rikkuse kohta, sest koos tegutsemine võib toimuda ka vähese jutuga. KeH maapiirkonna ema 12: *Tegutseme kodus tihti lastega koos, aga ei saaks öelda, et me alati sel ajal räägime, pigem on see aktiivne aeg koos või räägime rohkem abikaasaga ja lapsed omavahel*.

Mängu peetakse erinevate valdkondade, mh kõne, taju, motoorika ja sotsiaalsuse ühendavaks lüliks (Walburg 1998: 34). Seejuures on leitud, et tegevusele suunatud mängude juures teevad vanemad rohkem keelelisi parandusi kui suhtlemisele suunatud mängude juures, mille puhul on verbaalsed sekkumised pigem kommentaarid

toob põhjusena välja selle, et lapsel ei ole selleks aega. (<https://blog.stat.ee/tag/lapsed/> 13.05.2020)

ja küsimused. Eriksson jt tõdevad seejuures, et sümboolset tegutsemist ja mõtlemist eeldavad mängud on sõnavara enam arendavad. (Eriksson jt 2012: 328). Siinsest uurimusest selgus, et vanemad ostavad lapsele nii hariva sisuga mänguasju (pusled, lauamängud, tegelusvihikud, mälumängud jms) kui ka neid, mis lapsele lihtsalt rõõmu teevad. Mõlemas haridusrühmas nimetati seejuures peaaegu võrdselt olulisena mänguasja õpetavat või harivat funktsiooni. Pisut enam mänguasju ostavad lastele KeH emad (96%) ning veidi vähem (91%) KõH emad. Mõlemas haridusrühmas teevad rohkem oste linnapiirkonna emad. KõH maapiirkonna ema 35: *Ostame seda, mida ta soovib ja neid, mille puhul ise tunneme, et see oleks vahva. Üldiselt on tal palju legosid. Oluline on meie jaoks ka mänguasja mõte, materjal, ökoloogiline jalajälg, kasutusaeg. Niisama plastiktrana kokku ei osta. Viimati ostsin Eesti maakondadega pusle, legodele aluseid ja uued pintsleid. Olemas on kõik meisterdusvahendid, loovmängu vahendid, mikroskoobid, metallidetektor, magnetist ehitusdetailid, ruumilise taju ja ehitusega seonduv. Lauamängud ja raamatud on ka meelisostud.* KeH linnapiirkonna ema 69: *Valime selliseid mänguasju, millel on mingi praktiline funktsioon, eesmärk, mis tundub ka endale huvitav või suudan leida sealt mingi hariva momendi. Muidugi teeme mõnikord ka spontaanseid oste ehk midagi sellist, mis lapsele lihtsalt rõõmu teeb.* KeH ema 21 (maa): *ostan erinevaid mänguasju. Kui mingi mänguasi ikka moes on, siis ei pääse ka meie selle ostust.* Mõnevõrra eristusid tegevusele suunatud mänguasjad vs. kujundlikku mõtlemist eeldavad mängud. KeH emad nimetasid vastustes 20 korral just aktiivsele tegevusele suunatud mänguasju, nt ralliautod, erinevad sportmängud jms (KõH emad kokku 10 korral). Kujundlikku mängu (rollimängud, nukkudega mängimine) tõid enam välja kõrgharidusega vanemad (26 korral, KeH emad 11 korral). Ka mänguasja funktsioon ja laad võivad tingida keelelise sisendi erinevuse, mida mängu ajal lapsega kasutatakse, või selle, kas mänguasi kutsub last ennast arutlema, mängu juurde rääkima, rollimänge mängima. Siinse uurimuse järgi ei ole suurt erinevust selles, milliseid mänguasju osavad KeH ja KõH vanemad,

mõlemale rühmale on oluline mänguasja nii hariv kui ka meelelahutuslik funktsioon, kuid rohkem ostavad lastele mänguasju KeH vanemad.

3.5. LAPS EKRAANI TAGA

Ekraanmeedia on saanud Eesti eelkooliealise lapse elu lahutamatuks osaks. Mitmed uurimused (Zimmerman jt 2007; Kuta 2017) esitavad seose ekraani taga viibimise ja lapse vaesema sõnavara vahel. Ekraani taga on Eesti eelkooliealine laps siinse uurimuse järgi peaaegu iga päev ja enamasti 1–3 tundi. Eristusid KõH emad, kellest 23% keelas nutiseadme kasutamist, KeH emadest tegi seda 18%. Elyna Nevski ja Kristi Vinteri uurimuse järgi (2015: 68) jagunes nende laste hulk, kellel ei lubata nutiseadmeid kasutada (50,5%) peaaegu võrdselt nendega, kellel lubatakse (49,5%). Siinses uurimuses tuleb esile, et vanemad piiravad nutiseadme kasutamist vähem. KõH linnapiirkonna ema 39: *Olen püüdnud ikka piirata, aga kiire elutempo tõttu on see ebaõnnestunud*. KeH linnapiirkonna ema 16: *Meil kõigil on tahvelarvutid ja kuigi ma piiran seal olemise aega, ei õnnestu see alati, sest kodus üksi olles on tahvelarvuti sagedasem mängukaaslane kui sõbrad*.

Küll seadsid eranditult kõik mõlema elukeskkonna KeH ja KõH emad nutiseadme kasutamisele ajapiirangu. Ekraani taga viibisid pisut enam KeH emade lapsed – 72% lastest kasutab nutiseadet kuni 3 tundi päevas, KõH emade puhul leidis selliseid peresid vähem – 61%. Mõlemas haridusrühmas ja elukeskkonnas nimetati sagedasemate ekraani taga viibitud ajavahemikena 1–3 tundi ja 1 tundi. Ülejäänud vastuste põhjal toodi mõlemas haridusrühmas ajapiiranguna välja 15 minutit päevas. Viie KõH ema lapsed ei viibi emade sõnul kodus peaaegu üldse ekraani taga (kolmel neist ei olnud kodus ei televiisorit ega lauaarvutit, vanematel olid oma isiklikud nutiseadmed), KeH vanemate lastest oli selliseid peresid kolm. Seega on nutivahendi kasutamine siinse uurimuse järgi Eesti eelkooliealiste laste seas levinud ning võrreldes Nevski ja Vinteri (2015) uurimusega

on ka nutivahendi kasutamise keelamist mõlemas haridusrühmas enam kui poole vähem.

Lastel on enamasti oma nutivahend või pereliikme nutivahend, mida laps võib või saab kasutada – oma nutivahend oli mõlema haridusrühma sees enam linnapiirkonna vanematel ning enam KeH vanemate lastel (KõH emade lastest 31%-l ja KeH vanemate lastest 47%-l). Levinud on ka vanema nutivahendi kasutamine või üks n-õ lisanutivahend, mis ei ole aktiivselt kasutuses.

Ekraanisisu tarbimisel on Livingstone ja Helsper (2008) ja hiljem ka mitmed teised uurijad (vt nt Kalmus, Roosalu 2011) maininud erinevaid juhendamisstrateegiaid. Nii televiisoris kui ka nutiseadmes kuvatavat sisu seletatakse või kommenteeritakse harva: KõH emadest 24% ning KeH emadest 20% teeb seda ning pigem siis, kui saateprogramm või sisu ei ole suunatud otseselt lapsele või kui laps seda ise küsib. KõH maapiirkonna ema 45: *Kui laps multafilme vaatab, siis ma juures ei ole ja ei kommenteeri, see on aeg, kus mina teen omi toimetusi*. Sarnaselt Nevski ja Vinteri uurimusega (2015) ei eristunud siingi ühte kindlat strateegiat, kuidas ja kas pildil toimuvat seletatakse, ning pigem võis täheldada uut tüüpi juhendamisstrateegiat, mida Nikkeni ja Janszen (2014) nimetavad jälgivaks juhendamiseks ning mis tähendab, et lapsel on vabadus tegutseda nutiseadmes üksi, kuid tegevust siiski jälgitakse.

Vinteri (2013) järgi soositakse eelkoolieas digitehnoloogiliste vahendite kasutamist, rõhutades nende arendavat mõju. Siinse uurimuse puhul tõid arendava mõju välja enam KeH ja linnapiirkonna emad, KõH emad ei nimetanud küsimuse juures sageli nutiseadme rolli, viidates vaid ajapiirangutele. KõH emad lubasid kasutada ekraane pigem vanema seltsis, KeH emad lubavad lastel ka üksi toimetada. Siinse autori varasema töö järgi (Kütt 2015) oli pildil oleva kommenteerimine laste sõnavaraga positiivselt seotud, st et need lapsed, kellele ekraanil toimuvat seletati, said ka jutustamistestides parema tulemuse ning olid spontaanse vestluse analüüsi põhjal rikkama sõnavaraga. Intervjuude järgi seletatakse lastele pildil toimuvat aga harva.

4. Arutelu ja kokkuvõte: eesti laste keelelise kasvukeskkonna peamised tunnused

Uurimus näitas, et Eesti eelkooliealise lapse ema peab tähtsaks lapsega suhtlemist prelingvistilisel ajal – 91% KeH vanematest ja 97% KõH vanematest tõi selle olulise tegurina välja. Emade haridus ei tinginud suurt erinevust teadlikkuses, et lapsele suunatud kõne on oluline, kuid mõlemas haridusrühmas rääkisid lapsega pigem vähem linnapiirkondade emad. Uurimus kinnitas mitme varasema uurimuse tulemusi (vt nt Tomasello 2003), mis on toonud esile maapiirkonna erinevused võrreldes linnapiirkonnaga, kus suhtlemise ruumilised ja inimestevahelised piirid ning ajapiirangud on teised. Samas on see tulemus erinev Schwabi ja Williamsi uurimusest (2016), kelle sõnul hakkavad linnalaste emad laste kasvatamisel varem kasutama keelega seotud tegevusi, sh hakkavad nad lapsega ka varem rääkima.

Vanemate uskumused ja ootused olid seevastu seotud nii ema hariduse kui ka elukohaga. Kui 73% KõH emadest arvas, et nende laps on eakaaslastest kõne arengu poolest ees, ning nägi last tulevikus koolis ka klassi keskmisel tasemel või tugevamate hulgas, siis KeH emadest uskus ja ootas sama 49%. Kuigi uskumus ei ole kindlas või püsivas seoses lapse tegeliku keelearenguga, võib see mõjutada teadlikke valikuid ja otsuseid, mida tehakse keelekeskkonna kujundamisel. Ehk kui vanem usub, et tema laps võiks olla parimate hulgas, võib ta seda ka toetada nt harivate materjalide kättesaadavuse, huviringide valiku jm keelearengu seisukohast olulisega. Uurimuse järgi ei saa öelda, et linna- või maapiirkond üksiku tegurina tingib erinevusi ema ootustes lapse keelelisele arengule ning seos avaldub haridusrühma võrdluses: KõH vanemate rühmas hinnati oma lapse kõnet kõrgemalt linnapiirkonnas, KeH vanemate puhul aga maapiirkonnas.

Lapse suhtlusvõrgustik pakub eriilmelise keelelise sisendi. Enne lasteaeda olid lastega kodus peamiselt emad ning olenemata ema haridusest võib lapse suhtlusvõrgustike kõige olulisemate liikmetena varajase kõne arengu juures vanemate kõrval nimetada

vanavanemaid. Kuigi sageduselt nimetati vanavanemaid üsna võrd-selt mõlemas haridusrühmas ja elupiirkonnas, eristusid KeH vane-mad ning mõlema rühma sees maapiirkonna emad, kus suhtlust ja ühiseid ettevõtmisi vanavanematega oli enam. KeH peredes elasid vanavanemad sagedamini ka perega samas leibkonnas. Variatiiv-sed suhtlusolukorrad ning vanavanemate erinev sotsiaalmajandus-lik taust (sh vanus, haridus, töövaldkond jms) ja sellest mõjutatud keelevelik on lapsele suunatud kõnes oluline mõjutegur.

Eelkoolialise lapse suhtlusvõrgustikus on oluline osa lasteaial. KõH emade seas elukoht lasteaiapeva pikkuses erinevusi ei tinginud, KeH emade puhul olid lasteaiaas rohkem just linnapiirkonnas elavad lapsed. Kui lasteaiaas viibitud aeg oli mõlemas haridusrühmas pikk, tundsid lasteaia tegevuskava vastu suuremat huvi just kesk(eri)hari-dusega vanemad. Lasteaia kui laia suhtlusvõrgustiku eeliseks võib lugeda seda, et hoius viibides puutub laps kokku ka eakaaslastega, mistõttu kuuleb ta mõnevõrra rohkem kõnet ning toetatakse sot-siaalsete ning kognitiivsete oskuste arengut, kuid oluline on kind-lasti ka see, mida hoius tehakse ning milline on töötajate taust ning oskused. Lasteaia tegevuskava vastu tundsid enam huvi KeH emad ning haridusrühmade võrdluses maapiirkonna vanemad.

Suhtlusvõrgustikus on eelkoolialisele lapsele suunatud kõnes oluline koht ka teistel keeltel, eelkõige inglise ja vene keelel. Kasinale keelevelikule vaatamata oli intervjuude järgi teiste keeltega kokku-puude sage mõlemas haridusrühmas, kuid pisut sagedasem KõH emade peredes: 97% KõH emadest nimetas, et laps puutub teiste keeltega kokku, KeH emadest mainis seda 86%. Elukoha järgi eristus mõlemas haridusrühmas linnapiirkond, kus teiste keeltega kokku-puude oli suurem. Kohtadena, kus teist keelt kuuldakse või kasu-tatakse, nimetati sagedusjärjekorras enim lasteaeda ning ekraan-meediat (arvutimängud, televiisorist tarbitav meediasisu jms), mis näitab, et ekraanmeedia ja ka sealne keel ning vestluspartnerid on muutumas eelkoolialise lapse elu oluliseks osaks. Kõrgharidusega vanemate lapsed puutuvad natuke sagedamini kokku teiste keeltega lasteaiaas ja suhtlusvõrgustikus laiemalt. Keskhariidusega vanemate

lapsed puutuvad teiste keeltega kokku seevastu enam ekraanmeedia kaudu.

Pere ühistegevustes ei tingi erinevusi mitte niivõrd ema haridus, kui pigem elukoht. Hariduse seos avaldus ühistes einestamistes: kui KõH emade intervjuudest selgus, et koos süüakse vähemalt kord nädalas, siis KeH perede seas oli neid, kes ei söö üldse koos või teevad seda haruharva. Olenemata ema haridusest söövad maapiirkonna pered aga sagedamini koos. Tiia Tulviste on uurinud (2001; 2005) Ameerika ja eesti hoidjakeelt, vaadeldes eraldi söögilauavestlusi ning Eesti laste ja vanemate suhtlusstiili. Uurimuse järgi kaasavad Ameerika emad lapsi, kuid eesti emad on seevastu enam distsiplineerivad-kontrollivad ning direktiivsed, jagades lapsele käsked ja keelde. Direktiivsust on nähtud ühelt poolt küll ka kultuurinormide edastajana (nt *räägime ühekaupa*), kuid teiselt poolt ka sõnavara pärssiva tegurina (vt nt Paavola-Ruotsalainen jt 2017), sest käsk ei kutsu niivõrd arutlema-rääkima, kuivõrd suunab lapse tegevust. Samas loob söögilaua taga koos veedetud aeg võimaluse ka suhtlemiseks, päevasündmustest rääkimiseks jms, mis on oluline keelt positiivselt mõjutavate tegurite juures. Ühised vestlused söögilaua ääres, olenemata sh nt direktiivsuse astmest vm kõneregistrisse puutuvast, on keelelise arengule tähtsad, sest loovad ühiseid suhtlusolukordi. Koduvälistel üritustel käivad aga sagedamini linnapiirkonna vanemad. Peamiselt nimetatakse sõprade külastamist, matku looduses, kinos- ja teatriskäiku ning ühiseid väljasõite.

Intervjuus välja pakutud pere ühiste tegevuste seas viimase kuu jooksul nimetavad mõlema haridusrühma emad kõige enam raamatute lugemist, arvutimänge, televiisori vaatamist, laulude kuulamist või laulmist ning jutustamist. Raamatute (ette)lugemine on peredes levinud tegevus, kuid mõlema haridusrühma sees lugesid lastele raamatuid enam maakeskkonnas elavad emad. Samuti esines seos, et kui kuu jooksul polnud lapsele raamatut ette loetud, kuulsid lapsed ka unejuttu harva või haruharva. See näitab, et lugemisharjumused on pigem stabiilsem muster. Tammemäe uurimusest selgus, et keskmiselt 2/3 lastest kuulas unejuttu iga päev või paar korda nädalas,

kuid 21% lastest kuulab seda vaid haruharva või üldse mitte. Statistiliselt olulised erinevused kõne arengu tasemes esinesid just nendel lastel, kes kuulevad unejuttu iga päev ja kes seda üldse ei kuule (Tammemäe 2008: 81–82). Kuigi jutustamine oli harv tegevus, eristus maakeskkond lastele sagedasema jutustamisega, sest need pered, kes ei olnud viimase kuu jooksul lugusid jutustanud, elasid linnapiirkonnas. Laste jutustamisoskust käsitlevad uurimused on toonud välja, et jutustamine on eesti lastele raske (Soodla 2011; Kütt 2018; Aas 2020; Raidve 2020). Jutustamistulemused on tavaliselt paremad aga nendes kodudes, kus lastele loetakse unejuttu (Kütt 2015), mis näitab, et koos ja ettelugemine ning jutustamine võivad olla omavahel seoses – mida rohkem puutub laps kokku tekstidega, seda parem on tema jutustamisoskus.

Lapse vaba aja veetmise harjumustes on erinevusi nii haridusrühmade kui ka elukoha võrdluses. Mõlema haridusrühma emade lapsed osalevad kõige sagedamini huviringis. Maa- ja linnapiirkonda võrreldes tuli uurimuses välja erinevus – enam linnalapsi mängis sagedamini üksi, seevastu maalapsed tegutsesid koos õevennaga ning vanematega. KeH vanemate lapsed mängivad seevastu vähem üksi, kuid on enam ekraani taga. Mängude arendav osa oleneb sellest, kas mängus osaleb ka teisi (vestlus)kaaslasti, ja sageli ka mänguasjade ja harivate materjalide iseloomust. 89% KõH emadest ja 90% KeH emadest tõi välja, et oluline on mänguasja õpetav või hariv funktsioon. Tegutsemisele suunatud mänguasju otsisid aga enam KeH emad, kes olid ka üldiselt agaramad mänguasjade ostjad.

Ekraanmeedia tarbimises esinevad laste seas erinevused nii ema hariduse kui ka elukoha järgi, kuid üldiselt on mõlema haridusrühma ja elukeskkonna eelkooliealisel lapsel oma nutivahend ning enamasti veedetakse seal aega 1–3 tundi. Sagedamini viibivad ekraani taga (kuni 3 tundi päevas) KeH emade lapsed (72% KõH emade lastest 61%) ning linnapiirkonnas elavatel lastel on sagedamini ka oma isiklik nutiseade. KeH emad keelavad seejuures ekraanmeedia kasutamist enam kui KõH emad. Võrreldes Nevski ja Vinteri uurimusega (2015) on siinsete vastuste põhjal nutiseadme

kasutamine rohkem lubatud – kui varasemate tulemuste järgi jagunes nende laste hulk, kellel ei lubata erinevaid nutiseadmeid kasutada, peaaegu võrdselt nendega, kellel lubatakse, siis siinse uurimuse järgi keelas 23% KõH ning 18% KeH emadest oma lastel nutiseadet kasutada. Viie aasta jooksul on kindlasti suurenenud ka nutiseadmete hulk, kuid soosimine ning piirangud ei ole sellega alati seoses. Erinevalt Nevski ja Vinteri uurimusest mõjutas siinses uurimuses haridus ka juhendamist. KeH emad lasid oma lastel sagedamini üksikutivahendiga tegutseda ning ei kommenteerinud ka nii tihti pildil toimuvat, KõH vanemad on aga suuremad ajapiirangu seadjad ning ekraani lastakse kasutada pigem vanemate juuresolekul. Seega on ekraan tihe kaaslane eesti eelkooliealise lapse keelekeskkonnas ja seda enam linnapiirkonnas (enam nutiseadme kasutamist, televiisori vaatamist, lapsel on sagedamini isiklik nutiseade). KõH emad on suuremad nutiseadme kasutamise keelajad, KeH vanemad piiravad enam aga ekraani taga veedetud aega, kuid näevad ekraanmeedias seejuures enam harivamat rolli kui KõH emad.

Siinsed tulemused näitavad, et nii emade haridus kui ka elukoht mõjutavad lapse keelekeskkonna kujundamise valikuid. Keelelist arengut toetava keskkonna loomine on ülimalt oluline, toetamaks ühtset stardipositsiooni koolisüsteemi alguses ning on seotud mitmete keeleliste näitajatega erinevatel keeletasanditel (nt lugemis- ja kirjutamisoskus). Need kõik on laiemalt tegurid, mis mõjutavad lapse edasist hakkamasaamist ühiskonnas. Selgitamaks välja, kuidas keelekeskkonna erinevus mõjutab lapse keelt, tuleks andmeid kõrvutada spontaanse kõne lindistuste või mõne eksperimentaalse meetodiga saadud keeleandmetega.

VIIDATUD KIRJANDUS

- Aas, Marielle 2020. Kaks- ja ükskeelsete laste jutustamisoskus MAIN-testi tulemuste põhjal. Bakalaureusetöö. Tallinn: Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste instituut.
- Argus, Reili 2008. Eesti keele muutemorfoloogia omandamine. Analüütiline ülevaade. Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste dissertatsioonid 19. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.

- Arránz, Becker O.; Steinbach, Anja 2012. Relations between grandparents and grandchildren in the context of the family system. – *Comparative Population Studies* 37, 3/4, 543–566.
- Barton, Michelle E.; Tomasello, Michael 1994. The rest of the family: The role of fathers and siblings in early language development. – *Input and interaction in language acquisition*. Eds. C. Gallaway, B. Richards. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bergelson jt 2019 = Bergelson, Erika; Amatuni, Andrei; Dailey, Shannon; Koorathota, Sharath; Tor, Shaelise. Day by day, hour by hour: Naturalistic language input to infants. – *Developmental Science*, 22.
- Bornstein, Marc H.; Cote, Linda R. 2005. Expressive Vocabulary in Language Learners From Two Ecological Settings in Tree Language Communities. – *Infancy* 7, 3, 299–316.
- Bornstein, Marc H.; Putnick, Diane L. 2012. Stability of language in childhood: A multiage, multidomain, multimeasure, and multisource study. – *Developmental Psychology* 48, 2, 477–491.
- Brito, Natalie H. 2017. Influence of the Home Linguistic Environment on Early Language Development. – *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences* 4, 2, 155–162.
- Cameron-Faulkner, Thea; Noble, Claire H. 2013. A comparison of book text and Child Directed Speech. – *First Language* 33, 3, 268–279.
- Davis Kean, Pamela 2005. The influence of parent education and family income on child achievement: Differences in Children's Developmental Outcomes. Applied Research Branch, Strategic Policy, The indirect role of parental expectations and the home environment. – *Journal of Family Psychology* 19, 294–304.
- Eesti Statistikaameti blogi. <https://blog.stat.ee/tag/lapsed/> (15.05.2020).
- Ehala, Martin. 2006. Keelevahetuse pööramisvõimalusi võru keelealal. – *Mitmõkeelisus ja keelevaihtus* Õdagumeresoomõ maiõ pääl. *Mitmeekeelsus ja keelevahetus Läänemeresoome piirkonnas*. Toim H. Koks, J. Rahman. Konvõrents Põlvan, 20.–22. rehekuu 2005. Võro Instituudi toimõndusõq 18.
- Eriksson jt 2012 = Eriksson, Mårten; Marschik, Peter B.; Tulviste, Tiia; Almgren, Margareta; Pérez Pereira, Miguel; Wehberg, Sonja; Marjanovič Umek, Ljubica; Gayraud, Frederique; Kovacevic, Melita; Gallego, Carlos. Differences between girls and boys in emerging language skills:

- Evidence from 10 language communities. – *British Journal of Developmental Psychology* 30, 326–343.
- Farrant, Brad M.; Zubrick, Stephen R. 2011. Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. – *First Language* 32, 3, 343–364.
- Gagarina jt 2012 = Gagarina, Natalia; Klop, Daleen; Kunnari, Sari; Tantele, Koula; Välimaa, Taina; Balčiūnienė, Ingrida; Bohnacker, Ute; Walters, Joel. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. – *Papers in Linguistics* 56. Berlin: Leibniz-ZAS.
- Gagarina jt 2019 = Gagarina, Natalia; Klop, Daleen; Kunnari, Sari; Tantele, Koula; Välimaa, Taina; Balčiūnienė, Ingrida; Bohnacker, Ute; Walters, Joel. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. ZAS Papers in Linguistics 63. Berlin: Leibniz-ZAS.
- Gatt jt 2020 = Gatt, Daniela; Baldacchino, Roberta; Dodd, Roberta. Which measure of socioeconomic status best predicts bilingual lexical abilities and how? A focus on four-year-olds exposed to two majority languages. – *Journal of Child Language* 47, 4, 737–765.
- Goldfield, Beverly A.; Reznick, Steven J. 1990. Early lexical acquisition: Rate, content and the vocabulary spurt. – *Journal of Child Language* 17, 171–183.
- Hart, Betty; Risley, Todd R. 2003. The early catastrophe: the 30 million word gap by age 3. – *American Educator*, Spring, 4–9. <http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/TheEarlyCatastrophe.pdf> (08.05.2020).
- Hennoste, Tiit 2003. Eesti sotsiolektide seisund. Tartu. <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=3982>. 20 (21.04.2020).
- Hirsh-Pasek jt 2015 = Hirsh-Pasek, Kathy; Adamson, Lauren B.; Bakeman, Roger; Owen, Margaret T.; Golinkoff, Roberta M.; Pace, Amy; Yust, Paula K. S.; Suma, Katharine. The contribution of early communication quality to low-income children's language success. – *Psychological Science*, 26, 1071–1083.
- Hoff jt 2012 = Hoff, Erika; Laursen, Brett; Bridges, Kelly. Measurement and Model Building in Studying the Influence of Socioeconomic Status on Child Development. – *The Cambridge Handbook of Environment in Human Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 590–606.

- Hoff, Erika 2010. Context effects on young children's language use: The influence of conversational setting and partner. – *First Language* 30, 3/4, 461–472.
- Holloway, Donell; Green, Lelia; Livingstone, Sonia 2013. Zero to eight: Young children and their internet use. LSE, London: EU Kids Online Report.
- Howe, Michael J. A. 1999. *A Teacher's Guide to the Psychology of Learning*, 2nd Ed. Blackwell Publishing.
- Huttenlocher jt 2010 = Huttenlocher, Janellen; Waterfall, Heidi; Vasilyeva, Marina; Vevea Jack; Hedges, Larry V. Sources of variability in children's language growth. – *Cognitive Psychology* 61, 343–365.
- IELS 2020 = International Early Learning and Child Well-being Study. Early Learning and Child Well-being. A Study of Five-years-Olds in England, Estonia, and the United States. https://www.oecd-ilibrary.org/education/early-learning-and-child-well-being_3990407f-en (10.05.2020).
- Kalmus, Veronika; Roosalu, Triin 2011. Parental mediation of EU kids' Internet use revisited: Looking for a complex model of cross-national differences. – *International Journal of Media and Cultural Politics* 7, 1, 55–66.
- Kõrgesaar, Helen 2016. Eesti hoidjakeele pragmaatilised erijooned ja dünaamika ning mõju lapse keele arengule. Doktoritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Krcmar, Marina 2011. Can past experience with television help US infants learn from it? – *Journal of Children and Media* 5, 3, 235–247.
- Kuta, Cristina 2017. The Negative Impact of Excessive Screen Time on Language Development in Children Under 6-Years-Old: An Integrative Review with Screen Time Reduction Toolkit and Presentation for Outpatient Pediatric and Family Health Providers. Doctor of Nursing Practice (DNP) Projects. 91. https://scholarworks.umass.edu/cgi/view-content.cgi?article=1126&context=nursing_dnp_capstone (25.09.2020).
- Kütt, Andra 2015. Eesti keelt emakeelena omandavate laste (vanuses 6–7 eluaastat) sõnavara sotsiolingvistiline uurimus. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Kütt, Andra 2018. MAIN-testi kasutamine eesti laste jutustamisoskuse hindamiseks. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 14, 95–115.
- Lerkkanen, Marja-Kristiina 2007. *Lugema õppimine ja õpetamine*. Tartu: TÜ Kirjastus.

- Lieven, Elena 1994. Crosslinguistic and crosscultural aspects of language addressed to children. – Input and interaction in language acquisition. Eds. Claire Gallaway, Brian J. Richards. Cambridge: Cambridge University Press, 56–73.
- Livingstone, Sonia; Helsper, Ellen. 2008. Parental mediation and children's internet use. – *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 52, 4, 581–599.
- Manovich, Lev 2012. Uue meedia keel. Tallinn: Eesti Kunstiakadeemia.
- Merga, Margaret K. 2017. What would make children read for pleasure more frequently? – *English in Education* 51, 2, 207–223.
- Milroy, Lesley; Li, Wei 1995. Language and Social Networks. Social Network Approach to Code-Switching. The Example of a Bilingual Community in Britain. – One Speaker, Two Languages. Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching. Eds. L. Milroy, P. Muysken. Cambridge: Cambridge University Press, 137–138.
- Montag jt 2015 = Montag, Jessica; Jones, Michael; Smith, Linda B. The words children hear picture books and the statistics for language learning. – *Psychological Science* 26, 1489–1496.
- Nevski, Elyna; Vinter, Kristi 2015. Lapsevanemate hinnangud juhendamisstrateegiatele puutetundliku ekraani kasutamisel väikelapseas. – *Eesti Haridusteaduste Ajakiri* 3, 2, 54–78.
- Nikken, Peter; Jansz, Jeronen 2014. Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use. – *Learning, Media and Technology* 39, 2, 250–266.
- Noble jt 2018 = Noble, Claire; Sala, Giovanni; Peter, Michelle; Lingwood, Jamie; Rowland, Caroline; Fernand, Gobet; Pine, Julian. The Impact of Shared Book Reading on Children's Language Skills: A Meta-Analysis. – *Educational Research Review*, Vol 28.
- Paavola-Ruotsalainen jt 2017 = Paavola-Ruotsalainen, Leila; Lehtosaari, Jaana; Palomäki, Josefina; Tervo, Immi. Maternal verbal responsiveness and directiveness: consistency, stability, and relations to child early linguistic development. – *Journal of Child Language* 45, 2, 1–21.
- Pace jt 2017 = Pace, Amy; Luo, Rufen; Hirsh-Pasek, Kathy; Golinkoff, Roberta M. Identifying Pathways Between Socioeconomic Status and Language Development. – *Annual Review of Linguistics* 3, 1, 285–308.
- Piccolo jt 2016 = Piccolo, R. Liciane; Grassi-Oliveria, Rodrigo; Fonseca, Rochelle; Artech, Ariadne. Influence of family socioeconomic status on

- IQ, language, memory and executive functions of Brazilian children. – *Psicologia Reflexão e Crítica* 29, 23.
- Quellette, Gene P. 2006. What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. – *Journal of Educational Psychology* 98, 554–566.
- Rahva ja eluruumide loendus 2011. https://www.stat.ee/64628?parent_id=32784 (14.05.2020).
- Raidve, Janne 2020. Eesti keelt emakeelena omandavate 10–11aastaste laste emotsioonisõnavara narratiivides. Tallinn: Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste instituut.
- Rowe, Meredith L. 2008. Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. – *Journal of Child Language* 35, 1, 185–205.
- Rowe, Meredith L. 2017. Understanding Socioeconomic Differences in Parents' Speech to Children. – *Child Development Perspectives* 12, 2, 122–127.
- Schwab, Jessica F.; Lew-Williams, Casey 2016. Language learning, socioeconomic status, and child-directed speech. – *Wiley Interdisciplinary Reviews. Cognitive Science* 7, 4, 264–275.
- Sims, Clare; Colunga, Eliana 2013. Parent-child screen media co-viewing: Influences on toddlers' word learning and retention. – *Proceedings of the 35th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Eds. M. Knauff, M. Pauen, N. Sebanz, I. Wachsmuth.
- Soodla, Piret 2011. Picture-elicited narratives of Estonian children at the kindergarten-school transition as a measure of language competence. *Dissertationes paedagogicae Universitatis Tartuensis* 12. Tartu: Tartu Ülikool.
- Suoninen, Annikka 2013. Children's media barometer: Media uses of 0–8 year-old children and changes in media uses since 2010. Helsinki: Finnish Youth Research Network.
- Sylva jt 2004 = Sylva, Kathy; Melhuish, Edward; Sammons, Pam; Siraj-Blatchford, Iram; Taggart, Brenda. EPPE: The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from early Primary Years. <https://dera.ioe.ac.uk/8543/7/SSU-SF-2004-01.pdf> (25.09.2020).
- Tammemäe, Tiiu 2008. Kahe- ja kolmeaastaste eesti laste kõne arengu tase Reynelli ja HYKS testi põhjal ning selle seosed koduse kasvukeskkonna teguritega. Doktoritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.

- Tomasello, Michael 2001. Perceiving intentions and learning words in the second year life. – *Language Acquisition and Conceptual Development*. Eds. Melissa Bowerman, Stephen C. Levinson. Language Culture and Cognition. Cambridge: Cambridge University Press, 132–158.
- Tomasello, Michael 2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tulviste, Tiia 2001. Can variation in mother-child interaction be explained by context and collectivistic attitudes? – *Applied Psycholinguistics* 22, 4, 541–553.
- Tulviste, Tiia 2005. De Geer, B.; Tulviste, T.; Mizera, L. Regulation behavior and attention in peer interaction in Estonia, Finland, and Sweden. – *Pragmatics* 15, 1, 1–25.
- Tulviste, Tiia 2007. Variation in vocabulary development among Estonian children as a function of child's gender, birth order, child-care, and parental education. – *Proceedings from the First European Network Meeting on the Communicative Development Inventories*. Ed. M. Eriksson. Gävle, Sweden: University of Gävle, 16–21.
- Urm, Ada; Tulviste, Tiia 2016. Sources of individual variation in Estonian toddlers' expressive vocabulary. – *First Language* 36, 6, 580–600.
- Veisson, Marika 2000. Kasvukeskkonna mõju imiku ja väikelapse intellekti arengule. – *Lapsekeskne kasvatus haridusfoorumis*. [Konverentsi ettekanded]. Vikat, M. (koost). Tallinn: TPU kirjastus.
- Vinter, Kristi 2013. Digitaalse ekraanimeedia tarbimine 5–7-aastaste laste seas ja selle sotsiaalne vahendamine Eestis. *Pedagoogiline vaatekoht*. Doktoritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Walburg, Wolf-Rüdiger. 1998. *Vaimupuude-pedagoogika alused*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Weisleder, Adriana; Fernald, Anne 2013. Talking to Children Matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science* 24, 11, 2143–2152.
- Zimmerman jt 2007 = Zimmerman, Frederick J.; Christakis, Dimitri A.; Meltzoff, Andrew N. Associations Between Media Viewing and Language Development in Children Under Age 2 Years. – *The Journal of Pediatrics* 151, 4, 364–368.

SUMMARY

EDUCATION OF THE MOTHER AND RESIDENCE OF THE FAMILY AS FACTORS INFLUENCING THE LINGUISTIC DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT OF CHILDREN ACQUIRING ESTONIAN AS LI

Prior to the present study, there had been no study that provided a complete overview of the linguistic developmental environment of native Estonian-speaking pre-schoolers (ages 5–7). In the study underlying this paper, data from 152 semi-structured interviews with mothers are used to describe and discuss the importance of the frequency of factors that characterize the linguistic environment in the family home. Two groups are compared on the basis of the mother's level of education: those families where the mother has secondary (specialized) education and those where she has higher education. In both groups, differences in urban and rural environment were also observed. The article rests on the thesis that different developmental environments also result in different language environments, and that the evolution of the developmental environment over time – i.e. the choices that are made by the parents and the beliefs that are important with respect to the development of the child – are more broadly influenced by the family's socioeconomic status. The study reveals that the mothers resident in rural areas spoke to their children more during the pre-linguistic period and also that the role of grandparents in their social network was more important; additionally, more books were read and more stories were told in these families. Parents in urban areas more often attended events outside the family home; thus, their children came into contact more frequently with other languages and they spent more time at kindergarten. The level of education attained by the mother lead to them holding different attitudes about the linguistic capabilities of their children. For parents with higher education, this meant that the children spent more time alone, spending less time in front of screens and had more contacts with foreign languages than the children of mothers with secondary (specialized) education. In the case of children with mothers that had

secondary (specialized) education, the role of grandparents in their social network was more important; they spent more time at kindergarten and played more with other children and/or friends of their age than they did alone.

Keywords: first language acquisition, sociolinguistics, linguistic environment, Estonian

Andra Küti uurimisvaldkond on esimese keele omandamine, huvikeskmes on erineva kasvukeskkonna mõju eesti keelt emakeelena omandavate laste keelelisele arengule.
andra.kutt@tlu.ee

PARTITIVITY AND OBJECT MARKING IN FINNISH AND LITHUANIAN

Asta Laugalienė

Vilnius University

Abstract. Lithuanian and Finnish both have alternations in object marking involving the notion of partitivity. In Finnish, the case of the direct object of transitive verbs alternates between the accusative and the partitive. Partitive is the default case for the object of a transitive verb and a special feature is required for the assignment of the accusative. In Lithuanian, the case of the direct object of transitive verbs alternates between the accusative and the partitive genitive. Some functions of the Finnish partitive and the Lithuanian partitive genitive in object marking are identical, but some are markedly different. This paper offers an overview of the factors that have been discussed in the literature as affecting the use of partitive cases, and also a comparison of their relevance and relative ranking in Finnish and Lithuanian.

Keywords: partitivity, object marking, partitive, genitive, accusative, Finnish, Lithuanian

I. Introduction

The use of ‘partitive cases’ (called simply ‘partitive’ or ‘partitive genitive’) in the case marking of the direct object is an areal phenomenon attested in several groups of languages, both Indo-European (Slavic and Baltic) and Uralic (Finnic) (Koptjevskaja-Tamm 2001: 531–544, 557–564, Ambrazas 2006: 229). Finnish and Lithuanian belong to a wider areal continuum with a rich linguistic and historical background and language contacts (Koptjevskaja-Tamm, Wälchli 2001: 728). Finnic and Baltic were in close contact in the Proto-Finnic era (Larsson 1984: 98; Koptjevskaja-Tamm, Wälchli 2001); the main

evidence for this comes from numerous words borrowed from Baltic into Finnic, which are not found in the other branches of the Uralic languages (Laakso 2001: 201). Some grammatical features are also common to the Circum-Baltic languages as a whole and are considered to be a result of language contact (Koptjevskaja-Tamm, Wälchli 2001: 674–723).

Several studies (Larsson 2001, Klaas 1996 to mention just a few) have proved that the correspondences of the Lithuanian partitive genitive and Finnish partitive cover a wide semantic-syntactic area. There has also been some discussion about the Baltic influence on Finnic object case alternation. Although it seems likely that, as a result of Baltic influence, the original separative case inherited from Volga-Finnic gave rise to the quantitative opposition in object case marking in early Proto-Finnic (Larjavaara 1991: 380–382), there are different views about how the aspectual functions of partitive marking became grammaticalized in Finnic. Some researchers (e.g. Larsson 1984: 98) believe that this happened because of Baltic influence, while others (e.g. Larjavaara 1991) point out that the aspectual object in Finnic languages is a well-motivated and logical semantic development, although Baltic influence in the early stages is indisputable.

Lithuanian and Finnish both have alternations in object marking involving the notion of partitivity. Finnish has a morphological case that is referred to as the partitive. The meaning of the dedicated Partitive case diverges from the generally assumed partitive concept, which is to be seen as an abstract concept for comparison of the semantics of grammatical forms covering the “part-of-N” (1a) and “amount-of-N” (1b) concepts¹. The partitive concept comprises two metonymically related subconcepts: the Partitive (N-of-the-N, 1a), and the pseudopartitive (N-of-N, 1b) (Tamm 2014: 91). Therefore, the partitive concept is broader than the notion of a part-whole relationship and includes also the pseudopartitive:

¹ Further on in the text, Partitive as a dedicated case will be marked with a capital letter to distinguish it from the partitive as a concept. In the same way, the Finnish Accusative and Lithuanian Partitive genitive will be marked with capital letters.

- (1) a. Finnish
 nuorin lapsistani
 young.SUP.NOM child.ELA.POSS.PL
 ‘the youngest of my children’
- b. Lithuanian
 stiklinė *vandens*
 cup.NOM water.GEN
 ‘a glass of water’

A linguistic Partitive is a grammatical form that is conceptually related to the meaning of the partitive concept and is divided into functional (e.g. aspectual, (2a)), and structural categories (e.g. default case, (2b)), depending on the semantics of the Partitive in the structure of the language at hand (Tamm 2014: 91):

- (2) a. Finnish
 Mari söi omenaa.
 Mary eat.PST.3SG apple.PAR.SG
 ‘Mary was eating a/the apple.’
- b. Finnish
 ilman rahaa
 without money.PAR.SG
 ‘without money’
 (example from Tamm 2014: 90)

In the tradition of Indo-European scholarship the term ‘Partitive’ is primarily associated with the genitive (Koptjevskaja-Tamm 2001: 525), although the term also covers phenomena that are not morphological Partitives (for a further discussion see Koptjevskaja-Tamm 2001: 525). In Lithuanian, the ‘Partitive’ function of the genitive is one among the numerous functions associated with this case²; in

² The other functions of the Lithuanian genitive are, for example, genitive proper (e.g. possession brolio.GEN kambarys ‘brother’s room’; origin/material obuolių.GEN sultys ‘apple juice’).

the domain of object marking it is used mainly to mark part-whole concepts and indefiniteness.

The main goal of this paper is to give an overview of the factors that have been invoked in the literature as affecting the use of the Partitive cases as object cases in Finnish and Lithuanian, and compare their relevance and relative ranking in the two languages. The paper is structured in the following way: Section 1 gives an overview of object marking rules in Finnish and Lithuanian. Section 2 discusses the differential features of partitivity in these two languages. In Section 3, I formulate some generalizations about the hierarchical order of the object-marking rules in each language and about how they relate to each other. Finally, in Section 4, I attempt to formulate prototypical functions for the Partitive in Finnish and the Partitive genitive in Lithuanian.

1.1. OBJECT MARKING IN FINNISH

In Finnish, the case of the direct object of transitive verbs alternates between the ‘total object’ (marked with the **Accusative**) and the ‘partial object’ (morphologically marked with the **Partitive**). In this article, the term ‘Accusative’ will be used as a blanket term for the non-partitive case forms. This case has very little dedicated morphology and is thus largely a non-autonomous case which borrows forms from other cases (on the notion of non-autonomous case, see Blake 2004: 22–24). For singular NPs, the object marker *-n* is homophonous with the genitive case;³ plural direct objects are marked with the nominative plural. A dedicated form (the *-t* accusative) is used for personal pronouns, for example *he* ‘they.PL.NOM’ : *heidät* ‘they.PL.ACC’. The Accusative case is thus defined on the basis of syntactic context, cf. (3):

³ Historically, the object-marking genitive was an Accusative with the ending **-m*, but it coalesced with the original genitive *-n* after a sound change whereby word-final **-m* became *-n* (Huomo 2013: 91).

(3) *Tapasin* 'meet.PST.1SG'

- genitive (*ystävän* 'friend.ACC.SG = GEN.SG') 'I met a friend';
- nominative (*ystävät* 'friend.ACC.PL = NOM.PL') 'I met (my) friends';
- dedicated Accusative (*sinut* 'you.ACC.SG') 'I met you'.

Finnish object cases are shown in Table 1 below:

Table 1. Object cases in Finnish

	Singular		Plural	
	Partitive	Accusative	Partitive	Accusative
<i>kala</i> 'fish'	<i>kala-a</i> fish-PAR.SG	<i>kala-n</i> (= GEN) fish-ACC.SG	<i>kalo-j-a</i> fish-PAR.PL	<i>kala-t</i> (= NOM) fish-ACC.PL
<i>avain</i> 'key'	<i>avain-ta</i> key-PAR.SG	<i>avaim-e-n</i> (= GEN) key-ACC.SG	<i>avaim-i-a</i> key-PAR.PL	<i>avaim-e-t</i> (= NOM) key-ACC.PL
<i>karhu</i> 'bear'	<i>karhu-a</i> bear-PAR.SG	<i>karhu-n</i> (= GEN) bear-ACC.SG	<i>karhu-j-a</i> bear-PAR.PL	<i>karhu-t</i> (= NOM) bear-ACC.PL
<i>hän</i> 'he/she'	<i>hän-tä</i> he/she-PAR.SG	<i>häne-t</i> he/she-ACC.SG	<i>hei-tä</i> they-PAR	<i>hei-dät</i> they-ACC

In Finnish grammar, the Partitive case is described as the default case for the object of a transitive verb; a special feature is required for the assignment of Accusative case (cf. Vainikka 1993, Heinämäki 1984). The Partitive case has three interrelated and often overlapping functions (Vainikka, Maling 1996: 193): **quantitative unboundedness of the object referent**, which often correlates with an indefinite reading (4), **aspectual unboundedness** or lack of culmination in the designated event (5), or **negation** of the propositional content (6):

- (4) *Löysin marjoja.*
find.PST.1SG berry.PAR.PL
'I found [some] berries.'

- (5) *Kuuntelin radiota.*
listen.PST.1SG radio.PAR.SG
'I was listening to a/the radio.'

- (6) *En rakentanut taloa.*
 NEG build.PST.PA house.PAR.SG
 ‘I did not build a/the house.’
 ‘I was not building a/the house.’

Among all these factors, negation is seen as the strongest rule that mandates the use of the Partitive and overrides the other rules (aspect, quantification) in cases where they are in conflict.

The Accusative has a positive meaning, that of total affectedness, which entails quantification, culmination and affirmation, and if these conditions are not met the language resorts to its default case, the Partitive; compare (7a) and (7b):

- (7) a. *Rakensin talon.*
 build.PST.1SG house.ACC.SG
 ‘I built a/the house.’
 b. *Rakensin taloa.*
 build.PST.1SG house.PAR.SG
 (i) ‘I built some of the house.’
 (ii) ‘I was building a/the house.’

In (7a) the phrase ‘house’ designates a discrete entity in its entirety. The object NP is therefore quantitatively bounded (but not necessarily definite), the action has culminated in a result (a/the house was built), and all these factors result in the use of the Accusative.

Historically, the Partitive in Finno-Ugric was a spatial case with separative (“from”) meaning (see table 2 below). It is generally assumed that the development of the Partitive goes back to the Volga-Finnic period, when the ablative case was used to express partially affected objects. At a later time, the new composite elative and ablative cases took over the local functions of the original separative case in *-ta*, whose meaning ceased to be spatial and became associated with quantification: ‘to eat of/from the bread’ came to mean ‘to eat some (of the) bread’. In Mordvin, the ablative case occurs on objects of a certain class of verbs similar, but not quite identical,

to that taking a Partitive object in the Finnic languages (Kiparsky 1998: 32, Koptjevskaja 2001: 534–535). The other original local cases of Proto-Finnic also lost their spatial meanings and acquired grammatical functions: the ‘essive’ and the ‘translative’ now mark temporary state and change-of-state respectively. The developments in the Fennic case system are shown in Table 2 below:

Table 2. Local cases in Finnish (Koptjevskaja-Tamm 2001: 534)

	Modern Finnish local cases		Original local cases
	Inner local case series	Outer local case series	General local case series
static position	Inessive	Adessive	Essive
motion towards	Illative	Allative	Translative
motion from	Elative	Ablative	Partitive

The aspectual object is a feature of Finnic languages, which does not have exact equivalents in other Finno-Ugric languages. Two explanations are given for the aspectual object in Finnish: it could have developed because of the influence of the neighbouring speech communities (Larsson 1984, 2001) or it could have been a development within the Finnic languages themselves. Larjavaara (1991) shows that the object case variation in Finnish has developed in a logical manner and is well motivated throughout on semantic grounds. He argues that quantification is an older criterion than aspect and most probably the starting point from which aspect has developed.

1.2. OBJECT MARKING IN LITHUANIAN

In Lithuanian, the case of the direct object of transitive verbs alternates between the **Accusative** and the **Partitive genitive**. The Lithuanian Partitive genitive is the etymological and functional continuation of the Proto-Indo-European Partitive genitive widely attested across the ancient Indo-European languages (see, *inter alia*, Seržant 2012, Ambrazas 2006: 216–218):

- (8) a. *Jis rado knyg-as.*
he find.PST.3 book-ACC.PL
'He found the books.'
- b. *Jis rado knyg-ų.*
he find.PST.3 book-GEN.PL
'He found some books.'

As shown by the comparative evidence of the ancient Indo-European languages, the partitive use of the genitive was inherited from Indo-European, but was reinforced by the coalescence of genitive and ablative in Baltic and Slavic (Kurylowicz 1964: 189–190, 1977: 142–143, Ambrazas 2006: 293–294, Seržant 2014: 294).

Lithuanian object cases are shown in table 3 below:

Table 3. Lithuanian object cases

	Singular		Plural	
	Partitive genitive	Accusative	Partitive genitive	Accusative
<i>namas</i> 'house'	<i>nam-o</i>	<i>nam-q</i>	<i>nam-ų</i>	<i>nam-us</i>
<i>vaisius</i> 'fruit'	<i>vais-iaus</i>	<i>vais-ių</i>	<i>vais-ių</i>	<i>vais-ius</i>
<i>dukra</i> 'daughter'	<i>dukr-os</i>	<i>dukr-q</i>	<i>dukr-ų</i>	<i>dukr-as</i>
<i>marti</i> 'daughter-in-law'	<i>marč-ios</i>	<i>marč-iq</i>	<i>marč-ių</i>	<i>marč-ias</i>
<i>gėlė</i> 'flower'	<i>gėl-ės</i>	<i>gėl-ę</i>	<i>gėl-ių</i>	<i>gėl-es</i>
<i>senelis</i> 'grandfather'	<i>senel-io</i>	<i>senel-j</i>	<i>senel-ių</i>	<i>senel-ius</i>
<i>pilis</i> 'castle'	<i>pil-ies</i>	<i>pil-j</i>	<i>pil-ių</i>	<i>pil-is</i>
<i>dubuo</i> 'bowl'	<i>dub-ens</i>	<i>duben-j</i>	<i>duben-ų</i>	<i>duben-is</i>

The use of the Lithuanian Partitive genitive differs from that of the Finnish Partitive in many respects. As illustrated by Example (8b) above, the most common use of the Lithuanian genitive is with indefinite non-incremental quantification (where the genitive is used to refer to an indefinite amount or quantity). The use of the **Accusative** is much more predominant and is to be seen as the **default case of the Lithuanian object**. Whereas in Finnish it is the Partitive that has a whole array of disparate functions, in Lithuanian this is the case with the Accusative, which is used with **incremental**

quantification, when the object participates in the event gradually, and its components are affected in a sequential fashion (9), but also for **definite mass nouns** (10), and in **generic sentences** (11):

- (9) *Aš geriu kavą.*
 I drink.PRS.1SG coffee-ACC
 'I drink coffee.'
- (10) *Iš-gėriau kavą.*
 PVB.drink.PRS.1SG coffee-ACC
 'I drank all my coffee.'
- (11) *Geriū tik kavą.*
 drink.PRS.1SG only coffee-ACC
 'I drink only coffee.'

However, in line with Finnish (6), in Lithuanian, the direct objects of transitive verbs (even those normally marked with the Accusative) will take the genitive case in negated clauses; this is the so-called genitive of negation, which historically evolved from the Partitive genitive (Ambrazas et al. 1997: 500–506, 667–668):

- (12) a. *Brolis nusipirko naują namą.*
 brother buy.PST.3 new-ACC house-ACC
 '[My] brother bought a new house.'
- b. *Brolis ne-nusipirko naujo namo.*
 brother NEG-buy.PST.3 new-GEN house-GEN
 '[My] brother did not buy a new house.'

2. The differential features of partitivity in Finnish and Lithuanian

As described in Section 1, several factors have been invoked in the literature as affecting the use of the Partitive case in Finnish and the Partitive genitive in Lithuanian. Further below in this paper, their relevance and relative ranking in Finnish and Lithuanian will be discussed in more detail. We will discuss to what extent

(in)definiteness, partiality and (ir)resultativity are relevant for object marking both in Finnish and Lithuanian.

2.1. (IN)DEFINITENESS

Both Lithuanian and Finnish lack a dedicated grammaticalized means to mark the (in)definiteness of an NP. In Lithuanian there is no choice between *a house*, *the house*, *houses*, *the houses*; *tea*, *the tea*. The differences in interpretation are therefore expressed by a variety of morphological, syntactic, prosodic and lexical devices: word order, stress, determiners and quantifiers and various other lexemes that modify nouns (for a detailed study of definiteness in Lithuanian, see Spraunienė 2011).

- (13) *Pa-stačiau* *nam-q.*
 PVB-build.PST.1SG house-ACC
 ‘I built a/the house.’

In (13), *namq.ACC* ‘house’ could be interpreted as either definite or indefinite. The determiners *tas* ‘this’, *anas* ‘another’, *vienas* ‘one’ or *šitas* ‘this’ modifying *namq.ACC* would suggest the definiteness of the object:

- (14) *Pa-stačiau* *tq* *nam-q.*
 PVB.build.PST.1SG this.ACC house-ACC
 ‘I built this house.’

However, certain morphosyntactic features can also enforce a definite interpretation of the noun phrase (a so-called ‘definiteness effect’; on this notion see Lyons (1999: 227–252)), e.g. in the case of mass nouns and plurals of count nouns the use of the Accusative for the direct object induces a definite reading, as in (15) for mass nouns and (16) for plurals of count nouns:

- (15) *Iš-gėriau* *kav-q,* *kuri* *buvo* *ant stalo.*
 PVB-drink.PST.1SG coffee-ACC which be.PST.3 on table.GEN
 ‘I drank all the coffee that was on the table.’

- (16) *Su-valgiau obuol-ius.*
 PVB-eat.PST.1SG apple-ACC.PL
 'I ate the apples.'

An indefinite mass noun would have to be marked with the Partitive genitive, as it would naturally be interpreted as an unbounded NP. The Partitive genitive, in combination with the perfective value of the verb, introduces indefinite quantification (see below for further discussion):

- (17) *Kavinėje iš-gėriau kav-os.*
 café.LOC PVB-drink.PST.1SG coffee-GEN
 'I went to a café for coffee.'

This means that definiteness, apparently through the bounded reading it imposes, induces the use of the Accusative. However, the genitive (historically also a Partitive genitive) is used for both count nouns and mass nouns if there is negation, which ranks hierarchically higher than definiteness in determining case marking (see section 1.2):

- (18) *Ne-gėriau kav-os.*
 NEG-drink.PST.1SG coffee-GEN
 'I did not drink coffee.'
- (19) *Ne-pa-stačiau nam-o.*
 NEG-PVB-build.PST.1SG house-GEN
 'I did not build a/the house.'

In Finnish, definiteness likewise does not have any dedicated marking. Instead, definiteness effects connected with word order and case in Finnish correspond in irregular ways to the expression of definiteness in English⁴. We could compare below Example (20) from Finnish with Lithuanian Example (15) above, where, in the former,

⁴ Chesterman (1977), among others, suggests that the Finnish case selection, word order, stress, concord and function words such as *joku* ('some'), *eräs* ('one'), *se* ('it'), and *tietty* ('certain') express different aspects of the English article system. Chestermann states that in

the object is a count noun and refers to a bounded entity (hence a closed quantity), so that in this case the use of the Accusative does not automatically induce a definite reading:

- (20) *Kirjoitin kirjeen, jonka lähetin ystävälle.*
 write.PST.1SG letter.ACC which.GEN send.PST.1SG friend.ALL
 ‘I wrote a/the letter, which I sent to a friend.’

Since definiteness is only a default reading that typically correlates with boundedness of the quantity expressed by the Accusative object, (in)definiteness cannot be associated directly with the function of the PAR/ACC cases as regards mass nouns (21) (the same applies for plurals). In Example (21a), the Accusative *veden* ‘water’ conveys that the quantity is bounded, and (most likely) that the object NP is definite (‘the water’), but definiteness is only a default reading. An indefinite reading is possible if the object, for example, refers to a serving of water, as in a café (‘Jukka ordered a water’). In Example (21c), an indefinite reading is excluded by the relative clause that modifies the object NP (in fact, it is the relative clause that triggers the definite reading in (21c):

- (21) a. *Jukka joi veden.*
 Jukka drink.PST.3SG water.ACC
 ‘Jukka drank a water / all his water.’
 b. *Jukka tilasi veden.*
 Jukka order.PST.3SG water.ACC
 ‘Jukka ordered a water.’
 c. *Jukka joi veden, joka oli pöydällä.*
 Jukka drink.PST.3SG water.ACC which be.PST.3SG table.ADE
 ‘Jukka drank all of the water that was on the table.’

The Partitive genitive in Lithuanian operates on NPs that are by themselves unbounded. In addition to Example (17) above, I give examples of a mass noun with an indefinite and non-specified

Finnish, function words such as those listed above are used to mark identifiability, i.e. the known/unknown status of a referent.

quantity reading (22) (the same applies to plurals). The NP *vanduo* ‘water’ is in itself unbounded, but the perfective aspect of the verb requires boundedness, which is introduced by the genitive. Without a case ending the nominal would be merely a stem (of a mass noun), expressing a type of a referent (a mass). Actual quantification (bounded or unbounded) is then expressed by the case:

- (22) *Pa-gėriau* *vand-ens*.
 PVB-drink.PST.1SG water-GEN
 ‘I drank (some) water.’

The indefinite quantification of the object may correlate with the use of verbal prefixes such as: *pri-*, meaning ‘a lot, enough’, *per-* meaning ‘a lot, too much’, as well as *už-* ‘a little bit’, also in combination with the reflexive marker *-si-* (*už-si-kąsti duonos* ‘to eat a little bit of bread’, *per-si-valgyti obuolių* ‘to eat too many apples’; for more detail see Ambrazas et al. (2006: 503)) With verbs containing these prefixes the object NP must be indefinite and the use of the Accusative is impossible:

- (23) *At-si-gėriau/* *pri-si-gėriau* *kav-os*
 PVB-RFL-drink.PST.1SG/ PVB-RFL-drink.PST.1SG coffee-GEN.SG
 (**kav-q*).
 (*coffee-ACC)
 ‘I drank some coffee./ I drank my fill of coffee.’

With the Lithuanian quantifying verb prefixes an NP-related meaning (quantification) is expressed in the verb structure while Finnish in turn expresses a verb-related meaning, i.e., aspect, by the case of the object.

Finnish Example (24) shows that a Partitive object is able to indicate indefinite quantity (‘a certain quantity of water’), but only in aspectually bounded situations:

- (24) *Lapset* *joivat* *vettä*.
 child.NOM.PL drink.PST.3PL water.PAR
 ‘The children drank some (of the) water’.

This sentence also has an imperfective, i.e. aspectually unbounded, reading: ‘The children were drinking (the) water’:

- (25) *Lapset joivat vettä, kun puhelin soi.*
 child.NOM.PL drink.PST.3PL water.PAR when phone.NOM ring.PST3SG
 ‘The children were drinking (the) water, when the phone rang.’

The influence of aspect on object marking will be discussed in detail below, but the compatibility with verbs receiving an imperfective reading suggests that the Partitive case is not in itself bounded.

2.2. PARTIALITY

The notion of ‘partitivity’ has been used in different ways in the literature. ‘Partitive’ has to do with reference to subsets of definite (super)sets (N-of-the-N, example (1b)), indication of the quantity, which is singled out by a nominal quantifier (N-of-N, example (1a)), also with reference to indefinite quantity or ‘partial objects’ of certain verbs (for a more detailed list see Koptjevskaja-Tamm (2001: 525–526) and the literature mentioned therein). One of the meanings of ‘partitivity’ is indefinite quantification, already discussed in Section 2.1. Note that Finnish Example (26) indicates indefiniteness and does not refer to a part of a previously identified whole:

- (26) *Opettaja osti kirjoja.*
 Teacher buy.PST.3SG book.PAR.PL
 ‘The teacher bought some (indefinite quantity and not previously identified) books.’

Another meaning of partitivity, which, for greater clarity, we will henceforth refer to as *partiality*, is to be seen in cases where part of a discrete object or a larger reference mass is affected by an action, as in ‘to eat of/from the bread’, or ‘to drink from the water’. It is only in cases like these that we can speak of a part-to-whole relationship:

- (27) *Lapsi söi viipaleen leipää/ leivän.*
 child.NOM eat.PST.3SG slice.ACC bread.PAR/ bread.ACC
 ‘The child ate a slice of bread/ the bread.’

The above example contains a verb of consumption. The use of the Accusative in the case of *leivän* indicates that the child consumed all of the bread given to them, while the combination of Accusative and Partitive in *viipaleen leipää* is used to indicate that only a separate and well-defined portion of the whole (e.g. the slice of bread) was consumed while the rest of the bread still remains. The affected part has been thoroughly affected: the given piece of bread has been fully consumed, but the difference from total affectedness follows from the fact that the whole entity was not targeted and the rest remains unaffected (Luraghi, Kittilä 2014: 41).

In Finnish, there is a series of measure nouns (such as *lasi* ‘glass’, *kori* ‘basket’, *pullo* ‘bottle’) governing Partitives. This is a function related to the use of the Partitive with many kinds of quantifying expressions to indicate the quantified mass (*kaksi poikaa*.PAR ‘two boys’). In Lithuanian, NPs designating quantification, appear with the genitive (*maišas miltų*.GEN.PL ‘a sack of flour’).

2.2.1. INCREMENTAL QUANTIFICATION

Partiality (or partial affectedness) can also be seen in events involving an incremental⁵ participant. In such events the referent of the object participates in the event gradually, and its components are affected in a sequence. The quantity indicated by an NP is affected by clausal aspect if the referent of the NP participates in the event incrementally:

- (28) *Kirjoitin* *kirjettä*.
 write.PST.1SG letter.PAR
 ‘I was writing a/the letter.’

In this above Finnish example, PAR can indicate a progressive meaning, where the event is ongoing – ‘I was writing a letter (at that

⁵ Dowty defines the incremental theme as a distinct semantic role. The incremental theme can be a patient or a result: (*build a house, write a letter, perform a sonata, eat a sandwich, paint a house, polish a shoe, proofread an article* (Dowty 1991: 568)).

particular moment)', or it can indicate a cessative meaning, where the event is terminated before it reaches its potential end point – 'I wrote a part of the letter', 'I've been working on that letter'. In order to disambiguate the sentence, a wider context is needed, as in Example (29):

- (29) *Kirjoitin kirjettä, kun puhelin soi.*
 write.PST.1SG letter.PAR when phone.NOM ring.PST.3SG
 'I was writing a/the letter when the phone rang.'

Since the object NP is incremental in (29), this determines a certain type of quantification of the object, which can be relevant for case marking⁶: the writing of the letter has proceeded to cover the letter partially, but not completely. A count noun ('a/the letter') referring to a bounded entity, is accessible to quantification because of the incremental participation in the event as the activity proceeds along the letter gradually and reaches its endpoint when the whole letter has been written (Huumo 2013: 93). The quantity of the letter sets certain boundaries to the duration of the process as the writing of the letter cannot take any longer than the time needed to write the letter.⁷

In such a sentence, the Accusative indicates the combination of bounded aspect and closed quantity (Example (20)). The event thus reaches the endpoint (the potential continuation of the event is excluded as the event has been brought to its endpoint) and the closed quantity is affected in full. Once the whole letter is ready, the total event of 'writing the letter' is over, which is grammatically marked with the Accusative.

The quantifying function of the Accusative is seen in sentences that indicate an achievement (20). Such events are indisputably

⁶ For analogies between the aspectual (verbal) and quantificational (nominal) domains and how clause-level aspect depends on the contribution of many clausal elements, not just the verb, see Huumo (2010: 2) and the literature mentioned therein.

⁷ Huumo (2010) refers to such dependence of clausal aspect on nominal quantity to as nominal aspect.

bounded, which excludes the use of the Partitive as in (29). Since achievements (e.g., *löytää* ‘find’, *huomata* ‘notice’) are strictly punctual and indicate events that culminate instantly, the Partitive cannot be used for its aspectual function where it indicates non-culmination (for example, a progressive meaning).

However, slightly different criteria for determining the object case apply in Finnish for iterative situations. The case of the object is determined by the nature of the component situations, even though there may be other aspectual elements present (e.g. durative modifiers) that relate to the event at the more abstract level of the habitual state. If the component situations fulfill the criteria for using ACC, then ACC is used even though the overall situation is unbounded. The aspectual unboundedness of the overall habitual situation is shown by the fact that a direct durative modifier (*vuoden ajan* ‘for a year’) can be used in spite of the presence of the Accusative, which is otherwise incompatible with the unboundedness of the situation (Huumo 2010: 101–105). It is widely attested in different languages that durative modifiers are only compatible with clauses that refer to unbounded situations and not with bounded situations (Huumo (2013: 105) and the literature mentioned therein). In Finnish, the durative modifiers are marked with the same case as the (total) object (30a). The duration of the bounded situation is indicated by adverbials, which set a certain time-span within which the event is completed (30b). In Finnish, time-span adverbials take the inessive case (Huumo 2010: 90, 2013: 105):

- (30) a. *Olen lukenut lehden kirjastossa*
 be.PRS.1SG read.PST.PA paper.ACC library.INESS
 *jo vuoden ajan.*⁸
 already year.GEN time.ACC
 ‘For a year already, I have been reading the newspaper in the
 library.’

⁸ Example taken from Huumo (2010: 101).

- b. *Luin* *lehden* *tunnissa.*
 read.PST.1SG paper.ACC hour.INESS
 'I read a/the newspaper in an hour.'

The conceived boundedness of the higher-level habitual situation follows from the presence of the durative modifier, not from the boundedness of the component events (30a). At the habitual level, the situation is static and thus unbounded: the person has the habit of reading the paper in the library. As such, the habitual situation is unbounded (because the bounded component event can be repeated innumerable times). The durative modifier indicates that the habit of reading the paper in the library has lasted for a year. Boundedness is indicated at two different levels: Accusative indicates the boundedness of each component situation (i.e. the reading of the whole paper), whereas the durative modifier sets temporal boundaries to the overall habitual state (Huumo 2010: 101).

As shown above, in Finnish, the aspect is encoded in the case marking of the object: the Accusative indicates the bounded aspect as in (20), while the Partitive with count nouns refers to incremental participation in the event as in (29). In Lithuanian, the difference in aspect is marked in imperfective/perfective verbs as in examples (31) and (32)⁹. Incremental quantification is not distinguished from holistic quantification in Lithuanian, which is perhaps associated with the inherently unbounded character of incremental quantification:

- (31) *Pa-rašiau* *laišk-q.*
 PVB-write.PST.1SG letter-ACC
 'I wrote a/the letter.'
- (32) *Rašiau* *laišk-q.*
 write.PST.1SG letter-ACC
 'I was writing a/the letter.'

⁹ For more detail, see Holvoet, Čižik (2004: 142–145).

As pointed out in Section 1.1 on object marking in Finnish, the Partitive case has three interrelated and often overlapping functions: negation, unbounded aspect, and quantification, whereby negation is the strongest criterion and quantification is the least important criterion for Partitive object. ACC can only be used if the sentence does not meet any criterion of the Partitive (for some exceptions see the discussion below) as in (21). With mass nouns, the basic functions of the Partitive object apply: it expresses either non-culminating aspect or unbounded quantity (or both together). Example (33) illustrates this:

- (33) *Join kahvi-a.*
 drink.PST.1SG coffee-PAR.SG
 (i) 'I was drinking (the) coffee.'
 (ii) 'I drank some (of the) coffee.'

With the progressive reading, the example does not tell us whether the projected endpoint of the event would involve a closed or an open quantity of the coffee (the opposition between 'I was drinking coffee' and 'I was drinking the coffee'). With the cessative interpretation, as well, the example does not tell us whether the event had been proceeding towards an endpoint involving a closed quantity ('I drank some of the coffee') or not ('I drank some coffee'). Therefore, (21) shows that the Accusative is used only if the situation has both reached its endpoint and has affected a closed quantity ('Jukka drank all the water that was on the table'). The Finnish Partitive is of a multifunctional nature, and when indicating a more dominant function (incremental theme) the Partitive conceals less dominant features, which it can encode in other contexts (e.g., quantity) (Huomo 2010: 91).

In Lithuanian, examples for the influence of aspect on the semantic properties of nominal arguments are found in sentences that contain mass NPs without a determiner (such as a demonstrative):

- (34) *Gėriau vanden-į.*
 drink.PST.1SG water-ACC
 'I drank (the/some) water.'

- (35) *Iš-gėriau vanden-į.*
 PVB.drink.PRS.1SG water-ACC
 'I drank all the water.'

Examples (34) and (35) contain the same mass noun *vanduo* 'water'. Formally, these two sentences only differ in aspect, marked on their main verbs. But this aspectual difference entails a difference in the interpretation of their direct object NPs. Example (35) contains the prefixed perfective verb *iš-gėriau* and entails that the event ended when the agent finished drinking all the water. Moreover, the speaker presupposes that the hearer can identify the relevant portion of water in the discourse. Nevertheless, the imperfective verb *gėriau* could also be used with the Partitive genitive as in (36):

- (36) *Jie sugrįžo, valgė duonos ir gėrė*
 they come.PST.3. drink.PST.3. bread.GEN and drink.PST.3
*vandens [jo namuose].*¹⁰
 water.GEN [in his house]
 'They came back, ate (the) bread and drank (the) water at his house.'
 *'They came back, were eating (the) bread and drinking (the) water at his house.'

This example suggests that there was a *bounded* amount of water which the person drank. Unlike in the case of (35), where the perfective verb introduces boundedness, no boundedness is entailed by the imperfective verb in (36). We assume therefore that the genitive marking imposes boundedness on a NP with imperfective verbs. It should be pointed out that (36) cannot have a progressive (and incremental) reading ('they were eating (the) bread and drinking (the)

¹⁰ Example taken from <http://www.charity.lt/biblija/index.php?s=1%20Kar%2013,19>

water'), otherwise the Accusative would have to be used. It is not clear how the imperfective verb *gėrė* 'drank' in (36) differs from the perfective *pa-gerti* 'drink a little bit, have a sip' as in (22); this seems to be an instance of the so-called 'factual' use of the imperfective past, which is well known from Russian (cf. Groenn 2003) and is also possible in Lithuanian, though it has never been described for this language. The factual imperfective is a use of the imperfective that functions on the territory of the perfective (which, in turn, is associated with complete events). The differences between factual uses of imperfective past, imperfective and perfective readings are illustrated by Lithuanian examples (37a) and (37b):

(37) a. *Jonas skaitė 'Hamletą'.*

(i) Jonas was reading 'Hamlet'. (processual imperfective reading)

(ii) Jonas has read 'Hamlet'. (factual imperfective reading)

b. *Jonas per-skaitė 'Hamletą'.*

'Jonas (has) read 'Hamlet'. (perfective reading)

Factual imperfective and perfective readings both refer to complete events of reading 'War and Peace'. A factual imperfective reading can either assert or presuppose the existence of an event of the verbal predicate (Groenn 2003: 11).

2.2.2. GENERIC USES

Differences between the two languages appear also in the marking of the object in generic statements. Generic use is ungrammatical with the genitive in Lithuanian in case of mass nouns, even though the verb *gerti* 'to drink' combines with the genitive elsewhere, for example for indefinite quantification (*Pagėriau vandens.GEN* 'I drank (some) water'):

- (38) *Visada geriu arbat-ą (*arbat-os).*
 always drink.PRS.1SG tea-ACC.SG (*tea-GEN.SG)
 'I always drink tea.'

The same applies to plural discrete objects: even though genitive is possible for indefinite quantification (as in *Nupirkau gėlių*.GEN ‘I bought some flowers’), only the Accusative is possible with generic use:

- (39) *Valgau tik obuolius.*
 eat.PRS.1SG only apple.ACC.PL
 ‘I eat only apples.’

In Finnish generic sentences, the Partitive is used both with mass nouns (40) and plural discrete objects (41).

- (40) a. *Juon aina tee-tä.*
 drink.PRS.1SG always tea-PAR
 ‘I always drink tea.’
 b. *Juon aina tee-n.*
 drink.PRS.1SG always tea-ACC
 ‘I always have a tea.’

- (41) a. *Syön vain omenoita.*
 eat.PRS.1SG only apple.PAR.PL
 ‘I eat only apples.’
 b. *Syön vain omenat.*
 eat.PRS.1SG only apple.ACC.PL
 ‘I eat only the apples.’

However, the Accusative is acceptable in generic sentences if the type of situation of which the generic generalization is made is of a bounded type in terms of aspect and quantification. Sentence (40b) is grammatically correct if the quantity of the tea is bounded in the situation type that underlies the generic expression; i.e., if the speaker always has a (serving of) tea when he/she goes to the café (‘I always have **a** tea’). Even in (41b), ‘I only eat the apples’, the Accusative object is possible in a generic context where, for example, the speaker’s grandmother always brings him apples and bananas when she visits, but he only eats **the** apples (brought). Thus, genericity as such does not prohibit the use of the Accusative, though it is

certainly true that the Partitive is the default case for the object in such examples.

Such examples also show that in Finnish, generic statements culmination is possible in cases when the generic predication concerns a culminating situation type (and therefore the Accusative object can be used). In fact, the earlier example (30) is evidence of this (assuming that habitual sentences are classified as generic).

2.3. (IR)RESULTATIVITY

In addition to (in)definiteness and partiality functions, there is another function for the Finnish Partitive referred to as (ir)resultativity. The resultative situation indicates a transition: the event brings about a change, after which it does not return to its original state but enters another one. The irresultative situation indicates that no such transition takes place and after completion of the event the situation returns to the original state or to a state that is conceptualized as similar to the original state. Such distinctions are also reflected in the opposition between the Finnish object markers.

The general rule of using the Partitive object for non-culminating aspect types (i.e., the aspectual Partitive) apply for all verbs discussed under this section of irresultativity. However, the oppositions between resultativity and irresultativity cover different *subtypes* of non-culminating aspect, which will be discussed below in more detail.

A certain group of verbs are inherently *atelic* (or, according to Vendlerian classification, denoting a *state*), and take the Partitive case for their objects, as the action never reaches an endpoint. These verbs are instances of unbounded, non-culminating aspect and the use of the Partitive thus follows from their aspectual nature. Kiparsky (1998: 15) gives lists of atelic verbs that assign Partitive case to all their objects as per general aspectual object-marking rule. Such verbs usually denote psychological and emotional states or attitudes, cognition or experience (e.g. *rakastaa* 'love', *inhota* 'hate', *ihaila*

‘admire’, *kadehtia* ‘envy’, *kunnioittaa* ‘honor’, *väsyttää* ‘tire’, *ajatella* ‘think’, etc.)¹¹:

- (42) *Jukka rakastaa Anna-a.*
 Jukka love.PRS.3SG Anna-PAR
 ‘Jukka loves Anna.’

On the basis of the resultativity vs. irresultativity opposition, Finnish *punctual* verbs can be divided into two groups: resultative (accomplishment / achievement) verbs such as *tappaa* ‘kill’, *ostaa* ‘buy’, *huomata* ‘notice’ and *löytää* ‘find’ that take the aspectual Accusative object, and irresultative (*semelfactive*) verbs such as *tönnäistä* ‘nudge’, *mulkaista* ‘glance’ and *lyödä* ‘hit’ that take the aspectual PAR object (Huomo 2010: 92). For *semelfactive* verbs, the situation ends in time but fails to bring about a culmination (a fundamental change in the object referent) to trigger the Accusative. Some achievement verbs, such as *ampua* ‘shoot’, allows both a resultative and an irresultative reading, which is then reflected in the case marking of its object. The aspectual nature of the verb *ampua* ‘shoot’ and the aspectual oppositions expressed by the case of the object have been discussed at length by many authors (for example, Heinämäki (1984: 153), Kiparsky (1998: 2–3)). It is stated that the resultative (43a) *versus* irresultative oppositions (43b) indicate either the achievement or a lack of a result:

- (43) a. *Metsästäjä ampui linnu-n.*
 Hunter.NOM shoot.PST.3SG bird-ACC
 ‘The hunter shot (down) the bird.’
 b. *Metsästäjä ampui lintu-a.*
 Hunter.NOM shoot.PST.3SG bird-PAR
 ‘The hunter shot at a/the bird (the bird did not die).’

Irresultative marking also applies to situations where the original state is almost the same as the target state; therefore there is no distinction between the two:

¹¹ For the full lists of verbs indicating which case they usually take, see Denison 1957: 143–159, Vainikka 1989: 322–324, Kiparsky 1998.

- (44) *Mies nosti hattua.*
 man.NOM raise.PST.3SG hat-PAR
 'The man raised (his) hat.'

In (44) the man raises his hat for a moment and puts it back: the target state does not significantly differ from the original state. The sentence *Mies nosti hatun.ACC päästään* 'the man took off his hat' would indicate a transition from one state to another (Leino 1991: 171–172).

Some Finnish verbs allow two readings differing in the temporal stability of the resultant state. One such verb would be *lainata* 'borrow, lend'. Depending on the speaker's implications, both PAR and ACC are possible. In (45a) the girl is expecting to get her watch back in a while, whereas in (45b) the event of lending the watch is completed in the sense that there are no expectations as to whether and when she will receive the watch back:

- (45) a. *Tyttö lainasi kello-a.*
 girl.NOM lend.PST.3SG watch-PAR
 b. *Tyttö lainasi kello-n.*
 girl.NOM lend.PST.3SG watch-ACC
 'The girl lent [her] watch [to somebody].'

Irresultative use of genitive is very rare in Lithuanian. In Eastern Lithuanian dialects, the genitive may be used instead of the Accusative for the object of verbs of transfer in order to encode that the result of transfer is to be temporally delimited (Seržant 2014: 286). The Partitive genitive in (46a) has the implication of temporariness of the results of the transfer; the Accusative object in (46b) has no such implication. The use of the genitive in (46a) relates to the short time the knife is needed.

- (46) a. *Pa-skolink peiliuk-o!*
 PVB-lend.IMP.2 knife-GEN
 'Lend (me) a/the knife for a moment!'¹²

¹² Example taken from Ambrazas et al. (1976: 25).

- b. *Duok* *peiliuk-q!*
 give.IMP.2 knife-ACC
 ‘Give (me) a/the knife!’

3. Discussion

In this article, object marking in Finnish and Lithuanian was compared. The hierarchies of the object-marking rules are represented in Figures 1 and 2 below. For Finnish (Figure 1), the strongest rule for using the Partitive is any kind of negation of propositional content. The second condition for the choice between the Partitive and the Accusative is the aspect. *Any kind of non-culmination of the event* results in the Partitive. This rule applies also for atelic verbs (as state verbs like *love* or *hate* do not denote a culmination of the event/point) and incremental themes (as with the progressive reading *I am writing a/the letter* the event is ongoing and just reaching the culmination point). Irresultativity discussed in Section 2.3 results in Partitive: there is no significant difference between the target state and original state and no culmination point of the event (*He shot at a/the bird*). The least important condition for the choice between Partitive and Accusative is the quantification of the object: Accusative emerges only when the closed quantity is affected in full (*I wrote a/the letter*).

For Lithuanian (Figure 2 below), the strongest condition for using Partitive genitive is negation (like for Finnish). The second condition to be taken into account is the incremental participation in the event. With incremental quantification, the default case of the Lithuanian object (Accusative) is triggered (*I was writing a/the letter*). Indefinite quantification of the object results in the Partitive genitive (*I drank some water*). Non-incremental bounded events are marked with the default case of the object – the Accusative (*I wrote a/the letter*). Some exceptions are made only for time-restricted irresultative events (*Lend me a/the knife for a moment!*), but such use of the Partitive genitive in Lithuanian is not common.

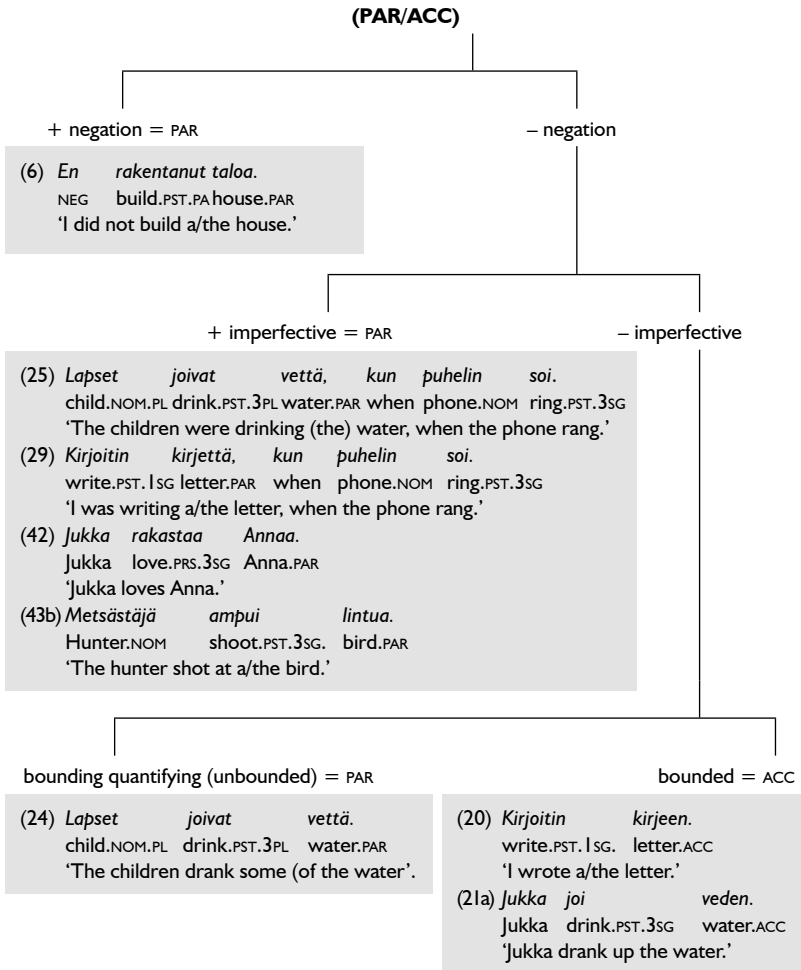


Figure 1. Finnish object cases

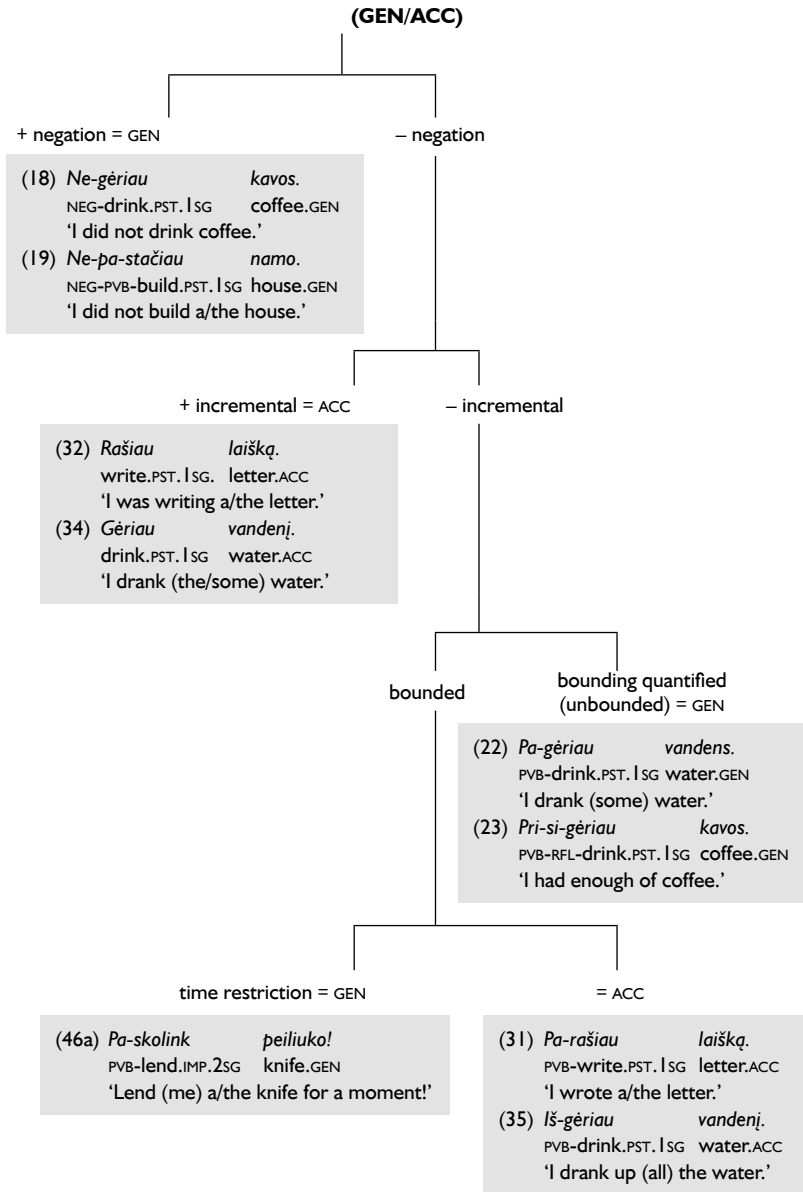


Figure 2. Lithuanian object cases

Some functions of the Finnish Partitive and Lithuanian Partitive genitive in object marking are identical, but some are very different:

- In the context of negation, both Lithuanian and Finnish have Partitive or Partitive genitive case marking;
- Partiality, a situation where a part of a discrete object or a larger reference mass is affected by an action ('to eat of/from the bread' or 'to write a part of the letter') is a feature of Finnish, but not Lithuanian;
- Incremental participation in the event is relevant for case marking only in Finnish: since the object NP is incremental, it is exposed to quantification and marked with the Partitive. In Lithuanian, the distinction between incremental and non-incremental quantification is conveyed by oppositions between perfective and imperfective verbs.

4. Conclusions

Lithuanian and Finnish have completely different prototypes for assigning object cases. In Finnish the prototype is **culmination** (or the absence of culmination); in Lithuanian the prototype is **quantification**. In Finnish grammar, the Partitive case is described as the default case for the object of a transitive verb. In Lithuanian, the Accusative is the default case of the Lithuanian object. The point of departure for the development of the object cases in the two languages was most probably the same at the beginning (indefinite quantification of the object referent), but Finnic and Baltic languages developed in two different directions. The differences could have arisen because of the different developments of the aspectual systems in the two languages. Lithuanian object marking seems to be closer to the original object marking system as we can reconstruct it for both languages. To conclude, Partitive or Partitive genitive plays different roles for Finnish and Lithuanian.

ABBREVIATIONS

1, 2, 3	first, second, third person	NOM	nominative
ACC	accusative	PA	active participle
ALL	allative	PL	plural
ELA	elative	POSS	possessive
ESS	essive	PP	passive participle
gen	genitive/partitive genitive	PRS	present
ILL	illative	PAR	partitive
IMP	imperative	PST	past
INE	inessive	RFL	reflexive
INF	infinitive	PVB	preverb
LOC	locative	SG	singular
NEG	negation	SUP	superlative

REFERENCES

- Ambrazas, Vytautas; Dumašiūtė, Zelma; Juodelytė D.; Kniūkšta, Pranas; Labutis, Vitas 1976. *Lietuvių kalbos gramatika. III tomas. Sintaksė* [Lithuanian grammar. Syntax]. Vilnius: Mokslas.
- Ambrazas, Vytautas. 2006. *Lietuvių kalbos istorinė sintaksė* [Historical syntax of the Lithuanian language]. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas.
- Ambrazas, Vytautas; Garšva, Kazimieras; Girdenis, Aleksas; Jakaitienė, Evalda; Kniūkšta, Pranas; Krinickaitė, Stasė; Labutis, Vitas; Laigonaitė, Adelė 2006. *Dabartinės lietuvių kalbos gramatika* [A Grammar of Modern Lithuanian]. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas.
- Blake, Barry J. 2004. *Case*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chestermann, Andrew 1977. Definiteness in Finnish. – *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* 7, 111–120.
- Denison, Norman 1957. *The partitive in Finnish*. Helsinki: Suomalainen Tiedakatemia.
- Groenn, Alte 2003. *The Semantics and Pragmatics of the Russian Factual Imperfective*. Oslo: University of Oslo (Doctoral Dissertation).
- Heinämäki, Orvokki 1984. *Aspect in Finnish*. – *Aspect bound: A voyage into the realm of Germanic, Slavonic and Finno-Ugrian aspectology*. Eds. Casper de Groot, Hannu Tammola. Dordrecht: Foris Publications, 153–177.

- Holvoet, Axel; Čižik, Veslava 2004. Veikslo priešpriešos tipai [Types of aspectual opposition]. – Gramatinių kategorijų tyrimai [Studies in grammatical categories]. Eds. Axel Holvoet, Loreta Semėnienė. 141–162.
- Huumo, Tuomas 2010. Nominal aspect, quantity, and time: The case of the Finnish object. – *Journal of Linguistics* 46, 83–127.
- Huumo, Tuomas 2013. On the many faces of incompleteness: Hide-and-seek with the Finnish partitive object. – *Folia Linguistica* 47/1, 89–111.
- Kiparsky, Paul 1998. Partitive Case and Aspect. – Projecting from the Lexicon. Eds. Miriam Butt, Wilhelm Geuder. Projecting from the Lexicon, Stanford: CSLI, 1–38.
- Klaas, Birute 1996. Similarities in case marking of syntactic relations in Estonian and Lithuanian. – *Estonian Typological Studies I*. Ed. Mati Ereht. Publications of the Department of Estonian of the University of Tartu 4, 37–67.
- Koptjevskaja-Tamm, Maria 2001. “A piece of the cake” and “A cup of tea”: partitive and pseudo-partitive nominal constructions in the Circum-Baltic languages. – *The Circum-Baltic Languages: Typology and Contact*, vol 2. Eds. Östen Dahl, Maria Kopjevskaja-Tamm. Amsterdam: Benjamins, 523–568.
- Koptjevskaja-Tamm; Wälchli, Bernhard 2001: *The Circum-Baltic languages. An areal-typological approach*. – *The Circum-Baltic Languages: Typology and Contact*, vol. 2. Eds. Östen Dahl, Maria Kopjevskaja-Tamm. Amsterdam: Benjamins, 615–750.
- Kuryłowicz, Jerzy 1964. *The Inflectional Categories of Indo-European*. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag.
- Laakso, Johanna 2001. The Finnic languages. – *The Circum-Baltic Languages: Past and Present*, vol 1. Eds. Östen Dahl, Maria Kopjevskaja-Tamm. 179–212.
- Larjavaara, Matti 1991. Aspektuaalisen objektin synty [The origin of the aspectual object]. – *Virittäjä* 95, 372–408.
- Larsson, Lars-Gunnar 1984. The role of Baltic influence in the aspectual system of Finnish. – *Aspect bound*. Eds. Casper de Groot, Hannu Tommola. Dordrecht: Foris Publications, 97–109.
- Larsson, Lars-Gunnar 2001. Baltic influence on Finnic languages. – *The Circum-Baltic Languages. Typology and Contact*. Eds. Östen Dahl,

- Maria Koptjevskaja-Tamm. Amsterdam: John Benjamins. SLCS Vol. 54, 237–256.
- Leino, Pentti 1991. Lauseet ja tilanteet. Suomen objektin ongelmia [Clauses and situations: Problems in object marking in Finnish], Suomi 160, Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Luraghi, Silvia; Kittilä, Seppo 2014. Typology and diachrony of partitive case markers. – *Partitive Cases and Related Categories*. Eds. Silvia Luraghi, Tuomas Huumo. Berlin: Mouton-De Gruyter, 17–62.
- Lyons, Christopher 1999. *Definiteness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seržant, Ilja 2012. Pragmatics and semantics of the bare partitive genitive in Ancient Greek. – *Sprachtypologie und Universalienforschung* 65, 2, 113–136.
- Seržant, Ilja 2014. The independent partitive genitive in Lithuanian. – *Grammatical Relations and their Non-Canonical Encoding in Baltic*. Eds. Axel Holvoet, Nicole Nau. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 257–299.
- Spraunienė, Birutė 2011. Apibrėžtumo žymėjimas lietuvių kalboje lyginant su danų ir kitomis artikelinėmis kalbomis [The marking of definiteness in Lithuanian. Against the background of Danish and other article languages], daktaro disertacija. Vilniaus universitetas.
- Tamm, Anne 2014. The Partitive Concept versus Linguistic Partitives: From Abstract Concepts to Evidentiality in the Uralic Languages. – *Partitive cases and related categories*. Eds. Silvia Luraghi, Tuomas Huumo. Berlin: Mouton-De Gruyter, 89–151.
- Vainikka, Anne 1993. Three structural cases in Finnish. – *Case and Other Functional Categories in Finnish Syntax*. Ed. Nikanne Urpo Anders. Berlin: Mouton-De Gruyter, 129–160.
- Vainikka, Anne; Maling, Joan 1996. Is partitive case inherent or structural? – *Partitives: Studies on the Syntax and Semantics of Partitive and Related Constructions*. Ed. Jacob Hoeksema. Berlin: Mouton-De Gruyter, 179–208.

RESÜMEE

PARTITIIVSUS JA OBJEKTI MARKEERIMINE SOOME JA LEEDU KEELES

Nii soome kui ka leedu keeles võib objekti markeerimisel rääkida partitiivsusest.

Soome keeles võib transitiivse verbi objekt olla akusatiivis või partitiivis, kusjuures partitiiv on kõige tavalisem objekti kääne ning akusatiivi kasutuse tingivad teatud tegurid. Leedu keeles võib transitiivse verbi objekt olla kas akusatiivis või partitiivi genitiivis.

Vastavused leedu partitiivse genitiivi ja soome partitiivi vahel katavad laia semantilis-süntaktilist ala. Mõned funktsioonid on mõlemas keeles identsed, mõned on erinevad. Leedu keeles on genitiivi partitiivne funktsioon üks arvukatest selle käände funktsioonidest; objekti markeerimise puhul kasutatakse partitiivi väljendamaks osa-terviku suhet ja indefiniitsust. Soome partitiivil on kolm osati kattuvat funktsiooni. Artikkel annab ülevaate partitiivi eri funktsioonide sagedusest ning formuleerib soome partitiivi ja leedu genitiivi prototüüpsed funktsioonid.

Võtmesõnad: partitiivsus, objekti markeerimine, partitiiv, genitiiv, akusatiiv, soome keel, leedu keel

Asta Laugalienė research interests are areal linguistic contacts with a special focus on the notion of partitivity in Fennic and Baltic.
asta.laugaliene@flf.vu.lt

ILMASTIKUNÄHTUSTEGA SEOTUD KEELEASSOTSIATSIOONID

Erik Mikkus, Raido Remmel, Triin Õismaa,
Merilyn Meristo, Mari Uusküla
Tallinna ülikool

Ülevaade. Artiklis käsitletakse ilmastikunähtustega seotud keeleassotsiatsioone. Artikli kirjanduse ülevaatesse on koondatud ülevaade varasematest uuringutest, mille keskmeks on olnud ilmastikunähtused ja nende seosed emotsioonide, lingvistiliste ja psühholoogiliste aspektidega. Seejärel tutvustatakse uuringut, mille käigus täitis 59 osalejat ilmastikuga seotud stiimulsõnade küsimustiku. Artikli lõpuosas esitatakse tulemused, mille kohaselt on valdav enamik ilmastikunähtustega seotud keeleassotsiatsioonidest süntagmaatilised, kõlapõhiseid assotsiatsioone ei esinenud. Samuti domineerisid omadussõnalised assotsiatsioonid nimisõnaliste ees.

Võtmesõnad: ilm, sõnaassotsiatsioonid, semantika, kognitiivne lingvistika, inglise keel, eesti keel

I. Ilmastikunähtuste tajumine

Inimese intelligentsuse oluline tunnusjoon on kohanemisvõime, mis laseb sündmusi ja nähtusi vastavalt olukorrale, keskkonnale ja seatud eesmärkidele mõtestada ning ümber kujundada. Tulemuseks on keeleliselt mitmekesine maailm, millest on võrsunud palju omannoolisi kultuure. Igaühel neist on oma kognitiivne tööriistakomplekt maailma piiritlemiseks, kategoriseerimiseks ja tähendusloomeks. Esivanemate edasiantav keelepärand kujundab meie mõtteviisi, selle uurimine aitab teadlastel mõista inimloomuse kompleksust ja nutikust, inimeseks olemise tähendust (Boroditsky 2011). Keelt võib pidada kollektiivseks ja konventsionaalseks.

Ilmastikunähtuste tajumine on seotud meie keele, päritolu, elukoha ja emotsioonidega. Ilma ja ilmastikunähtustega seostub ka hulk keelelisi assotsiatsioone. Kui sõna „vihm“ võib meile seostuda nii kurva armastusfilmi stseeniga või looduse tärkamisega, siis „päike“ võib tähendada nii hävingut kui ka rõõmu ja valgust. Igal inimesel on erinevate nähtustega omad kogemused ja sellest tulenevalt tekkinud ka erinevaid seoseid ja tõlgendusi.

Ilmastiku ja emotsioonide vahelisi seoseid on uuritud väga erinevatest vaatenurkadest eri distsipliinide kontekstis. Uuringud näitavad, et meeldiva ilma ja positiivsete emotsioonide vahel on seos, samuti soodustab hea ilm sotsiaalsete suhete teket ja tõstab tuju (Cunningham 1979; Hirshleifer, Shumway 2003; Simonsohn 2007, 2010). Päikseline ilm toob ka naeratuse suule (Guéguen 2013). Hea ilm avaldab emotsioonidele nii tugevat mõju, et ülikooli sisseastujate akadeemilisi sooritusi hinnatakse ilusa ilmaga kõrgemalt kui halva ilmaga (Simonsohn 2007). Teises uuringus leiti, et pilvisus suurendab akadeemiliste tegevuste atraktiivsust ja pilvise ilmaga esitatakse ülikoolidesse rohkem sisseastumisavaldusi (Simonsohn 2010). Ilmastikunähtuste ja emotsioonide vahelisi seoseid on varem uuritud päikesevalguse, laiuskraadi ja sademete aspektist tulenevalt (Guéguen 2013; Keller jt 2005; Jonauskaite jt 2019). Laiuskraad ja sademed ennustavad intensiivsemat kollase värvuse ja rõõmu vahelist seost. Näiteks 87,8% Soome elanikke seostab kollast värvust päikesega ja vaid 5,7% ekvaatorile lähemal asuva Egiptuse elanikest tajub sarnast seost (Jonauskaite jt 2019). Kuid geograafia ei ole ilmselt ainuke põhjus, mis tingib ilmastikunähtuste seosed emotsioonidega, vaid selleks võib olla ka keel, mis peegeldub kultuurilistes ja kombelistes tavades.

Teadmised ilmastikuga seotud lingvistilistest üksikasjadest võivad anda infot selle kohta, kuidas inimesed ilma ja kliimaga seotud infot kognitiivsesse skeemi paigutavad (Harley 2001), andes eeskätt ideid, kuidas kõige efektiivsemalt ilma ja kliima kohta käivat informatsiooni edastada. Lisaks võib lingvistiliste nüansside tundmine aidata mõista inimeste kohanemist lühiajaliste ilmastikumuutustega

(Stern, Easterling 1999). Alan Stewart (2007) tulemustest ilmneb, et inimestele võib olla olulisem kirjeldada halba ja ekstreemset ilma. Heast ja halvast arusaamine võivad aga varieeruda regiooniti ja kultuuriti. Ka varasemad uuringud on näidanud, et ilma tajumise viis avaldab suuremat mõju kui tegelikud ilmanähtused (Glantz 2003; Stern, Easterling 1999). Ilmateadete korpusanalüüs näitas, et erinevate ilmateadustajate keelevalikus on erinevusi, mis varieerusid idiolektide tõttu ja ilmnesid plesionüümide ehk sarnase tähendusega sõnade kasutuses. Viimane tõstatas omakorda küsimuse, kuidas olla kindel, et lugeja tõlgendab teksti õigesti olukorras, kus ka ilmateadustajad tõlgendavad ilmaga seotud sõnu erinevalt (Reiter jt 2005). Levini ja Krejci (2019) järgi väljendavad eri keelte kõnelejad ilmastikunähtusi märkimisväärselt erinevalt, näiteks võib neid väljendada tegusõnana või nimisõnana. Sealjuures puudub inglise keeles tihti süntaktiline argument. Asesõna *it* peavad mitmed grammatikud ekspletiivseks aluseks. Tegijat võib olla ilmastikunähtuste kirjelduses keeruline eristada. Sademetega seotud ilmastikunähtused on teistest ilmastikunähtustest paremini eristatavad, näiteks võib sade esineda tegijana.

Psühholoogias on rõhutatud aastaegade mõju, eriti meeleolu ja depressiooni ning tunnetuse seoseid (Keller jt 2005). Samas tuvastasid Eriksen ja kolleegid (2012) ilmanähtuste ja keele vahel neli kategooriat: dünaamilised ja staatilised nähtused ning perfektiivsed ja imperfektiivsed tegevused. Vastavalt kategooriale väljendatakse neid tavaliselt predikaadi ja argumendi abil. Näiteks tuul, äike ja sademed on dünaamilised, kuid temperatuur, õhurõhk ja niiskus on staatilised. Atmosfääri seisundi nähtused on valdavalt predikaadi tüüpi, samas päikesevalgus on enamasti argumendi tüüpi või argument-predikaadi tüüpi.

2. Sõnaassotsiatsioonid

Sõnade assotsiatsioone uuritakse lingvistilise käitumise kvantitatiivse uurimise kontekstis, kuigi kuulsaim sõnaassotsiatsioonide uurimisele alusepanija Carl Jung (1910) uuris sõnaassotsiatsioonide seotust vaimsete häiretega. Varem kasutatigi sõnade assotsiatsioonide katseid käitumise uurimiseks ning psühholoogiliste kõrvalekallete diagnoosimiseks, kuid hiljuti on need katsed omandanud leksikaalse fookuse ning nende abil uuritakse konkreetsete muutujate mõju keelekasutusele (Fitzpatrick jt 2013). Paul Meara (2009) on uurinud kakskeelsete mentaalset leksikoni ja nende assotsiatsioone mõlemas keeles. Assotsiatsioonide uurimisele on esitatud kriitikat, et sõnade assotsiatsioonide tehnika kasutamine spetsialiseeritud eksperimentaalsetes uuringutes ja tingimustes ei pruugi anda informatsiooni üldisest keelekasutusest. Metodoloogia on välja arendamata ja avaldatud töödes kirjeldatakse tihti pigem tulemusi, kui meetodeid, mille abil nende tulemusteni on jõutud (Fitzpatrick jt 2013: 4). Ebaühtlane metodoloogia on tihti põhjuseks, miks sama valdkonna erinevad uurimused on jõudnud risti vastupidistele järeldustele.

Davis Howesi (1957) uurimusest selgus, et assotsiatsiooni katses ja tavaolukorras kasutatud sõnad kattuvad, mistõttu on võimalik assotsiatsiooni katse tulemusi üldistada igapäevasele keelekasutusele. Inimese sõnakasutust ei mõjuta tehnilikult loodud assotsiatsioonikatse keskkond. Seega on õigustatud katse kasutamine tavalises keelekasutuses tekkivate assotsiatsioonide kirjeldamiseks. Tess Fitzpatricku ja kolleegide (2013) uuring toob välja, et emakeelena kõnelejate assotsiatsioonide erinevused ei esine ainult valitud sõnades, vaid ka assotsiatsioonide tüüpides. Sõnade assotsiatsioonide katse on kiire meetod korraga väga suure hulga keeleandmete kogumiseks. See annab kvantitatiivseid andmeid, mida on võrreldes diskursiivsete keeleandmetega võimalik koguda kiiresti. Assotsiatsioonikatse tulemuste muutusi vaadates on võimalik saada informatsiooni sõnavara dünaamilise arengu kohta. Ühe võimalusena

uuritakse vastuste stereotüüpsust ehk seda, kui sarnased vastused on. Teine viis on uurida põhisõna ja selle assotsiatsioonide omavahelist suhet. Mõned uuringud ühendavad need kaks viisi. Esimest viisi kasutatakse tavaliselt kognitiivsete ja psüühiliste kõrvalekallete kontekstis (näiteks skisofreenia või Alzheimeri tõve puhul), teist aga variatsioonimustrite kaardistamiseks.

Assotsiatsioone on paljudes uurimustes jaotatud stiimulsõna ja vastuse suhte alusel kolmeks: süntagmaatilisteks, paradigmaatilisteks ja kõlapõhisteks assotsiatsioonideks. Assotsiatsioon loetakse süntagmaatiliseks siis, kui stiimul ja vastus esinevad tihti lauses lähetikku (nt *lennuk* > *lendama*). Assotsiatsioon loetakse paradigmaatiliseks siis, kui stiimuli ja vastuse puhul on tegu kas sama sõnatüübiga või stiimul ja vastus on omavahel semantilises seoses (nt *punane* > *kollane*). Assotsiatsioon loetakse kõlapõhiseks siis, kui stiimulsõna ja vastus kõlavad sarnaselt või nende kirjpilt on sarnane (nt *kumm* > *kamm*). (Fitzpatrick 2006: 122; Fitzpatrick, Barfield 2009: 16)

Fitzpatrick (2006) väidab, et emakeelsed kõnelejad loovad valdavalt süntagmaatilisi assotsiatsioone, kus assotsiatsioonid on kasutatavad stiimuliga samas lauses. Näiteks *auto* > *kiire*, samas kui Meara (1980) väidab, et emakeelsed täiskasvanud kõnelejad loovad rohkem paradigmaatilisi assotsiatsioone, kui stiimulsõnad on tavakasutuses olevad sõnad. Võõrkeeles assotsiatsioone luues esineb aga rohkem paradigmaatilisi assotsiatsioone, kus stiimulit väljendatakse sünonüümi või samasse sõnaliiki kuuluva sõna abil. Näiteks *auto* > *buss*. Nisseni ja Henrikseni (2006) põhjal võib väita, et mida kõrgem on võõrkeelt kõneleja keeletase, seda rohkem kasutatakse neid assotsiatsioone.

Assotsiatsioon on kontseptuaalne side, mis võib tuleneda vastandusest või omavahelistest sarnasustest. Assotsiatsioonide mustrist on sobilik mõelda kui ruumilisest mudelist, kus osad on näidatud punktidenä, mille kaugus üksteisest sõltub vastavate sõnade lähedusest (Uusküla, Bimler 2016). Värvnimetuste keelelisi assotsiatsioone on uuritud juba aastakümneid. Eestis on värvidega seotud

keeleassotsiatsioone uuritud emotsioonide tasandil (Mohr jt 2018), kakskeelsetest lastest (Käsk 2015) ja kultuurikontekstist lähtuvalt (Karner 2013). Anna-Liisa Männik (2016) on uurinud oma magistritöös sõnaassotsiatsioone eesti ja inglise keeles, käsitledes lisaks emakeelsetele kõnelejatele ka tõlkijaid, keda ta peab kakskeelseteks, kuna nende võõrkeeke tase on enamasti väga kõrge. Ene Vainik (2018) on koostanud eesti keele assotsiatsioonisõnastiku.

Ilmastikunähtuste keeleassotsiatsioone ei ole aga teadaolevalt Eestis varem uuritud. Praegune katseuuring on esimene samm Eestis selleks, et kaardistada keelelisi seoseid, mis inimestel ilmastikunähtustega tekivad. Nende tulemuste põhjal kavandatakse järgmise uuringu disaini. Siinse uurimuse eesmärk on välja selgitada enamlevinud ilmastikunähtustega tekkivad keeleassotsiatsioonid ja analüüsida neid süntagmaatiliste ja paradigmaatiliste kategooriate järgi. Peamine uurimisküsimus on see, millised keeleassotsiatsioonid tekivad ilmastikunähtustega seoses.

3. Uurimistöö meetod ja valim

Ilmastikunimedele stiimulsõnade keeleassotsiatsioonide uuring viidi läbi Tallinna ülikooli bakalaureuse-, magistri- ja doktoritaseme üliõpilaste seas 2019/2020. õppeaasta kevadsemestril. Andmekorje toimus Erialasid Lõimiva Uuenduse ehk ELU projekti raames ja selle viisid läbi osalevad üliõpilased, kes ühiselt otsustasid teha antud katseuuringu inglise keeles, et kaasata ka teise emakeelega vastajaid. Selleks, et kõigil vastajatel oleksid võrdsed vastamistingimused, kasutatigi küsimustiku keelena inglise keelt, mis ei olnud ühegi vastaja emakeel. Küsimustik saadeti nii eesti- kui ka ingliskeelsetesse üliõpilaste infolistidesse. Küsimustikule vastas 59 üliõpilast, kellest 45 olid pärit Eestist ja kõnelesid emakeelena eesti keelt ning 14 olid pärit Eestiga võrreldes oluliselt päikselisematest piirkondadest, nagu Vahemere maad (Itaalia, Hispaania, Türgi jt) ja Lõuna-Aasia. Vastajate vanus jäi vahemikku 18–58 aastat, enim vastajaid oli vanusegrupis 20–24 (59%) ning sooliselt koosnes valim 60% naistest ja 40%

meestest. Päritolumaa puhul oli oluline kriteerium, et vastaja oleks selles riigis püsivalt elanud esimesed 16 eluaastat, et seostada tema lapsepõlve kindla kultuuriruumi ja geograafilise piirkonnaga. Kõik mitte eesti emakeelega vastajad õpivad Tallinna ülikoolis ingliskeelsetel õppekavadel, kuhu üks sisseastumisenõuetest on kõrge inglise keele tase. Küsitlusest osavõtt oli vabatahtlik, osalemiseks tuli täita küsimustik Google Forms'i keskkonnas. Küsimustiku alguses selgitati vastajale uuringu tausta, seejärel uuriti vastaja sugu, vanust, rahvust, emakeelt ja küsiti teisi keeli, mida vastaja oskab. Lisaks paluti vastajal nimetada riik, kus ta kuni 16-aastaseks saamiseni elanud on.

Vastajatel paluti täita keeleassotsiatsioonide küsimustik, milles oli 12 stiimulsõna ilmastikunähtuste kohta. Stiimulsõnadeks valiti ilmastikunähtused, mis pole liiga keerulised ja on laialdaselt tuntud, et sõna tähendusele mõtlemine ei takistaks assotsiatsioonide teket. 12 stiimulisõna olid autorite valikul *cloud*, *ice*, *lightning*, *mist*, *tornado*, *wind*, *rain*, *rainbow*, *snow*, *storm*, *sun*, *thunder*. Tulemuste analüüsimiseks ja avaldamiseks tõlgiti need eesti keelde *pilv*, *jää*, *välg*, *udu*, *keeristorm*, *tuul*, *vihm*, *vikerkaar*, *lumi*, *torm*, *päike*, *kõu*. 12 sõna ilmastikunähtuste kohta valiti välja kuue ELU projektis osalenud üliõpilase poolt. Iga sõna kohta pidi välja tooma kolm vabalt valitud assotsieeruvat sõna, kuna ühe sõnaga tekkivaid seoseid võib olla rohkem kui üks ja kui võimaldada vastata ainult ühe sõnaga, saab välistada teised võimalikud seosed. Vastajatele rõhutati, et vastused peavad olema võimalikult esmased ehk spontaansed.

4. Ilmastikunähtustega seotud keeleassotsiatsioonid

Assotsiatsioonide analüüsimisel on aluseks võetud süntagmaatilised ja paradigmaatilised kategooriad stiimulsõna ja vastuse suhte kohta (vt de Saussure 1916/1996; Fitzpatrick 2006; Meara 2009). Selle järgi on sõnaassotsiatsioonid jaotatud süntagmaatilisteks, paradigmaatilisteks ja kõlapõhisteks. 59 vastajat andis 12 stiimulsõnale kokku 2005 vastust: eestikeelsed vastajad 1543 sõnaassotsiatsiooni

ja ingliskeelsed vastajad 462 sõnaassotsiatsiooni. Ehkki osalejatel paluti kirjutada kolm assotsieeruvat sõna, ei kirjutanud kõik vastajad kõikidele stiimulsõnadele kolme assotsiatsiooni, vaid piirdusid kahe sõnaga. Kõige rohkem esines süntagmaatilisi assotsiatsioone, mida oli eestlastest vastanutel 1312 (85%), teise emakeelega vastanutel 379 (82%). Kõlapõhiseid assotsiatsioone ei esinenud üldse. Tulemus haakub ka Nisseni ja Henrikseni (2006) väitega, et võõrkeelt emakeelse kõneleja tasemel oskajatel esineb rohkem süntagmaatilisi assotsiatsioone. Selle uuringu puhul ei saa väita, et kõigil eestikeelsetel vastajatel on väga kõrge inglise keele tase, samas oli vastamine vabatahtlik ja eeldas inglise keele oskust, mis lubab oletada, et madalama keeleoskusega üliõpilased ei osalenud.

Tabelis 1 on esitatud assotsiatsioonid vastavalt kahele kategooriale. Valikusse kuuluvad viis kõige levinumat assotsiatsiooni. Assotsiatsioonid on esitatud sageduse järjekorras. Viie kõige sagedamini esineva assotsiatsiooni puhul on eestikeelsetel vastajatel 75% (45 assotsiatsioonisõna) süntagmaatilised ja sõnaliigiti vastavalt omadussõnad ning ingliskeelsetel vastajatel on 53% (32 sõna) süntagmaatilisi assotsiatsioone, mis on samuti omadussõnad. Tulemus haakub Levin ja Krejci (2019) uuringuga, et eri keelte kõnelejad väljendavad ilmastikusõnu erinevate sõnaliikide abil. Selle uuringu kontekstis on teise emakeelega kõnelejad pärit Vahemere maadest ja räägivad emakeelena nt itaalia, türgi jt keeli.

Enamik assotsiatsioone on omadussõnad, mis konkreetset ilmastikunähtust füüsiliselt kirjeldavad. Näiteks kirjeldavad kõik vastajad **tuult külma** ja **värskendavana** või **lund valge, külma** ja **pehmena**. **Udu** puhul ei saa eestlased jätta mainimata seost kultusmultifilmiga „Siil udus“ (1975) – assotsiatsiooniks vastavalt **siil** ja **karu** (siilikese sõber). Inglisekeelsed vastajad tõid esile seose filmiga „The Predator“, kus Arnold Schwarzenegger võitles uduses metsas nähtamatu **koletisega**. Huvitav on **lume** puhul ingliskeelsete vastajate seos **suusaga**, mida saab tõlgendada kultuurilise kontekstiga (Stewart 2007) – Vahemere maades, kust enamik vastajaid pärit on, on populaarne talvel Alpides suusatamas käia. Samas on huvitav, et selline

Tabel I. 12 ilmastikunähtustega seotud stiimulsõna ja nende sagedasemad assotsiatsioonid.

Stiimul-sõnad	Eestikeelsed vastajad		Ingliskeelsed vastajad	
	Süntagmaatilised assotsiatsioonid	Paradigmaatilised assotsiatsioonid	Süntagmaatilised assotsiatsioonid	Paradigmaatilised assotsiatsioonid
Pilv	<i>Valge, pehme, kohev, ilus</i>	<i>Vihm</i>	<i>Valge, pehme, külm</i>	<i>Taevas, vihm</i>
Jää	<i>Külm, libe, kõva, läbipaistev</i>	<i>Uisutamine</i>	<i>Külm, kõva, libe, ilus</i>	<i>Jook</i>
Välg	<i>Ere, vali, hirmutav, ohtlik, ilus</i>	–	<i>Vali, kollane, soe</i>	<i>Torm, valgus</i>
Udu	<i>Salapärase, hall, märg, niiske</i>	<i>Uduhüümu</i>	<i>Sünge, hall, salapärase</i>	<i>Uduhüümu, pilv</i>
Keeristorm	<i>Kohutav, kiire, ohtlik</i>	<i>Tuul, häving</i>	<i>Ohtlik, hävitav, pöörlev</i>	<i>Tuul, maja</i>
Tuul	<i>Külm, värskendav, kiire, võimas, mahe</i>	–	<i>Külm, pehme, ebameeldiv</i>	<i>Õhk, briis</i>
Vihm	<i>Märg, külm, kurb, värskendav</i>	<i>Vesi</i>	<i>Märg, külm,</i>	<i>Vesi, vihmavari, pilv</i>
Vikerkaar	<i>Värviline, ilus</i>	<i>Värvid, gei, vihm</i>	<i>Värviline</i>	<i>Värvid, gei, päike, vihm</i>
Lumi	<i>Valge, külm, pehme, kohev, särav</i>	–	<i>Valge, külm, pehme</i>	<i>Talv, suusk</i>
Torm	<i>Kohutav, sünge</i>	<i>Tuul, vihm, oht</i>	<i>Hävitav, võimas</i>	<i>Tuul, vihm, pilved</i>
Päike	<i>Soe, kuum, ere, õnnelik</i>	<i>Suvi</i>	<i>Soe, kuum, ere</i>	<i>Valgus, suvi</i>
Kõu	<i>Vali, kohutav, sünge</i>	<i>Äike, torm</i>	<i>Vali, kohutav</i>	<i>Torm, hirm, müra</i>

seos ei tulnud välja eestikeelsete vastajate puhul. Võimalik, et vastajate seas ei olnud neid, kes talvel suusatamisega tegelevad. **Jää** seostub eestikeelsetele vastajatele lisaks füüsilisele kirjeldusele *uisutamise*ga, mis on selgitatav kui populaarne talvine ajaveetmisviis, mida harrastatakse sageli kogu klassiga koos. Ingliskeelsetele vastajatele seostus **jää** *jookide* sisse pandava jääga, mis kuumaga kosutab. Seega on jääl assotsiatiivne seos suvekuumusega, jääl on lõõgastav

ja jahutav toime (*kokteilid, džinn toonikuga, mahl*). **Päike** seostub eestikeelsetele vastajatele õnnelik olemisega, negatiivsed assotsiatsioonid (*ohtlik, melanoom*) jäid tagaplaanile. Huvitav, kuid samas aimatav assotsiatsioon on **vikerkaarel** geikultuuriga tavapäraste loodusunähtuste vihma ja päikese kõrval, vastavad assotsiatsioonid esinesid nii eesti- kui ingliskeelsete vastajate seas. **Vikerkaar** seostus muuhulgas, ehkki küll mitte esmaste assotsiatsioonidena, ka varanduse (*kuld, kullapada*) ja folklooriga (*ükssarvik, haldjas, härja-põlvlane*) ning *lootusega*. **Pilvele** omistati üldiselt positiivne tähendus: *valge, pehme ja kohev*. **Pilv** võib seostuda ka *padja, unistuste ja võlumaaga*, ent samas on ta tüütu *päikesevarjaja*. Lisaks kerkis **pilve** puhul esile seos tehnoloogiaga, millele viitavad sõnad *dropbox, digital ja storage*. Valdavalt negatiivsed assotsiatsioonid tekkisid nii eesti- kui ka ingliskeelsetel vastajatel **keeristormiga**, mis on läbivaldt *ohtlik ja hävitav, kohutav, jõuline ja brutaalne, hävingut ja kaost* külvav nähtus, mida kardetakse, seostatakse Ameerikaga (*kauge ja võõras*) ning mis tekitab aukartust. Sarnaselt suhestutakse ka **kõuega** (piksega), mis on eestlaste jaoks *vali, kohutav ja sünge*, välismaalastele seostub see ka *müraga*. **Tormi** puhul oli ootuspärane seos *jõulise ja agressiivse loodusunähtusega*, mis on *põnev, kontrollimatu ja ohtlik*. **Torm** seostus ka *surma ja hirmuga* ning toob *üleujutust ja vaesust*. Kuid samas seostub tormiga *kamin ja mugavustunne*, mida võib tõlgendada tormiaegse kodusviibimisega. Samuti assotsieerus **tormiga** *ajurünnak (brainstorm)*.

5. Arutelu

Assotsiatsioone on ajalooliselt uuritud juba üle saja aasta, teemaga on tegelenud nii psühholoogid kui ka keeleteadlased, et välja selgitada seoseid üks- ja kakskeelsete mentaalses leksikonis. Meie analüüsisime oma tulemusi psühholingvistilisest (keeleteaduslikust) aspektist, jättes kõrvale puhtpsühholoogilised käsitlused nagu ilma mõju emotsioonidele, nt sellele, kuidas ilus ilm tõstab tuju või aitab kaasa sotsiaalsete suhete tekkele. Selle uurimiseks oleks pidanud kasutama

ka teistsugust meetodit, kuid meid huvitasid ilmastikunähtuste sõnaassotsiatsioonid. Uuringu jaoks sõnastasime uurimisküsimuse: millised keeleassotsiatsioonid tekivad ilmastikunähtustega seoses? Uuringust selgus, et eestlastele seostuvad ilmastikunähtuste stiimulsõnadega põhiliselt süntagmaatilist tüüpi assotsiatsioonid. Cunninghami (1979), Hirshleiferi, Shumway (2003), Simonsohni (2007, 2010) ja Guégueni (2013) uurimustega haakuvalt on tulemustest märgata ilmastikunähtuste tugevad assotsiatsioonid emotsiooni väljendavate sõnadega. Näiteks nimetasid eestlased *päikesega* seoses süntagmaatilisi assotsiatsioone *soe päike*, *kuum päike*, *ere päike*, samas seostus *vihmaga* omadussõna *kurb*. Samuti ei mõõtnud me assotsiatsioonitugevust (vt Männik 2016) ega katseisikutel esimese assotsiatsiooni nimetamiseks kuluvat reaktsiooniaega (Jung 1910). Ehkki ilmastikunähtust väljendatakse nimisõnadega, tulevad vastajatele esimesena meelde omadussõnad. Emotsioone väljendavatest assotsiatsioonidest domineerisid negatiivse alatooniga omadussõnad, näiteks *külm*, *ohtlik*, *kohutav* ja *sünge*. Vaid stiimulsõnad *päike* ja *vikerkaar* tekitasid domineerivalt positiivseid või neutraalseid assotsiatsioone.

Uuringu tulemusest ilmnevad ka assotsiatsioonid, mida ei saa kirjeldada pelgalt ilmastikunähtuse füüsilise või emotsionaalse tähendusena. Märkimisväärsim näide ilmnes sõna *pilv* mitmetähenduslikkusest (*pilv* infoteaduse kontekstis), kuigi tekkinud polüseemia ei olnud kõige tugevamate assotsiatsioonide seas. Sellele sarnane uue tähenduse loome ilmnes sõna *vikerkaar* puhul, kus ilmnes tugev assotsiatsioon sõnaga *gei*. Selliseid assotsiatsioone ei saa käsitleda vaid keelilise nähtusena, arvesse tuleb võtta ka kultuurilist ja sotsiaalset tausta, mida käesolevas uurimuses põhjalikumalt ei analüüsitud.

Siinne uuring oli esimene ilmastikuga seotud keeleassotsiatsioonide uuring Eestis. Tulemusi ei saa üldistada, sest mugavusvalim oli piiratud üliõpilastega, kuid pakkust põnevat ainet, mille ajendil saab planeerida edasisi uuringuid. Teatud kultuurilised ja keelelised erinevused eestlaste ja päikselisest piirkonnast pärit välisüliõpilaste

vahel olid märgatavad, kuid statistiliste järelduste ja üldistuste tegemine vajaks edaspidi suuremat valimit. Seetõttu ei olnud võimalik võrrelda assotsiatsioon laiuskraadi, päikese ja sademete abil, nagu on teinud Guéguen (2013). Üheks küsimuseks, millele peame vastama, on ka see, miks me palusime oma katseisikutel nimetada kolm sõnaassotsiatsiooni ühe asemel, nagu tegi Ene Vainik (2018). Kuigi ühe assotsiatsiooni nimetamisel on tegemist kõige spontaansimate vastustega, on uuringud näidanud, et ühest assotsiatsioonist ei pruugi piisata selleks, et saada piisavat ülevaadet sõnade võrgustikust meie mentaalses leksikonis (Mohr jt 2018). Teisisõnu, meid huvitasid kõik seosed, mis inimestel ühe sõnaga seostusid, mitte vaid esimene seos. Kui oleksime katseisikutelt küsinud vaid esimest sõna, mis neile mõne ilmastikunähtusega seostus, oleksid antud vastused olnud teistsugused.

VIIDATUD KIRJANDUS

- Boroditsky, Lera 2011. How Language Shapes Thought. – *Scientific American* 304, 2, 62–65.
- Cunningham, Michael R. 1979. Weather, mood, and helping behavior: Quasi experiments with the sunshine Samaritan. – *Journal of Personality and Social Psychology* 37, 1947–1956.
- Eriksen, Pål K.; Kittilä, Seppo; Kolehmainen, Leena 2012. Weather and Language. – *Language and Linguistics Compass* 6, 383–402.
- Fitzpatrick, Tess 2006. Habits and rabbits: word associations and the L2 lexicon. – *EUROSLA Yearbook* 6, 121–146.
- Fitzpatrick, Tess; Barfield, Andy 2009. *Lexical Processing in Second Language Learners: Papers and Perspectives in Honour of Paul Meara*. Bristol, UK; Buffalo: Multilingual Matters.
- Fitzpatrick, Tess; Playfoot, David; Wray, Alison; Wright, Margaret J. 2013. Establishing the Reliability of Word Association Data for Investigating Individual and Group Differences. – *Applied Linguistics* 36, 1, 23–50.
- Glantz, Mickey 2003. *Climate affairs: a primer*. Washington: Island Press.
- Guéguen, Nicolas 2013. Weather and Smiling Contagion: A Quasi Experiment with the Smiling Sunshine. – *Journal of Nonverbal Behavior* 37, 51–55.

- Harley, Trevor 2001. *The psychology of language: from data to theory*. 2nd edn. Hove: Psychology Press.
- Hirshleifer, David; Shumway, Tyler 2003. Good day sunshine: Stock returns and the weather. – *Journal of Finance* 58, 1009–1032.
- Howes, Davis 1957. On the relation between the probability of a word as an association and in general linguistic usage. – *Journal of Abnormal Psychology* 54, 1, 75–85.
- Jonauskaite, Domicile jt 2019. The sun is no fun without rain: Physical environments affect how we feel about yellow across 55 countries. – *Journal of Environmental Psychology* 6, 1–16.
- Jung, Carl 1910. The Association Method. – *The American Journal of Psychology* 21, 2, 219–269.
- Karner, Kadrin 2013. Kultuuritausta mõju värvidega seotud assotsiatsioonidele ja emotsioonidele. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Keller, Matthew C.; Fredrickson Barbara L.; Ybarra, Oscar; Côté, Stéphane; Johnson, Kareem; Mikels, Joe; Conway, Anne; Wager, Tor 2005. A Warm Heart and a Clear Head: The Contingent Effects of Weather on Mood and Cognition. – *American Psychological Society* 16, 9, 724–731.
- Käsk, Ilona 2015. Värvidega seotud assotsiatsioonid ja emotsioonid ükskeelsetel ja eesti-vene kakskeelsetel. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Levin, Beth; Krejci, Bonnie 2019. Talking about the weather: Two construals of precipitation events in English. – *Glossa: a journal of general linguistics* 4 (1): 58, 1–29.
- Meara, Paul 1980. Vocabulary Acquisition: A Neglected Aspect of Language Learning. – *Language Teaching* 13, 3/4, 221–246.
- Meara, Paul 2009. *Connected words: Word associations and second language vocabulary acquisition* (Kd 24). John Benjamins Publishing.
- Mohr, Christine; Jonauskaite, Domicile; Dan-Glauser, Elise; Uusküla, Mari; Dael, Nele 2018. Unifying research on colour and emotion: Time for a cross-cultural survey on emotion associations to colour terms. *Colour Studies : Vision, Cognition, and Language*. Eds. Lindsay MacDonald, Carole P. Biggam, Galina Paramei. Amsterdam, New York, 209–222.
- Männik, Anna-Liisa 2016. *Sõnade assotsiatsioonid eesti ja inglise keeles*. Tallinn: Tallinna Ülikool.

- Nissen, Henriette, B.; Henriksen, Birgit 2006. Word class influence on word association test results. – *International Journal of Applied Linguistics* 16, 3, 389–408.
- Reiter, Ehud; Sripada, Somayajulu; Hunter, Jim; Yu, Jin; Davy, Ian 2005. Choosing words in computer-generated weather forecasts. – *Artificial Intelligence* 167, 137–169.
- Saussure, Ferdinand de 1916/1996. *Cours de linguistique générale*. Payot: Paris.
- Simonsohn, Uri 2007. Clouds make nerds look good: Field evidence of the influence of incidental factors on decision making. – *Journal of Behavioral Decision Making* 20, 2, 143–152.
- Simonsohn, Uri 2010. Weather to go to college. – *Economic Journal* 120, 270–280.
- Stern, Paul C.; Easterling, William E. 1999. *Making Climate Forecasts Matter*. Washington: National Academy Press.
- Stewart, Alan E. 2007. Linguistic dimensions of weather and climate perception. – *International Journal of Biometeorology* 52, 57–67.
- Uusküla, Mari 2006. Distribution of colour terms in Ostwald's colour space in Estonian, Finnish, Hungarian, Russian and English. – *Trames: Journal of the Humanities and Social Sciences* 10, 2, 152–168.
- Uusküla, Mari; Bimler, David 2016. From Listing Data to Semantic Maps: Cross-Linguistic Commonalities in Cognitive Representation of Colour. – *Folklore* 64, 57–90.
- Vainik, Ene 2018. Compiling the Dictionary of Word Associations in Estonian: from scratch to the database. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 14, 229–245.

SUMMARY

WEATHER-RELATED LANGUAGE ASSOCIATIONS

The article deals with language associations related to weather phenomena. The article's literature review provides an overview of previous research that has focused on meteorological phenomena and their relationship to emotional, linguistic and psychological matters. The literature section is followed by an overview of the study underlying the paper, in which 59 participants completed a weather-based stimulus questionnaire. The rest of the article presents the results of the study, namely that the vast majority of weather-related language associations were of syntagmatic type, whilst sound-based associations were not detected. Adjective associations also prevailed over nouns.

Keywords: weather, word associations, semantics, cognitive linguistics, English, Estonian

Erik Mikkus, Raido Remmel, Triin Õismaa on Tallinna ülikooli üliõpilased, kes osalesid ilmastikunähtustega seonduvate assotsiatsioonide ELU-s (Erialasid Lõimivas Projektis).
e1mikkus@tlu.ee, remmel01@tlu.ee, triinois@tlu.ee

Merilyn Meristo on Tallinna ülikooli prantsuse keele dotsent, kelle peamine uurimisvaldkond on hariduspsühholoogia ja kõik võõrkeele õpetamisega seonduv.
merilyn.meristo@tlu.ee

Mari Uusküla on Tallinna ülikooli lingvistika ja tõlketeaduse dotsent, keeleteadlane, kes uurib keele ja taju seoseid eesti ja paljudes teistes Euroopa keeltes.
muuskyla@tlu.ee

EESTI JA SAKSA AKTIIVSE VÄRVISÕNAVARA VÕRDLUS

Karin Zurbuchen

Tallinna ülikool

Ülevaade. Artiklis võrreldakse empiirilise uurimuse käigus kogutud eesti ja saksa värviomadussõnu ja tuuakse esile, millised on vaadeldavates keeltes kasutatud värviomadussõnade morfoloogilised ja semantilised moodustuspõhimõtted, millised värvisõnad esinevad aktiivses kasutuses, milliseid kasutatakse harvem ning mis põhjusel. Kahe keele värvisõnade kõrvutuses näidatakse ära nende kasutussarnasused ja -erinevused.

Empiirilises uurimuses esinenud värvisõnad on koondatud esinemistüüpide alusel tüpoloogiaks, mis võimaldab kahe keele katsetulemusi kvantitatiivselt võrrelda. Värvisõnade analüüsimisel võetakse aluseks iga sõna nimetamissagedus.

Võtmesõnad: tajusõnavara, värviomadussõnad, võrdlev analüüs, sõnamoodustus, semantika

I. Sissejuhatus ja taust

Värvid ja värvide kategoriseerimine leiab kognitiivteadustes üha laiemat kõlapinda, sest selleks, et mõista, kuidas me mõtleme ja tegutseme, tuleb esmalt aru saada, kuidas me tajutavat kategoriseerime (Lakoff 1987). Värvide kategoriseeritakse nii üksikisiku kui ka keelekogukonna tasandil, ent mitte alati samal viisil. Keelelise kategoriseerimise teooria hõlmab erinevatesse valdkondadesse kuuluvate kategooriate hierarhilisi struktuure (Biggam 2012). Kategooriatel on mitmetasandiline sisestruktuur, milles eristatakse põhisõnu ja mittepõhisõnu. Põhisõnad on enamasti lühikesed ja morfoloogiliselt lihtsad ning neid kasutatakse keeles sageli (Sutrop 2000a, 2000b). Hierarhilisest põhitasandist allpool asuvad sõnad ehk

mittepõhisõnad on liitsõnad või sõnaühendid, mis esinevad koos laiendosaga (Taylor 2003). Põhitasandi liikmed on vastava kategooria paremad näited ehk prototüüpsemad kui mittepõhitasandi liikmed. Seega moodustavad värvinimetuste kategoorias põhitasandi põhivärvinimed, nt *punane* ja *roheline*. Mittepõhitasandi liitsõnu ja sõnaühendeid kasutatakse sageli koos laiendiga, nt *tumepunane*, *leheroheline* või *kole pruun* (Biggam 2012).

Keele sõnavara saab jagada kasutajapõhiselt aktiivseks või passiivseks (vt nt Corson 1995). Aktiivne sõnavara hõlmab kõiki kättesaadavaid, tuntud ja sageli kasutatavaid sõnu. Passiivne sõnavara on sõnavara, mida inimene mõistab, kuid mida ta igapäevases suhtluses ei kasuta. Loetelukatse võimaldab vähese vaevaga leida kõige sagedamini esinevaid keeleüksusi. Üksused, mis loetelus ei avaldu, ei ole kasutuses tõenäoliselt nii käibivad või sagedased. (Weller, Romney 1988). Järelikult nimetatakse aktiivsesse sõnavarasse kuuluvaid sõnu vaba loetlemise katses märksa tõenäolisemalt kui perifeerseid sõnu. Keele põhisõnavara on psühholingvistiline kategooria, mida iseloomustab morfoloogiline lihtsus, kõigisse kontekstidesse sobimine ja põhitasandi objekti või nähtuse tähistamine. Aktiivse sõnavara hulka kuuluvad eelkõige keele vastava valdkonna põhinimetused. (Vainik 2002) Seega moodustub üksikisikute aktiivsest sõnavarast keelekogukonna ühine põhisõnavara, mis kajastub mh nt õppesõnastikes ehk nn põhisõnavara sõnastikes.

Värvisõnavara uurimine ja kategoriseerimine on iseseisev uurimisvaldkond, milles on kinnistunud empiiriliste meetodite kasutamine. Eestis on värvinimesid uurinud Urmas Sutrop (nt 1995, 2000a, 2000b, 2002), Vilja Oja (nt 1995, 1996, 1997), Geda Paulsen (2016), Kaidi Rätsep (2018) jt. Viimasel kahel kümnendil on Eestis värvinimede võrdleva uurimisega kõige aktiivsemalt tegelenud Mari Uusküla (nt Uusküla 2006; Uusküla, Sutrop 2011; Uusküla, Bimler 2020 jt). Mitteempiiriliselt on värvisõnu uurinud teisedki Eesti keeleteadlased. 2016. aastal ilmus Maria Tuuliku ja Margit Langemetsa artikkel, mis käsitles eesti adjektiivide süstemaatilist polüseemiat tekstikorpustes leiduvate värviadjektiivide põhjal. Varasemast ajast

on värviliitsõnu uurinud ja klassifitseerinud Lehte Rannut (1966), kelle peatähelepanu oli täiendsõna nimetavalisel või omastavalisel liitumisel põhisõnaga.

Saksa keele värvisõnu on mitteempiirilisel ja tekstikorpuspõhiselt uurinud Els Oksaar (1961), Dessislava Stoeva-Holm (1996), Beat Lehmann (1998) jt. Kontrastiivlingvistilistest uurimustest on olulisemad Yanqian Fani (1996), Claudia Glanemanni (2003), Anne Aroldi (2000) ja Helju Ridali (2008a, 2008b) tööd. Anne Aroldi (2000) seni ainsa monograafiana ilmunud saksa ja eesti keele omadussõnade morfosemantiliste mallide võrdlev analüüs põhineb mõlema keele suurimatest ükskeelsetest sõnastikest kogutud andmetel ning ilukirjandusest ja Saksa Keele Instituudi tekstikorpusest COSMAS pärit näidetel. Ligi 5000 omadussõnast moodustavad värviomadussõnad suure osa. Saksa värvisõnade olulisemaid lingvistilisi klassifikatsioone on analüüsinud ja koostanud neist põhjaliku ja seni mahukaima ülevaate William Jarvis Jones (2013). Eesti-ja saksakeelseid empiirilisi sõnavaraandmeid on võrdlusalusena seni vähe uuritud ning siinne artikkel püüab seda tühimikku täita.

Siinse artikli eesmärk on võrrelda eesti ja saksa aktiivset värvisõnavara, vaadelda kahe keele värvinimede sarnaseid ja erinevaid tüüpe, nende esinemissagedust ülevaatliku tüpoloogia raames (Zurbuchen 2017), et tõsta esile värvisõnavara olulisi tunnuseid ja kultuurilisi eripärasid, kognitiivseid suundi värvinimede nimetamisel ja seda, kui palju on kahes keeles universaalsed. Artiklis keskendutakse empiirilise uurimuse loetelu- ja nimeandmiskatse tulemustele, vaadeldakse kõiki kogutud värvinimesid ja klassifitseeritakse neid põhi- ja alatüüpide järgi. Koostatud tüpoloogia on värviadjektiivide üks võimalik klassifitseerimisviis, mida on kohandatud uurimistulemuste järgi ja mis ei pretendeeri täiuslikkusele. Värvinimede tüpoloogia tugineb saksa keeleteadlaste Els Oksaare (1961), Yanqian Fani (1996) ja Dessislava Stoeva-Holmi (1996) värviomadussõnade lingvistiliste klassifikatsioonide põhistruktuuridele, mida tingib kahe keele võrdlusest tulenev spetsiifika ja asjaolu, et eesti värvisõnade kompleksseid klassifikatsioone seni esitatud ei ole.

Eelmainitud autorite klassifikatsioonidest ei kasutata siin aga ühtki tervikuna, sest seda ei võimalda uuritavate keelte grammatilised erinevused, nt tuletiste rohkus eesti keeles jms. Siinse tüpoloogia moodustamisel on arvestatud eesti ja saksa keele eripärasid ning ülalnimetatud klassifikatsioone tulemuste võrreldavuse huvides vähendatud või täiendatud.

Artiklis toodud värvisõnade võrdlusanalüüsi tarbeks on esialgset tüpoloogiat (Zurbuchen 2017) terminoloogiliselt ja sisuliselt täiendatud ja täpsustatud. Seetõttu kasutatakse siin eesti keele grammatikas kinnistunud liht- ja juursõna termini asemel 'värvilihtsõna', lähtudes saksakeelsest terminist *Simplizia*, mis koondab enda alla nii saksa keele täistähenduslikud kui ka muud üht värvust tähistavad lihtsõnad (vt vrd *Simplizia*, Fan 1996). Värvilihtsõna on prototüüpselt lühike, monolekseemne, üksikut värvust tähistav lihtsõna (nt *must*). Ebatüüpiliselt kuuluvad värvilihtsõnade hulka ka mõned mitteliitvälised tuletised, nagu nt *ne*-tuletusliitega põhivärvinimed *punane*, *kollane* ja *sinine* ning ja *line*-liitega *roheline*, aga ka teised üht värvust tähistavad tuletised, nt *kuldne*, *purpurne* jt. Seega moodustavad värvilihtsõnad laiemat kategooriat kui põhivärvinimed, mis kuuluvad värvilihtsõnade hulka. Kahe keele värvisõnavara võrreldavuse seisukohast on mõlema keele värvilihtsõnade kõrvutamine oluline, sest eri keelte põhivärvinimesid vaadeldakse värvisõnavaraaurimustes alati komplekselt koos.

Artiklis kasutatud termin 'sõnaühend' on mitmesõnaline väljend, mis koosneb ühest, harvem ka kahest omadussõnast ja liht- või värvilihtsõnast.

Ühest küljest lähtub siinne tüpoloogia värvisõnade moodustusviisist, kuid arvestab ka värvisõnade semantilisi aspekte. Nii saab sama sõna klassifitseerida erinevatesse tüüpidesse (nt on saksa keeles *violett* nii põhivärvinimi, värvivõõrsõna kui ka otsetuletatud metonüümiline värvisõna).

2. Empiirilise uurimuse meetod ja valim

Aktiivse värvisõnavara võrdluses on lähtunud empiirilise uurimuse (Zurbuchen 2017) käigus saadud tulemustest. Täpsemalt on fookus uurimistulemuste ühel osal – värvisõnadel. Siinse artikli aluseks olev uurimistöö (Zurbuchen 2017) põhineb Urmas Sutropi (2002) samalaadisel uurimisel. Mõlema uurimuse läbiviimiseks kasutati Ian R. L. Daviese ja Greville G. Corbetti (1995) kolmeosalist väli-meetodit, mis koosneb loetelukatsest, värvipimedustestist ja nime-andmiskatsest.

Loetelukatsetes paluti igal katseisikul loetleda nii palju värvinimesid, kui talle hetkel meenub. Loetelukatsele järgnes London City University värvipimedustest (Fletcher 1980), mille abil sooviti veenduda, et katseisikul ei esine värvinägemishäireid, ja mis tagaks nimeandmiskatse tulemuste usaldusväärsuse. Värvipimedustesti läbinud katseisikud tegid seejärel nimeandmiskatse. Nimeandmiskatsetes kasutati hallile aluspinnale asetatud 65 värvitahvlit, mille Color-aid Corporationi värvikoodid näitavad värvi asukohta Wilhelm Ostwaldi (Ostwald 1939) värviruumis. Uuriija näitas katseisikule üksteise järel erinevaid värvitahvleid ja palus nimetada iga tahvli värvuse, küsides „Mis värvi see on?“ / “Welche Farbe ist das?“.

Enne küsitlema asumist ei teavitatud katseisikuid katse olemusest ega eesmärgist, et vältida küsitletava eelhäälestamist ja tagada vastuste spontaansus. (Zurbuchen 2017)

Uurimuse spetsiifikast lähtudes koosnes valim kahest eri emakeelega grupist: eesti- ja saksakeelsetest keelejuhtidest. Valimi suuruse määras asjaolu, et sidusa valdkonna uurimiseks piisab 20–30 katseisikust (Weller, Romney 1988: 14). Valim koosnes 20 eesti ja 20 saksa emakeelega keelejuhust. Kõiki keelejuhte küsitleti individuaalselt nende emakeeles ja sarnastes tingimustes. Enamik eesti keelejuhtidest oli kõrgharidusega, kolm keskharidusega ja üks põhiharidusega. Küsitletud eestlaste kutsealane taust oli kirju: lasteaia-pedagoog, kunstnik, insener, muusikamänedžer, jurist, tõlkija, üliõpilane jne. Suurem osa saksa emakeelega keelejuhtidest olid samuti

kõrgharidusega, seitse bakalaureusetudengit olid kõrgharidust omandamas. Valdava osa saksakeelsest valimigrupist moodustasid Tallinna Tehnikaülikoolis või Tallinna Ülikoolis vahetusüliõpilasena õppivad ERASMUS-programmi tudengid, kelle erialane taust ulatus IT-valdkonnast ja avalikust haldusest kuni õigus-, sotsiaal-, poliitika-, majandus- ja kasvatusteaduseni. Keelejuhtide haridustausta põhjal võib järeldada, et tegemist on homogeense valimiga, milles esines teatud erinevus mediaanvanuse poolest (ET = 39,7 ja DE = 27,94).

Artikli uurimistulemuste eritelu põhineb põhjalikumal andmeanalüüsil (Zurbuchen 2017), milles vaadeldi iga värvinime esinemissagedust, keskmist positsiooni (st mitmendal kohal loetelus värvinimi keskmiselt esines) ja kognitiivse esiletuleku indeksit. Käesoleva artikli eesmärgi täitmiseks on võetud arvesse värvisõnade esinemissagedust.

3. Empiirilise uurimuse andmeanalüüsi tulemused

Alljärgnevalt esitatakse katsetulemused tüpoloogiapõhiselt, võttes aluseks sõnamoodustusviisid ja objektipõhiste laiendosaga liitomadussõnade puhul semantilised tüübid. Seetõttu on mõlema keele vastuste võrreldavuse huvides tulemustena ära toodud ka üksikvastused, mida keele aktiivsesse sõnavarasse kuuluvaks lugeda ei saa.

3.1. LOETELUKATSE: EESTI- JA SAKSAKEESED VÄRVILIHTSÕNAD

Nagu tabelist 1 nähtub, on mõlema grupi loetelukatse vastused ülekaalukalt värvilihtsõnad. See kinnitab Zipfi (1949) vähima pingutuse seadust, mille kohaselt on kõige sagedamini kasutatavad sõnad enamasti ka kõige lühemad.

Tabel 1. Loetelukatse värvilihtsõnad

Valim	Sõnu kokku	Värvilihtsõnu	Erinevaid	Põhivärvinimed %	Võõrvärvisõnad %	Otsetuletatud metonüümilised %
eesti	406	258	28	78	26	31
saksa	397	297	40	83	37	26

Mõlema keele kõigist värvilihtsõnadest moodustavad loetelukatses valdava osa põhivärvinimed (põhivärvinimi, vt Sutrop 1995, 2000a, 2000b). Eesti keeles mainiti 11, saksa keeles 12 põhivärvinime. Koguarvult on tulemused üsna sarnased: eesti keeles nimetati põhivärvinimesid 202, saksa keeles 215 korral (vt tabel 1 ja 2).

Artikli tabelites on iga esinenud tüübi puhul piiratud kolme kõige sagedamini esinenud näitega. Kui näiteid on vähem kui kolm, on tabelisse märgitud ainukesena nimetatud sõna või sõnaühend. Erandina on tabelites ära toodud kõik mainitud põhivärvinimed koos nende esinemissagedusega, et rõhutada põhivärvinimede esinemise osatähtsust.

Põhivärvinimedele järgnevad kasutussageduselt värvivõõrsõnadest mittepõhivärvinimed. Eesti keeles mainiti 14 erinevat värvivõõrsõna 67 korral (nt *violetne*). Saksa keeles nimetati 17 värvivõõrsõna 96 korral, nt *türkis* 'türkiis' (sks *Türkis* < pr *turquoise* < türgi), *rosé* 'roosakas' (< pr *rosé* < örnroosa), *anthrazit* 'antratsiit' (< kr *anthrax* 'süsi') jt. Tulemusarve kõrvutades selgub, et saksa emakeelega keelejuhid nimetasid värvivõõrsõnu ligi kolmandiku võrra rohkem.

Kasutussageduselt on loetelukatse tulemustest kolmandal kohal otsetuletatud metonüümilised värvisõnad, mille osakaal on saksa emakeelega keelejuhtidel mõnevõrra suurem kui eestlastel (vt tabel 1). Oletatava põhjusena võib välja tuua, et saksa kultuuris on pikem kataloogimüügi traditsioon. Kauba atraktiivsemaks muutmiseks võetakse kasutusele meeolelu tekitavaid nimetusi. Viimast kinnitab ka Els Oksaare moe värvisõnavara uurimus (1961), mille kohaselt iseloomustab moevaldkonna sõnavara otsetuletatud metonüümiliste lihtsõnade üha kasvav hulk, milles värvisõna tähistab värvikandjat (sks k *Farbenträger*). Valdavalt on sellised värvisõnad

Tabel 2. Loetelukatse värvisõnade tüübid

Värviadjektiivide tüübid	Vastused eesti	F	Vastused saksa	F
I. Värvilihtsõnad				
I.1. Abstraktsed, täistähenduslikud põhivärvinimed				
	<i>must</i>	20	<i>blau</i> 'sinine'	20
	<i>sinine*</i>	19	<i>rot</i> 'punane'	20
	<i>punane*</i>	19	<i>grün</i> 'roheline'	20
	<i>kollane*</i>	19	<i>orange</i> 'oranž'	18
	<i>pruun</i>	19	<i>gelb</i> 'kollane'	18
	<i>valge</i>	18	<i>weiß</i> 'valge'	17
	<i>roheline*</i>	18	<i>lila</i> 'lilla'	17
	<i>lilla</i>	17	<i>schwarz</i> 'must'	17
	<i>oranž</i>	17	<i>rosa</i> 'roosa'	16
	<i>roosa</i>	16	<i>braun</i> 'pruun'	13
	<i>hall</i>	15	<i>grau</i> 'hall'	13
			<i>violett*</i> 'violett'	13
I.2. Piiratud kasutusega värvisõnad				
	<i>ruuge</i>	1	–	
I.3. Värvivõõrsõnad				
	<i>beež</i>	17	<i>beige</i> 'beež'	13
	<i>ooker*</i>	14	<i>türkis</i> 'türkiis'	13
	<i>purpur*</i>	6	<i>violett*</i> 'violett'	13
I.4. Otsetuletatud metonüümilised värvisõnad				
a. värvikandjad	<i>violetne*</i>	7	<i>violett*</i> 'violett'	13
	<i>ooker*</i>	6	<i>silber</i> 'hõbe'	9
	<i>kuldne*</i>	6	<i>gold</i> 'kuld'	8
b. värvaine/ maalrivärv	<i>purpur*</i>	5	<i>magenta</i>	
	<i>indigo</i>	2	'purpurpunane'	2
	<i>asuur</i>	2	<i>azur</i> 'asuur'	1
2. Sõnaühendid	<i>murtud valge</i>	1	–	

F (ingl *k frequency*) tähistab sõna esinemissagedust

* tähistab sõna, mida saab klassifitseerida erinevatesse tüüpidesse

– tähistab seda, et sama tüüpi värvisõnu nendel keelejuhtidel ei esinenud

inglise, prantsuse või itaalia keelest tulnud värvivõõrsõnad, mis sarnanevad kõigis nimetatud keeltes leksikaalse materjali ja morfoloogilise kompleksuse poolest (Jones 2013: 144).

Olgu siinkohal ära mainitud ka mõned erandlikud värvinimetused, mida ei saa pidada aktiivse värvisõnavara osaks. Erandlike värvinimetustena esinesid eestlaste vastustes eesti keele oma sõna *ruuge* ja ainus sõnaühend *murtud valge*. *Ruuge* on piiratud

kasutusega värvisõna (vt tabel 2 p 1.2), mida kasutatakse nt juustest, nahast, karvkattest jms rääkides ja mis tähistab tumekollast või punaka varjundiga helepruuni tooni, kuid mille päritolu ei ole teada (Eesti etümoloogiasõnaraamat 2012). Ainus sõnaühend *murtud valge* koosneb *tud*-tuletisena käsitatavast seisundiomadussõnast *murtud* (vt Kasik 2015: 322) ja värvilihtsõnast *valge*. Erijuhtumid asuvad aktiivse sõnavara skaala perifeerses otsas, need iseloomustavad individuaalset keelekasutust.

Lähtuvalt omadussõna moodustuse põhimõtetest on analüüsitud põhivärvinimede hulgas ka tuletisi, valdavalt eesti keeles (vt tabel 3). Eesti kirjakeel on tuletise- ja liitsõnarikas keel. *line*-liide on kompleksne, selle järgi ei peaks *roheline* olema põhivärvinimi. Ent sõna *roheline* vastab põhivärvinimele esitatavale neljale kriteeriumile ja sestap ei mängi liite morfoloogiline kompleksus siinkohal rolli (Sutrop, 2002b: 5, 40) Produktiivse omadussõnaliitega *-ne* värvisõnu on kokku seitse: neist kolm väga suure kasutussagedusega põhivärvinimed *sinine*, *punane*, *kollane*; lisaks

Tabel 3. Loetelukatses esinenud tuletised

Värviadjektiivide tüübid	Vastused eesti	F	Vastused saksa	F
I. Tuletised				
I.1. Omadussõnaliited				
I.1.1. produktiivsed				
a. <i>-ne</i>	<i>sinine</i> <i>punane</i> <i>kollane</i>	19 19 19	–	
b. liitub omastava tüvele	<i>hõbedane</i>	5		
c. liitub nimetava tüvele	<i>violetne*</i> <i>kuldne</i> <i>purpurne*</i>	7 6 3	–	
I.1.2. <i>-line</i>	<i>roheline^l</i>	18		
I.2. liide <i>-ig/-e(r)n</i>			<i>golden</i> 'kuldne'	1
I.3. eesliited <i>igi-</i> , <i>infra-</i> , <i>ultra-</i>	<i>ultramariin*</i>	1		

F (ingl *k frequency*) tähistab sõna esinemissagedust

* tähistab sõna, mida saab klassifitseerida erinevatesse tüüpidesse

– tähistab seda, et sama tüüpi värvisõnu nendel keelejuhtidel ei esinenud

nimetavalise tüve liitega mittepõhivärvinimed *violetne*, *kuldne*, *purpurne* ning omastava tuletustüvega *hõbedane*. *Violetne* ja *purpurne* on sõnamoodustusviisilt tuletised, värvisõnade tüübilt aga samaaegselt värvivõõrsõnad ja otsetuletatud metonüümilised värvisõnad (vrd *violett*, *purpur*), mille nimisõnaline tuletusalus on esimesel värvikandja ja teisel värvaine. Produktiivse liitega kasutus viitab nende sõnade keeles kodunemisele ja keelde sobitumisele. Tähelepanuväärne on asjaolu, et saksakeelsetes vastustes esines vaid üks liitega *-ig/-e(r)n* sõna *golden* 'kuldne', mis on grammatiliselt võrreldav eesti omadussõnaliidetega *-ne*, *-line*, aga ka *-karva*.

Loetelukatses nimetatud sõnad on ülekaalukalt värvisõnade tüpoloogia (Zurbuchen 2017) esimese kahe tüübi värvisõnad ehk eri liiki värvilihtsõnad ja tuletised. Eesti ja saksa emakeelsete keelejuhtide tulemused on üsna sarnased, vaid mõne vähese erinevusega.

3.2. LOETELUKATSE: EESTI- JA SAKSAKEELEDSED VÄRVILIITSÕNAD

Värviliitsõnu oli loetelukatse eestikeelsete tulemuste hulgas 36% ja saksakeelsete tulemuste hulgas 25% (vt allolev tabel 4). Siit nähtub kaks tõsiasja: 1) värviliitsõnad kuuluvad pigem aktiivse värvisõnavara perifeeriasse, sest värviliitsõnade kasutussagedus on tagasihoidlik, v.a mõni erand; 2) eesti keel on liitsõnarohke, mistõttu on eestikeelsete vastuste seas ligi kümnendiku võrra enam liitsõnu kui saksa keeles.

Tabel 4. Loetelukatse värviliitsõnad

Valim	Sõnu kokku	Värviliitsõnu	Erinevaid	Intensiivsustet tähistavad %	Ülemineku- toone tähistavad %	Objektipõhised %
eesti	406	136	70	32	9	24
saksa	397	98	42	62	1	33

Eesti- ja saksakeelsete vastuste hulgas oli kõige enam modifitseeriva laiendosaga värviliitsõnu, mille moodustusalus on omadussõna + värvisõna ja mille laiendosa (eesti keeles: *hele-*, *tume-*, *kahvatu-*, *ere-*,

örn-, *vana-*; saksa keeles: *hell-* 'hele' ja *dunkel-* 'tume-', *tief-* 'sügav-', *mittel-* 'keskmine' ja *alt-* 'vana-') tähistab värvitooni intensiivsust. Mõlemas keeles oli valdav osa intensiivsust tähistavatest värviliitsõnadest moodustatud laiendosadega *hele-* ja *tume-*, saksa keeles vastavalt *hell-* 'hele' ja *dunkel-* 'tume-'. Need olid mõlema grupi loetelukatse enimesinenud liitsõnad, mis sarnanesid nii värvinimetuste kui ka sageduse poolest, kusjuures üle poole keelejuhtidest nimetas rohelise ja sinise varjundeid. Eesti keeles nimetati enim *helesinist* ja *helerohelist*, millele järgnesid oluliselt madalama sagedusega *tumesinine* ja *tumeroheline*, ning saksa keeles samuti *hellblau* 'helesinine' ja *hellgrün* 'heleroheline', millele järgnesid eesti tulemustele vastupidises järjekorras *dunkelgrün* 'tumeroheline' ja *dunkelblau* 'tumesinine' (vt tabel 5). Seega on laiendosaga *hele-* ja *tume-/hell-* 'hele' ja *dunkel-* 'tume-' värviliitsõnad aktiivse värvisõnavara lahutamatud osad.

Kasutussageduselt teisel kohal on objektipõhised värviliitsõnad, mis on eesti keeles võrdlusomadussõnad (vt Kasik 2015: 337). Värvisõnale liidetud objekti tähistav nimisõna moodustab võrdlusaluse. Saksa keeles jagatakse võrdlusaluseks olevad nimisõnalised laiendosad objektikategooriatesse (Fan 1996). Siinse uurimuse objektipõhiste värviliitsõnade analüüsimiseks sobis kõige enam Fani (1996: 161) tüpoloogia võrdlevate liitsõnade rühm (sks *komparationale Farbkomposita*), mida on siinse uurimuse tulemustega kohandatud ja täiendatud (vt tabel 5 p 2.1.2 ja tabel 9 p 2.1.3). Eesti keelejuhid nimetasid erinevaid objektipõhiseid värviliitsõnu 39 kokku 45 korral ja saksa emakeelega keelejuhid 23 erinevat objektipõhist värviliitsõna kokku 32 korral. Arvandmete võrdlus näitab, et eesti keelejuhid nimetasid objektipõhiseid värviliitsõnu saksa emakeelega keelejuhtidest pea poole rohkem. Viimased eelistasid suurel hulgal võõrtüvega värviliitsõnu (vt peatükk 3.1). Mõlema keele katseisikud nimetasid kõige sagedamini looduse ja loodusnähtustega ning taimede ja viljadega seotud objektipõhiste laiendosadega värviliitsõnu (vt tabel 5, nt eesti k *taevasinine*, saksa k *weinrot* 'veinipunane'). Siin väärivad mainimist ka sellised objektipõhised värviliitsõnad, mille tähenduse

aluseks on metonüümiline ülekanne rühma inimeste tegevuse, tunnusliku riietuse vms alusel, nt saksa keeles *tizianrot* 'tizianipunane' jt (vt tabel 5 p 2.1.2 alajaotis e ja tabel 8 p 2.1.3 alajaotis i).

Alljärgnevalt on esitatud loetelukatse värviliitsõnade harva esinenud sõnatüübid, millest aktiivse värvisõnavara hulka võib arvata ehk ainult eesti keeles esinenud üleminekutoone väljendavad värviliitsõnad. Teisi võib pidada erandlikeks.

Nagu eespool mainitud, esines eesti keeles modifitseeriva laiendosa üleminekutoone väljendavaid värviliitsõnu 12% (vt tabel 5, nt *rohekassinine*). Samalaadseid värviliitsõnu, mis on saadud kahe värvisõna liitmisel, oli saksakeelsete vastuste seas vaid kaks erandlikku (vt tabel 3, nt *graublau* 'hallikassinine').

Mõlema keele loetelukatse värviliitsõnade hulgast leiame ka värvaine nimetuse ja värvisõna liitmisel saadud värviliitsõna *karmiinpunane*, mis esines saksa keeles kahes vormis *karminrot* 'karmiinpunane' ja *karmesinrot* 'karmiinpunane'.

Determinatiivsete värviliitsõnade vahepealse omaette alatüübi moodustavad üleminekutoone tähistavad objektipõhised värviliitsõnad, milles objektipõhine nimisõna liidetakse nimisõna või omadussõna baasil sufiksoidiga *-karva* /-*värvi*, harvemini ka *-toon*i. Selliseid värviliitsõnu oli eestikeelses loetelukatses napilt, ainult kolm (vt tabel 5). Erandliku värviliitsõnana nimetas üks keelejuht *vasetooni*. Sufiksoid *-toon*i tähistab värvivarjundit, laiendosa *vase*-aga metalli. Ka saksakeelsete vastuste seas oli selliseid erandlikke värvisõnu vaid kaks (vt tabel 5). Saksa keeles on värvisõnad sufiksoidiga *-farben/-farbig* aga tuletised. Siit nähtub keelte kirjeldustraditsioonide erinevus.

3.3. NIMEANDMISKATSE: EESTI- JA SAKSAKEELSED VÄRVILIHTSÕNAD

Nimeandmiskatse koosnes $65 \times 20 = 1300$ värvitahvli nimetamisjuhus. Eesti keeles jäi värvinimetus andmata kolmel korral, saksa keeles kahel korral. Nimeandmiskatse värvilihtsõnade jagunemisest annab ülevaate tabel 6.

Tabel 5. Loetelukatse eesti- ja saksakeelsed värviliitsõnad

Värviaidjektiivide tüübid	Vastused eesti	F	Vastused saksa	F
1. Tuletised				
1.1. Omadussõnaliited				
1.1.1. Sufiksoidid			Sufiksoidid -farben ja -farbig	
	–		sandfarben 'liivakarva'	1
			cremefarben 'kreemikarva'	1
2. Liitsõnad ja prefiksoidid				
2.1. Determinatiivsed värviliitsõnad				
2.1.1. Modifitseeriva laiendosaga				
a. värvisõna + värvisõna	rohekassinine hallikasroheline punakaspruun	3 2 2	graublau 'hallikassinine' graugrün 'hallikasroheline'	1 1
b. värvaine nimetus + värvisõna	karmiinpunane*	1	karmiroot* 'karmiinpunane' karmesinrot* 'karmiinpunane'	2 1
c. omadussõna + värvisõna	helesinine heleroheline tumesinine	13 10 7	hellblau 'helesinine' hellgrün 'heleroheline' dunkelgrün 'tumeroheline'	11 11 10
2.1.2. Võrdlevad, objektipõhised värviliitsõnad				
a. loodus ja loodusnähtused	taevasinine meresinine mereroheline	5 3 2	himmelblau 'taevasinine' meeresblau 'meresinine' moosgrün 'samblaroheline'	2 2 2
b. taimed ja viljad	kirsipunane fuksiaroosa puravikupruun	2 1 1	veilchenblau 'kannikesesinine' limettengrün 'laimiroheline' mintgrün 'mündiroheline'	2 1 1
c. loomad ja nende osad	lõheroosa tibukollane	1 1	taubenblau 'tuvisinine'	2
d. vääriskivid, kivi(mi)d, mineraalid	smaragdroheline briljantroheline kriitvalge	2 2 1	basaltblau 'basaltsinine' ockergrün 'ookerroheline'	1 1
e. pinnas ja orgaanilise päritoluga materjalid	tuhahall süsimust porikarva	1 1 1	–	
f. metall, oksiid	vasetooni	1	–	
g. kemikaalid	neoonsinine neoonroheline	1 1	azurblau 'asuursinine' karmiroot* 'karmiinpunane' karmesinrot* 'karmiinpunane'	1 1 1
h. isikupõhised (tunnuslik rietus, tegevus jt)	–		babyblau 'beebisine' tizianrot 'tizianipunane' marineblau 'mariinsinine'	1 1 1
i. puit	eebenimust	1	–	

j. pakendid			<i>flaschengrün</i> 'pudeliroheline'	1
k. toit, toiduained	<i>sinepikollane</i> <i>šokolaadipruun</i>	2 1	–	
l. joogid, vedelikud	<i>koorekohvikarva</i> <i>kohvipruun</i> <i>latepruun</i>	1 1 1	<i>weinrot</i> 'veinipunane'	6

F (ingl *k frequency*) tähistab sõna esinemissagedust

* tähistab sõna, mida saab klassifitseerida erinevatesse tüüpidesse

– tähistab seda, et sama tüüpi värvisõnu nendel keelejuhtidel ei esinenud

Tabel 6. Nimeandmiskatse värvilihtsõnad

Valim	Värvilihtsõna	Erinevad	Põhivärvinimed %	Võõrvärvisõnad %	Otsetuletatud metonüümilised %	Tuletised %
eesti	369	33	87	17	14	25
saksa	477	73	60	41	23	0,25

Värvilihtsõnadena läksid arvesse ka sõnaühendites esinenud värvilihtsõnad, nt *rõve roosa* (sh tuletised, nt eesti keeles *roheline*). Kirjeldavast omadussõnast ja värvilihtsõnast koosnevaid sõnaühendeid oli eesti keeles 60 (47 erinevat) ja saksa keeles 94 (73 erinevat). Seega moodustasid nimeandmiskatse kõigist vastustest eestikeelsed värvilihtsõnad 33% ja saksakeelsed 45%.

Tabelist 6 nähtub loetelukatses selgunud seaduspära, et keelekasutaja eelistab rääkimisel põhivärvinimesid, mis on aktiivse sõnavara lahutamatu osa. Kasutussageduselt järgnevad põhivärvinimedele harvema sagedusega, täistähenduslikud monolekseemsed värvilihtsõnad, millest määrav osa on värvivõõrsõnad (vt tabel 6 ja 7). Värvivõõrsõnade rohkus viitab võõrkeele mõjule mõlemas keeles. Kõnekad näited eestikeelsete vastuste seas on harvad ja võõrad *magenta* ja *tsüaan*. Saksa emakeelega keelejuhtide värvivõõrsõnade eelistust kinnitasid ka loetelukatse tulemused (vt ptk 3.1).

Tabel 7. Nimeandmiskatse eesti- ja saksakeelsed värvilihtsõnad ja tuletised

Värvi- adjektiivide tüübid	Vastused eesti	F	Vastused saksa	F
I. Värvilihtsõnad				
I.1. Abstraktsed, täistähenduslikud põhivärvinimed				
	<i>lilla</i>	52	<i>lila</i> 'lilla'	42
	<i>sinine</i>	41	<i>orange</i> 'oranž'	35
	<i>roosa</i>	36	<i>grün</i> 'roheline'	35
	<i>roheline</i>	33	<i>blau</i> 'sinine'	33
	<i>hall</i>	29	<i>braun</i> 'pruun'	33
	<i>oranž</i>	27	<i>schwarz</i> 'must'	30
	<i>must</i>	26	<i>rot</i> 'punane'	29
	<i>punane</i>	21	<i>grau</i> 'hall'	23
	<i>kollane</i>	19	<i>violett</i> 'violett'	22
	<i>pruun</i>	18	<i>weiß</i> 'valge'	21
	<i>valge</i>	18	<i>gelb</i> 'kollane'	18
			<i>rosa</i> 'roosa'	18
I.2. Piiratud kasutusega värvisõnad				
	<i>ruuge</i>	1	–	
I.3. Värvivõõrsõnad				
	<i>oranž*</i>	27	<i>orange*</i> 'oranž'	35
	<i>beež</i>	9	<i>türkis*</i> 'türkiis'	34
	<i>violetne</i>	9	<i>pink*</i> 'erkroosa'	25
I.4. Otsetuletatud metonüümilised värvisõnad				
a. värvi- kandjad	<i>oranž*</i>	27	<i>orange*</i> 'oranž'	35
	<i>ooker*</i>	5	<i>türkis*</i> 'türkiis'	34
	<i>türkiis*</i>	4	<i>pink*</i> 'erkroosa'	25
b. värvaine/ maalrivärv	<i>purpur*</i>	2	<i>magenta</i> 'purpurpunane'	2
	<i>ultramariin*</i>	2	<i>purpur</i> 'purpur'	1
	<i>purpurne*</i>	1	<i>ultramarin*</i> 'ultramariin'	1
I.5. Modifitseeriva laiendosa sõnaühendid				
	<i>hästi hele kollane</i>	2	<i>helles Lila</i> 'hele lilla'	4
	<i>lahja roheline</i>	2	<i>dunkles Lila</i> 'tume lilla'	3
	<i>rõve roosa</i>	2	<i>sehr helles Grau</i> 'väga hele hall'	3
I.6. Objektipõhise laiendosa sõnaühendid				
	<i>loojuva päikese kollane</i>	1	<i>helles Mango</i> 'hele mango'	1
	<i>varajase kaselehe roheline</i>	1	<i>helles Creme</i> 'hele kreem'	1
	<i>pasakarva roheline</i>	1	<i>das schlecht geputzte Zähne Beige</i> 'halvasti pestud hammaste beež'	1

2. Tuletised				
2.1. Omadussõnaliited				
2.1.1. produktiivsed				
a. -ne:	<i>sinine*</i>	19		
	<i>punane*</i>	19		
	<i>kollane *</i>	19		
b. liitub nimetava tüvele	<i>violetne</i>	9		
	<i>purpurne*</i>	1		
2.1.2. -line				
	<i>roheline*</i>	18		
2.1.3. -kas				
	<i>oranžikas</i>	2		
	<i>roosakas</i>	1		
	<i>sinakas</i>	1		
2.2. igi-, infra-, ultra-				
	<i>ultramariin*</i>	2	<i>ultramarin*</i> 'ultramariin'	1

F (ingl *k frequency*) tähistab sõna esinemissagedust

* tähistab sõna, mida saab klassifitseerida erinevatesse tüüpidesse

– tähistab seda, et sama tüüpi värvisõnu nendel keelejuhtidel ei esinenud

Kolmas esinenud tüüp on otsetuletatud metonüümilised värvisõnad (vt tabel 7). Mõlema keele otsetuletatud metonüümilistest värvilihtsõnadest tähistab ülekaalukas osa värvikandjat: eesti keeles nt *korall*, *elevandiluu* jt, saksa keeles *flieder* 'sirel', *terrakotta* 'terrakota' jt.

Nagu eespool toodud värvilihtsõnade jagunemisest selgus, esineb tuletisi vaid eestikeelsete vastuste seas. Peamise osa tuletistest moodustavad *ne-* ja *line-*liitega põhivärvinimed ning kolm erandlikku, üleminekutooni tähistavat *kas-*liitega värvisõna: *oranžikas*, *roosakas*, *sinakas* (vt tabel 7 p 2.1.3). Saksa keeles on ainsaks erandiks *ultramarin* 'ultramariin', mis on ühtaegu nii värvivõõrsõna kui ka värvainet tähistav otsetuletatud metonüümiline värvisõna. Nagu juba loetelukatse tuletiste analüüsist nähtus, on saksa keele aktiivne värvisõnavara tuletisvaene.

Värvinimede erijuhtumiks võib pidada mõlema keele vastustes esinenud sõnaühendeid, milles nimisõna vormis värvilihtsõna esineb koos kirjeldusega, nt *rõve roosa* või *knalliges Orange* 'kärts-oranž'. Mõlema grupi nimeandmiskatse sõnaühendites esinevad

värvilihtsõnad on enamjaolt põhivärvinimed, aga esineb ka otsetuletisi, nagu *ooker* eesti keeles või *Türkis* 'türkiis', *Mango* 'mango' jt saksa keeles (vt tabel 7, p-d 1.5 ja 1.6). Mõlema keele sõnaühendites on kasutatud selliseid kirjeldavaid omadussõnu, mis 1) tähistavad värvitooni intensiivsust: eesti k *pleekinud*, *lahja*, *intensiivne* jt või saksa keeles *hell* 'hele', *dunkel* 'tume', *kräftig* 'tugev', *knallig* 'kärts' jt; 2) rõhutavad värvitooni prototüüpsust, puhtust ja rikkumatust: eesti k nt *õige*, *ehe*, *puhas* või saksa k nt *klar* 'selge, puhas' jt; 3) annavad värvitoonile meeldivusel või ebameeldivusel põhineva emotsionaalse hinnangu: eesti k nt *ilus*, *kole*, *igav*, *imelik* või saksa k nt *aggressiv* 'agressiivne', *langweilig* 'igav' jt. Ka harva nimetatud partitsiibimoodustusega omadussõna *pestud* eestikeelsete ja *ausgewaschen* 'luitunud' saksakeelsete vastuste hulgas tähistavad värvikadu ehk intensiivsuse vähenemist. Mõlema keele sõnarühmades esines toonierinevuse kirjeldusena ka temperatuurisõnu, nagu *soe* eesti keeles ja *warm* 'soe' ja *kühl* 'jahe' saksa keeles, mis väljendavad seda, kuidas värvitoon ütlejale mõjub: *warmes Violett* 'soe violet', *kühles Pink* 'jahe erkroosa'. Omaduse rõhutamiseks kasutati määrsõnu *hästi* ja *väga*, saksa keeles esinesid *sehr* 'väga' ja *ganz* 'päris'. Eestikeelne sõnaühend *Eesti lipu sinine* on aga ilmeka näide kultuurispetsiifilisest sõnaühendist. Saksa emakeelega keelejuhtide kõige eripärasemad ja silmatorkavamad värvinimetused koosnevad detailsest, emotsionaalse värvinguga objektipõhisest *ad hoc*-kirjeldusest: *abgestandener Rotwein* 'liisunud punavein', *das schlecht geputzte Zähne Beige* 'halvasti pestud hammaste beež', *kurz vor dem Sonnenbrand* 'veidi enne päikesepõletust' ja *schrecklicher Lippenstift* 'kohutav huulepulk'. Viimane erandlik sõnaühend *zwischen violett und pink* 'violetse ja erkroosa vahepeal' lubab oletada, et keelejuht ei suutnud kahe värvisõna vahel valida.

Samuti esineb nimeandmiskatse värvilihtsõnade hulgas ainus piiratud kasutusega eesti omasõna *ruuge*, mida nimetati ka loetelukatses (vt ptk 3.1) ja mis ei näi aktiivsesse värvisõnavarra kuuluvat.

Kokkuvõtlikult võib märkida, et värvilihtsõnad (eesti k sh lihtsad tuletised) moodustavad mõlema valimi nimeandmiskatse kogu-

vastustest kaaluka osa. Ometi kalduvad saksa emakeelega keelejuhid kasutama värviliitsõnu pea kolmandiku võrra sagedamini kui eestlased. Tähelepanuväärne on ka asjaolu, et värvikaartide kirjeldamisel kasutavad nii eesti kui ka saksa emakeelega katseisikud arvukalt sõnaühendeid. Meenutame, et loetelukatses esines vaid üksainus sõnaühend, eestikeelne *murtud valge*.

3.4. NIMEANDMISKATSE: EESTI- JA SAKSAKEELSED VÄRVILIITSÕNAD

Nagu tabelis 8 näidatud, jagunevad nimeandmiskatse värviliitsõnad kasutussageduse poolest modifitseeriva laiendosaga ja objektipõhisteks värviliitsõnadeks. Modifitseeriva laiendosaga liitsõnade seas esineb omakorda kahte tüüpi värviadjektiive: intensiivsuset ja üleminekutooni tähistavad värviliitsõnad.

Tabel 8. Nimeandmiskatse värviliitsõnade ülevaade

Valim	Värviliitsõnu	Erinevaid	Modifitseeriva laiendosaga %	Intensiivsuset tähistavad %	Üleminekutooni tähistavad %	Objektipõhised %
eesti	860	277	68	60	40	31
saksa	397	297	60	79	21	37

Siit nähtub, et värvuse intensiivsuset tähistava laiendosaga värviliitsõnu nimetati mõlemas keeles pea ühepalju, ent üleminekutoone tähistavate liitsõnade mainimises avaldub üsna suur erinevus. Eestlased nimetasid üleminekutoone tähistavaid värviliitsõnu ligi kaks korda sagedamini. Kui vaadata tagasi loetelukatse värviliitsõnade analüüsile, siis ilmneb mõlema katse modifitseeriva laiendosaga värviliitsõnade puhul sarnane seaduspära. Üleminekutoone tähistavate värviliitsõnade rohkus eesti keeles võib olla tingitud produktiivsest *kas*-tuletusliitest. Nagu juba mainitud loetelukatse tulemustest näha võis, on ka nimeandmiskatses mõlema keele vastustes kõige sagedasemateks intensiivsust tähistavateks laienditeks *hele- ja tume- / hell* 'hele' ja *dunkel* 'tume' (vt tabel 9). Teisi omadussõnalisi

eesliiteid esineb harvem (eesti k *sügav*-, *kahvatu*-, *ere*-, *kärts*-, *tuhm*-, *valkjas*-, *vana*- ja *örn*-; saksa k *pastell*- 'pastell', *blass*- 'kahvatu', *trüb*- 'tuhm', *alt*- 'vana', *zart*- 'örn', *matt*- 'matt, tuhm', *mittel*- 'keskmise', *zentral*- 'keskne', *knall*- 'kärts', *grell*- 'erk, kriiskav', *tief*- 'sügav', *kraft*- 'jõuline', *licht*- 'särav, hele', *strahlend*- 'särav', *leuchtend*- 'särav').

Tabel 9. Nimeandmiskatse eesti- ja saksakeelsed värviliitsõnad

Värvi- adjektiivide tüübid	Vastused eesti	F	Vastused saksa	F
1. Tuletised				
1.1. Omadussõnaliited				
1.1.1. Sufiksoidid			sufiksoidid <i>-farben</i> , <i>-farbig</i>	
	–		<i>hautfarben</i> * 'nahavärvi' <i>sandfarben</i> 'liivakarva' <i>lachsfarben</i> 'löhekarva'	13 6 4
1.1. Sõnaosa kordus (reduplikatsioon)				
	–		<i>orangeorange</i> 'oranžoranž'	1
2. Liitsõnad ja prefiksoidliited				
2.1. Determinatiivsed värviliitsõnad				
2.1.1. Muutliku laiendosaga				
a. värvisõna + värvisõna				
	<i>sinakasroheline</i>	19	<i>rosarot</i> * 'roosakaspunane'	8
	<i>lillakasroosa</i>	12	<i>bläulichgrün</i> 'sinakasroheline'	1
	<i>lillakassinine</i>	12	<i>rotbläulich</i> 'punakassinakas'	1
b. värvaine nimetus + värvisõna				
	<i>karmiinpunane</i> *	6	<i>karminrot</i> * 'karmiinpunane'	2
	<i>karmiinroosa</i> *	2	<i>purpurviolett</i> 'purpurvioletne'	1
	<i>indigosinine</i>	2	<i>purpurblau</i> 'purpursinine'	1
c. omadussõna + värvisõna				
	<i>helelilla</i>	31	<i>hellgrau</i> 'helehall'	30
	<i>heleroheline</i>	31	<i>hellgrün</i> 'heleroheline'	24
	<i>tumepruun</i>	25	<i>dunkelbraun</i> 'tumepruun'	22
2.1.2. Determinatiivsed sõnaühendid				
	<i>tumedam vanaroosa</i>	1	–	
	<i>kergelt sinakasroheline</i>	1		
	<i>kulunud rohepruun</i>	1		

2.1.3. Võrdlevad, objektipõhised värviliitsõnad				
a. loodus- ja loodusnähtused				
	<i>meresinine</i>	11	<i>himmelblau</i> 'taevasinine'	9
	<i>taevasinine</i>	8	<i>waldgrün</i> 'metsaroheline'	9
	<i>samblaroheline</i>	7	<i>meerblau</i> 'meresinine'	7
b. taimed ja viljad				
	<i>fuksiaroosa</i>	7	<i>olivgrün</i> 'oliiviroheline'	6
	<i>salatiroheline</i>	7	<i>apfelgrün</i> 'õunaroheline'	5
	<i>sirelililla</i>	6	<i>veilchenlila</i> 'kannikeselilla'	2
c. loomad ja nende osad				
	<i>lõheroosa</i>	2	<i>schweinchenrosa</i> 'põrsaroosa'	4
	<i>põrsaroosa</i>	1	<i>lachsrosa</i> 'lõheroosa'	2
	<i>karupruun</i>	1	<i>mausgrau</i> 'hiirehall'	2
d. vääriskivid, kivi(mi)d, mineraalid				
	<i>briljantroheline</i>	5	<i>basaltblau</i> 'basaltsinine'	1
	<i>ookerpruun</i>	2		
	<i>grafiitmust</i>	1		
e. pinnas ja orgaanilise päritoluga materjalid				
	<i>tuhkhall</i>	2	–	
	<i>porikarva</i>	1		
	<i>savikarva</i>	1		
f. metall, oksiid				
	–		<i>kupferrot</i> 'vasepunane'	2
g. kemikaalid				
	<i>neoonroheline</i>	7	<i>azurblau</i> 'asuursinine'	5
	<i>karmiinpunane*</i>	6	<i>karminrot*</i> 'karmiinpunane'	3
	<i>neoonoranž</i>	5	<i>neonorange</i> 'neoonoranž'	3
h. pärisnimed				
	<i>mehhikopunane</i>	1	<i>bordeauxrot</i> 'bordoopunane'	2
	<i>kariibisinine</i>	1	<i>atlantikblau</i> 'atlandisinine'	1
i. isikupõhised (tunnuslik riietus, tegevus jt)				
	<i>beebiroosa</i>	4	<i>babyblau</i> 'beebisinine'	2
	<i>beebisinine</i>	2	<i>babyrosa</i> 'beebiroosa'	2
	<i>armeeroeheline</i>	1	<i>royalblau</i> 'kuninglik sinine'	2
j. kehaosad				
	<i>nahapruun</i>	2	<i>hautfarben*</i> 'nahavärvi'	13
	<i>ihuroosa</i>	1	<i>fleischfarben</i> 'ihukarva'	3
k. puit				
	–		<i>holzbraun</i> 'puidupruun'	2
			<i>baumrindenbraun</i> 'puukoorepruun'	1

l. pakendid				
	–		<i>flaschengrün</i> 'pudeliroheline'	2
m. toit, toiduained				
	<i>mannavahuroosa</i>	1	<i>schokoladenbraun</i> 'šokolaadipruun'	1
			<i>bonbonrosa</i> 'kommiroosa'	1
n. joogid, vedelikud				
	<i>kohvipruun</i>	1	<i>kognakbraun</i> 'konjakipruun'	1
	<i>piimakohvipruun</i>	1	<i>rotweinrot</i> 'punaveinipunane'	1
	<i>veinipunane</i>	1		
o. tekstiil				
	<i>sametipunane</i>	2	<i>khakibraun</i> 'khakipruun'	1
	<i>khakiroheline</i>	1		
	<i>kleidiriidesinine</i>	1		
p. kultuurispetsiifilised				
	<i>lipusinine</i>	4	<i>FDJ-blau</i> 'FDJ-sinine'	1
	<i>lipupunane</i>	3		
q. abstraktsed mõisted (päeva-, aastaajad jt)				
	<i>öösinine</i>	4	<i>nachtblau</i> 'öösinine'	3
	<i>loojanguroosa</i>	1		
r. muud võrdlusobjektid				
	<i>elektriroheline</i>	1	<i>schimmelgrün</i> 'hallitusroheline'	2
2.1.4. Objektipõhised sõnaühendid				
	<i>soe taevasinine</i>	1	<i>dunkles Himmelblau</i>	
	<i>ilus meresinine</i>	1	'tumetaevasinine'	1
	<i>tumedam</i>		<i>dunkles Tannengrün</i>	
	<i>mündiroheline</i>	1	'tumenuluroheline'	1

F (ingl *k frequency*) tähistab sõna esinemissagedust

* tähistab sõna, mida saab klassifitseerida erinevatesse tüüpidesse

– tähistab seda, et sama tüüpi värvisõnu nendel keelejuhtidel ei esinenud

'FDJ': *Freie Deutsche Jugend* e 'Saksa Vaba Noorsoo Liit' oli Saksa Demokraatliku Vabariigi poliitiline noorteorganisatsioon, kelle liikmed kandsid säravsinist kaelarätti.

Objektipõhiseid eestikeelseid liitvärvinimetusi oli 263 (147 erinevat) ja saksakeelseid 262 (143 erinevat). Nende põhiosana esines mõlemas keeles kõiki põhivärvinimesid, mida tingis suuresti vastavate värvitahvlite esinemus, nt rohelisi, siniseid ja lillasid toone oli enam kui kollaseid. Tabelis 9 on liitsõnade moodustusaluseks olevad objektid esitatud liigiti. Tulemusi analüüsid selgus, et mõlemas keeles esines objektipõhistes liitsõnades kõige enam looduse ja loodusnähtustega

seotud värviliitsõnu (eesti k ligi 100, saksa k ligi 80). Värviliitsõnade kõige sagedasemad võrdlusalused on eesti keeles *mere-* ja *taeva-* ning saksa keeles *himmel-* 'taeva-' ja *sonnen-* 'päikese-'. Eesti keeles nimetati ka palju taimedega seostuvaid laiendusi, nt *fuksia+roosa*, *sireli+lilla*, *mandariini+oranž* jt. Saksa keeles leidus arvukalt taime-
dele, viljadele ja loomadele osutavaid laiendusi, nagu nt *oliv-* 'oliivi-', *apfel-* 'õuna-', *lachs-* 'lõhe-' jt. Oluliselt vähem esines muid laiendusi, mis peegeldasid keelekasutajate individuaalset keelekasutust, variatiivsust ja eelistusi.

Eripärasteks võib pidada eesti keeles *rabarberiroosat*, *kõrvitsa-kollast* ja *pomelokollast*, mis esinemissageduse põhjal aktiivsõnavara hulka ei kuulu. Näib, et keelekasutaja eelistab igapäevaelust endale kõige tuttavamat võrdlusalust. Silma jäid ka mõned erandlikud, kultuurispetsiifilised värviliitsõnad, nt eestikeelne *mannavahuroosa*, mille võrdlusalus on eesti rahvusköögi magusroog. Saksa keeles on küll olemas samanimeline *Grießschaum*, ent see ei vasta meie mannavahule ei konsistentsilt, värvuselt ega valmistusviisilt. Nii ei pruugi saksa keele rääkijal tekkida *mannavahuroosaga* samu seoseid nagu eestlasel. Eestikeelsetes vastustes esines veel neljal korral *lipusinine*, ühel korral täpsustava sõnaühendina *Eesti lipu sinine* ning kolmel korral *lipupunane*. Saksa keeles kirjeldati sinist tooni ühel korral värvisõnaga *FDJ-blau* (FDJ: *Freie Deutsche Jugend* e 'Saksa Vaba Noorsoo Liit' oli Saksa Demokraatliku Vabariigi poliitiline noorteorganisatsioon). *Lipusinine* ja sõnaühend *Eesti lipu sinine* viitavad meie riigi lipule, *lipupunane* aga tõenäoliselt Nõukogude Liidu punalipule.

Eesti keeles nimetatud objektipõhised värviliitsõnad, mis on moodustatud võrdlusaluse nimisõna ja järelliitega *-karva/-värvi*, kuuluvad värviliitsõnade hulka. Eesti emakeelega keelejuhid nimetasid mitteproduktiivsete sufiksoididega *-karva* ja *-värvi* värvisõnu 16 korral, millest vaid neli olid sufiksoidiga *-värvi* (vt tabel 9 p 2.1.3e). Näib, et eesti keelekasutaja eelistab pooljäreliidet *-karva* pooljärel-
liitele *-värvi*. Saksa keeles kuuluvad objektipõhised värviliitsõnad sufiksoididega *-farben/-farbig* tuletiste hulka. Saksa emakeelega

keelejuhid mainisid sufiksoidiga *-farben* 'karva/-värvi' värviliitsõnu 40 korral, nt *sandfarben* 'liivakarva' jt (vt tabel 9 p 1.1.1). Samatähenduslik *ig-lõpuga* liide *-farbig* 'karva/-värvi' kui vähemproduktiivne liide esines vaid viies liitsõnas, nt *aprikosenfarbig* 'aprikoosikarva'. Siinsed tulemused näivad kinnitavat Els Oksaare uurimuse (1961) tulemusi, milles saksakeelset pooljärelliidet *-farben* 'karva/-värvi' esines 71% ja pooljärelliidet *-farbig* 'karva/-värvi' 29% analüüsitud juhtudest. Näib, et eestikeelne sufiksoid *-karva* ja saksakeelne *-farben* 'karva/-värvi' on oma keeles eelistatumad, eestikeelne *-värvi* ja saksakeelne *-farbig* 'karva/-värvi' aga harvema kasutusega.

Värviliitsõnadega sõnaühendeid esines mõlema keele vastustes oluliselt vähem kui värviliitsõnaga sõnaühendeid: eesti keeles vaid seitse ja saksa keeles 19. Seega avaldub liitsõnade eelistus ka sõnaühendikasutuses. Nimeandmiskatses võis täheldada, et sõnaühendeid nimetati iseäranis siis, kui keelejuhil tekkis mõttepaus ja mõningane raskus värvitahvile sobiva vaste leidmisel. Sestap võib selliseid sõnaühendeid pidada nn *ad hoc*-värvikirjeldusteks, milles keelejuht püüab nimetada värvust võimalikult täpselt, aga vajab vaste leidmiseks rohkem aega. Eestikeelsetes sõnaühendites kasutati täiendina nelja värvitooni intensiivsusest kirjeldavat omadussõna: *tumedam*, *pleekinud*, *kulunud*, *kergelt*. Hinnangulisteks võib pidada omadussõnu *soe* ja *ilus*, millest esimene on temperatuurisõna ja teine väljendab meeldivust. Saksakeelsed sõnaühendid sarnanevad eestikeelsetega kirjeldava omadussõna poolest, nt *bläss* 'kahvatu', *dunkel* 'tume', *hell* 'hele', paaril korral ka *trüb* 'tuhm' ning üksikjuhtudena *intensiv* 'intensiivne' ja *kräftig* 'tugev, jõuline'. Kaht erandlikku omadussõna *frisch* 'värske' ja *moosig* 'samblane' võib pidada assotsiatiivseteks. Saksa keele eripära tõttu võib sõnaühendeid vaadelda ka kui värviliitsõnade paralleelvorme. Need kannavad sageli sama sisu, nt *blässes Gelbbraun* 'kahvatu kollakaspruun' saab väljendada ka pikema värviliitsõnaga *blässgelbbraun* 'kahvatu kollakaspruun', ent kõik kirjeldavad omadussõnad seda ei võimalda, nt *frisch* 'värske', *trüb* 'tuhm', *intensiv* 'intensiivne' ja *kräftig* 'tugev, jõuline'.

Kokkuvõtlikult tuleb möönda, et värviliitsõnadest võib nii eestlase kui ka saksa keelse aktiivse värvisõnavara hulka arvata värvitooni intensiivsusest märkivad ja objektipõhised värviliitsõnad. Eesti keeles on ka üleminekutoone väljendavad värviliitsõnad aktiivõnõnavara osad.

4. Järeldused ja arutelu: eesti ja saksa aktiivse värvisõnavara sarnasustest ja erinevustest

Empiirilisel kogutud värviomadussõnade põhjal koostatud tüpoloogia järgi jagunevad analüüsitud värvisõnad kolme põhirühma: värvilihtsõnad, tuletised ja värviliitsõnad. Värvilihtsõnade hulka kuuluvad abstraktsed täistähenduslikud värviomadussõnad ehk põhivärvinimed, piiratud kasutusega värviomadussõnad, värvivõõrsõnad, otsetuletatud metonüümilised värviomadussõnad (värvikandjad) ja värvilihtsõna või mitteliituv tuletis sisaldavad sõnaühendid, milles esinevad koos omadussõna ja värvilihtsõna, harvemal juhul määrsõna, omadussõna ja värvilihtsõna, mille puhul omadussõna iseloomustab üksikut värvust. Tuletiste puhul on arvestatud mõlema keele produktiivsete ja mitteproduktiivsete omadussõnaliidete, sufiksoidide, eesliidete ja reduplikatsiooniga. Liitsõnad on peamiselt determinatiivsed värviliitsõnad, mille eraldi mahuka alatüübi moodustavad objektipõhised värviliitsõnad. Determinatiivsete moodustusvõimaluste alla on lisatud kultuuri-spetsiifilised värvisõnad, mis mõlema grupi keelejuhtide vastustes selgelt esile tõusid.

Metoodiline ühtsus tõstab kahe keele värvinimede võrdlemise usaldusväärsust. Võrdlev uurimus annab võimaluse kirjeldada mõlema keele aktiivset ja passiivset värvisõnavara ning tuua välja keelte sarnasusi ja erinevusi, mis omakorda võimaldab näha värvisõnavara olulisi aspekte. Samuti aitab võrdlus tõsta esile huvitavaid kultuurilisi eripärasid. Eesti ja saksa keel kuuluvad küll eri keelkondadesse, kuid 17. ja 18. sajandi piiblitõlkijate saksa keelel on olnud eesti keelele suur mõju ning saksa keele mallid on eesti keeles nii

sõnavaras kui ka lauseehituses püsima jäänud (Ross 2002, 2016, 2019).

Empiiriliste katsete tulemusel saadud andmestik kajastab aktiivset värvisõnavara ning moodustusviise eesti ja saksa keeles. Nimetatud sõnade hulga poolest on loetelu- ja nimeandmiskatse tulemused kahes uuritavas keeles sarnased. Loetelukatse eelistasid mõlema keele keelejuhid kasutada värvilihtsõnu, millest valdav osa olid põhivärvinimed. Kahe keele loetelukatse värvilihtsõnade erinev arv osutab asjaolule, et saksa emakeelega keelejuhtide vastustes avaldus suurem variatiivsus. Viimast kinnitab saksakeelsete otsetuletatud metonüümiliste värvilihtsõnade suur osakaal, millest valdava osa moodustavad värvivõõrsõnad.

Värvilihtsõnad on mõlema keele loetelukatse vastustes vähemuses ja kuuluvad seetõttu aktiivse värvisõnavara perifeeriasse. Ometi eelistati nii eesti kui ka saksa keeles kasutada värvilihtsõnadena peamiselt värvuse intensiivsusest tühjendatud tähistavaid värvisõnu, mis olid oma lihtsõnade sageduselt esikohal: eesti keeles *helesinine* ja *heleroheline* ning saksa keeles samuti *hellblau* 'helesinine' ja *hellgrün* 'heleroheline'. Värvisõna *helesinine* esikohal esinemist võib põhjendada Kaidi Rätsepa (2018) uurimistulemustega, kus katsed keelejuhtidega näitasid, et hele- ja tumesiniselt avalduvad eesti keeles põhivärvinimele omased jooned. Oletatavasti liigub *heleroheline* siin võrreldud keeltes sama teed. *Helesinise* ja *helerohelise* sagedast nimetamist võib seostada ka sellega, et neid värve esineb looduses rohkesti.

Kuna loetelukatse tulemused on saadud spontaanse, mittemotiveeritud tegevuse käigus ja neis avaldub üksikut värvust tähistavate värvilihtsõnade selge ülekaal, võib järeldada, et aktiivse värvisõnavara moodustavad eelkõige värvilihtsõnad, mille hulka kuuluvad eesti keeles ka üksikud tuletised. Ühtlasi näib seda väidet kinnitavat Zipfi (1949) vähima pingutuse seadus, mille kohaselt on kõige lühemad sõnad enamasti ka kõige sagedasemad.

Nimeandmiskatse tulemuste põhjal saab järeldada, et eesti keeles soodustab *kas*-liide tuletiste kasutamist, mis näitab, et eestlasele on suupärasem kasutada üleminekutoone tähistavaid värvilihtsõnu.

Nimeandmiskatse saksakeelsete vastuste hulgas oli suur kogus sõnaühendeid, mis moodustati kas värvilihtsõnaga või värviliitsõnaga. Sõnaühendite sagedase kasutuse ühe põhjusena võib välja tuua, et saksa keeles on tendents kasutada rohkem nimisõnu (vt nt Braun 1998).

Loetelukatse ja nimeandmiskatse tulemuste lahknevus peegeldab selgesti ülesannete püstituse erinevust. Kui loetelukatse on olemuselt sundimatu ja vahetu, siis nimeandmiskatse on katseisiku jaoks motiveeritud tegevus, sest igale värvitahvlile tuleb leida võimalikult kindel ja täpne vaste. Ülesanne muutub seda keerukamaks, mida enam on katses sama värvuse erineva intensiivsuseastmega tahvleid. See võib olla põhjuseks, miks siinse uurimuse nimeandmiskatses nimetasid mõlema keele keelejuhid arvukalt sõnaühendeid, mida võib vaadelda kui värviliitsõna paralleelvorme või ümberütlemist. Tõenäoliselt kaasneb värvitahvli nimetamisega suurem kognitiivne koormus ja keelekasutaja vajab täpse vastuse formuleerimiseks enam mõtlemisaega.

Viimaks tasub põgusalt võrrelda siinse uurimuse ning Maria Tuuliku ja Margit Langemetsa (2016) tulemusi. Tuulik ja Langemets keskendusid oma uurimuses eesti värviadjektiivide süstemaatilisele polüseemiale ja analüüsisid selle käigus 463 värvisõna, mis olid kogutud korpustest „Eesti keele sõnaraamatu 2018“ (kõnealuses artiklis: EstDic 2019) tarbeks. Autorid klassifitseerisid vaatlusalused värviadjektiivid sõnamoodustumehhanismi alusel juuradjektiivideks, liitsõnadeks ja tuletisteks. Korpuse leidude hulgas esines enim liitsõnu, lausa 75%. Tuletisi oli 15%, sh *ne*-liitelised põhivärvinimed *sinine*, *punane*, *kollane* ja *line*-liiteline *roheline*. Juuradjektiive oli tulemuste hulgas vaid 10%. Kui võrrelda nimetatud autorite vaadeldud värviadjektiivide klassifitseerimistulemusi ja siinses artiklis analüüsitud aktiivsõnavara tulemusi kvantitatiivselt ning vastandada empiirilised leiud korpuse leidudele, võib järeldada, et eesti aktiivsõnavaras mängivad põhirolli just värvilihtsõnad, sh põhivärvinimed. Siinses uurimuses oli loetelukatse kõigest 406 eesti keeles mainitud värvisõnast 258 värvilihtsõna (sh tuletist) ehk 63,5 %,

mis jagunesid: põhivärvinimed 78%, otsetuletatud metonüümilised värviliitsõnad 31% ja värvivõõrsõnad 26%. Värviliitsõnu esines eestikeelses loetelukatses 33,5%, millest suurem osa ehk 32% olid intensiivsustet tähistavad, 24% objektipõhised ja 9% üleminekutoone tähistavad värviliitsõnad. Nimeandmiskatses oli värviliitsõnu 369 ehk 30%, millest valdava osa ehk 87% moodustasid samuti põhivärvinimed. Värviliitsõnu oli 860 ehk 70% kõigist nimeandmiskatses nimetatud 1229 värvisõnast. Siit võib järeldada, et eesti keele grammatika soosib küll värviliitsõnade moodustamist, kuid värviliitsõnu eelistatakse kasutada motiveeritud tegevuses, kui ülesanne eeldab teatud värvuse kirjeldamist.

5. Kokkuvõte

Artiklis võrreldi ja analüüsiti empiiriliste katsete käigus kogutud eesti ja saksa värvisõnavara sõnamoodustuse ja semantika seisukohast ning saadud andmed koondati tüpoloogiasse. Värvisõnade analüüsis lähtuti sõna esinemissagedusest.

Eesti- ja saksakeelsete katsetulemuste võrdlusest selgub, et mõlema grupi keelejuhid eelistavad kasutada värviliitsõnu, valdavalt põhivärvinimesid. Värviliitsõnade puhul torkab nii eesti kui ka saksa keeles silma värvivõõrsõnade sage kasutus, mis osutab mõlemas keeles võõrkeele kasvavale mõjule. Värviliitsõnadest kasutatakse eesti ja saksa keeles kõige enam värvuse intensiivsustet tähistavaid ja objektipõhiseid värviliitsõnu. Objektipõhiste värviliitsõnade seas on mõlemas keeles ülekaalukas osa looduse ja loodusnähtustega seotud värviliitsõnadel, paljud objektipõhised laiendosad kattuvad. Tähelepanuväärne on asjaolu, et nii eesti kui ka saksa emakeelega keelejuhid kasutavad kultuuripõhiste laiendosadega värviliitsõnu, mis viitab kahe keelekeskkonna kultuurilistele eripäradele.

Kahe keele värviajaktiivide suurim kasutuserinevus avaldub üleminekutoone tähistavates värviliitsõnades, mida soosib eesti keele grammatika eripärana produktiivne *kas*-omadussõnaliide. Saksa keele vastuste seas esineb aga oluliselt rohkem sõnaühendeid,

mida võib vaadelda kui värviliitsõna paralleelvorme, ümberütlemisstrateegiat või saksakeelsete keelejuhtide vastuseid kognitiivsele ülesandele, milles avaldub saksa keelele omane nimisõnade eelistamine.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et nii eesti kui ka saksa keele kasutajad eelistavad kasutada värvide nimetamisel eelkõige põhivärvinimesid ja värviliitsõnu. Kuna aga eesti keel on sünteetilisem keel, liitsõna- ja tuletiserikas, siis kajastub see ka eesti emakeelega keelekasutaja keelendite eelistustes. Saksa keel on analüütilisem ja see võib olla põhjus, miks eelistab saksa emakeelega keelekasutaja värvinimedest rääkimisel sõnaühendeid liitsõnadele. Seega võib järeldada, et vaatamata saksa keele mallidele eesti keeles esineb võrreldud keelte värvinimede kasutuses olulisi erinevusi.

Edaspidi vääriks objektipõhiste laiendosade kasutus mõlemas keeles pikemat ja põhjalikumat käsitlust. Täpsema ja ulatuslikuma analüüsi tarbeks tuleks küsitleda pikema aja vältel suuremat ja heterogeensemata (erinevaid vanuseklasse hõlmavat) valimit.

VIIDATUD KIRJANDUS

- Arold, Anne 2000. Kontrastive Analyse der Wortbildungsmuster im Deutschen und im Estnischen (am Beispiel der Aussehensadjektive). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Biggam, Carole P. 2012. The semantics of colour: a historical approach. Cambridge University Press.
- Braun, Peter 1998. Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. Sprachvarietäten. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Corson, David 1995. Using English Words. Kluwer Academic Publishers.
- Davies, Ian R. L.; Corbett, Greville G. 1995. A practical field method for identifying probable basic colour terms. – Languages of the World 9, 1, 25–36.
- Eesti etümoloogiasõnaraamat 2012. <http://www.eki.ee/dict/ety/>.
- Fan, Yanqian 1996. Farbnomenklatur im Deutschen und im Chinesischen. Eine kontrastive Analyse unter psycholinguistischen, semantischen und kulturellen Aspekten. Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

- Fletcher, Robert 1980. *The City University Colour Vision Test*. 2nd ed. London: Keeler.
- Glanemann, Claudia 2003. *Farbe zwischen Universalismus und Relativismus. Gebrauch und Bedeutung der Farbbezeichnungen im heutigen Französischen, mit Berücksichtigung des Italienischen und Deutschen*. Monography. University of Münster. <http://d-nb.info/972192557>.
- Jones, William J. 2013. *German Colour Terms. A study in their historical evolution from earliest times to the present*. Studies in the History of the Language Sciences. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kasik, Reet 2015. *Sõnamoodustus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lakoff, George 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lehmann, Beat 1998. *ROT ist nicht „rot“ ist nicht [rot]. Eine Bilanz und Neuinterpretation Der linguistischen Relativitätstheorie*. Tübingen: Gunter Narr.
- Oja, Vilja 1995. Võrdlusel baseeruvaist värviliitsõnadest. – *Keel ja Kirjandus* 12, 809–819.
- Oja, Vilja 1996. Compound adjectives used in the Estonian dialects to denote light and pale shades of colour. – *Linguistica Uralica* 32, 92–100.
- Oja, Vilja 1997. *Värvinimetuste moodustamine eesti murretes*. Tallinn: Eesti Keele Instituut.
- Oksaar, Els 1961. *Über die Farbenbezeichnungen im Deutsch der Gegenwart*. Sonderdruck. Lüneburg: Hrsg. Gesellschaft für deutsche Sprache im Heiland-Verlag.
- Ostwald, Wilhelm 1939. *Die kleine Farbmessstafel nach Wilhelm Ostwald*. Gerhard Streller (Text). Gerhard Streller, Grete Ostwald (Bearb.). Göttingen: Muster-Schmidt.
- Paulsen, Geda; Nikanne, Urpo; Papp, Eszter 2016. Properties, States and Processes: A Conceptual Semantics Analysis of the Color Verb System in Finnish, Estonian and Hungarian. – *Color Language and Color Categorization*. Eds. Geda Paulsen, Mari Uusküla, Jonathan Brindle. Cambridge Scholars Publishing, 170–98.
- Rannut, Lehte 1966. Nimisõna liitumine värvust tähistava omadussõnaga. – *Keel ja Kirjandus* 8, 478–486.

- Ridali, Helju 2008a. Eine grüne Witwe ist ihrer Nachbarin nicht grün. Zur Symbolik der Farbphraseme im Deutschen und Estnischen. – Jānis Silis, Astra Skrābane. Valoda. Tulkošana. Starpkulturu komunikācija. Language. Translation/Interpreting. Intercultural Communication. Zinātniskie raksti. Ventspils: Ventspils Augstskola, LiePA, 337–350.
- Ridali, Helju 2008b. Deutsche und estnische Phraseologismen mit der Komponente rot oder schwarz. Eine kontrastive Studie. – Mari Tarvas (Hrsg.), Sonja Pachali, Aigi Heero, Merle Jung (Bearb.), Tradition und Geschichte im literarischen und sprachwissenschaftlichen Kontext. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, 95–109.
- Ross, Kristiina 2002. Baltisaksa pastorid ja eesti keel. – Keel ja Kirjandus 4, 225–230.
- Ross, Kristiina 2016. Die Entstehung der estnischen Schriftsprache im Kontext der deutschen und estnischen Kulturgeschichte. – Jahrbuch des Vereins für niederdeutsche Sprachforschung. Kiel, Hamburg: Wachholtz Verlag - Murmann Publishers, 57–68.
- Ross, Kristiina 2019. Meie ja teie eesti kirjakeel. – Keel ja Kirjandus 1/2, 57–68.
- Rätsep, Kaidi 2018. Colour Terms in Turkish, Estonian and Russian: How Many Basic Terms are There? Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus..
- Stoeva-Holm, Dessislava 1996. Farbbezeichnungen in deutschen Modetexten: eine morphologisch-semantische Untersuchung. Dissertation. Studia Germanica Upsaliensia, 34. Uppsala.
- Sutrop, Urmas 1995. Eesti keele põhivärvinimed. – Keel ja Kirjandus 12, 797–808.
- Sutrop, Urmas 2000a. The basic colour terms of Estonian. – Trames 4, 1, 143–168.
- Sutrop, Urmas 2000b. Põhisõnad ja põhisõnavara. – Estonian: typological studies IV. Toim. Mati Ereht. Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 14, 142–145.
- Sutrop, Urmas 2002. The vocabulary of sense perception in Estonian: structure and history. Opuscula Fenno-Ugrica Gottingensia, 8. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zipf, George Kingsley 1949. Human behavior and the principle of least effort. Addison-Wesley Press.

- Zurbuchen, Karin 2017. Eesti ja saksa värvi- ja lõhnasõnade võrdlev analüüs empiirilise uurimuse varal. Avaldamata käsikiri. Tallinna Ülikool.
- Taylor, John R. 2003. *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Clarendon Press.
- Tuulik, Maria; Langemets, Margit 2016. Systematic Polysemy of Estonian Colour Adjectives. – *Lexicography and Linguistic Diversity. Proceedings of the XVII EURALEX International Congress (702–708)*. XVII EURALEX International Congress, Tbilisi, 6–10 Sept 2016. Eds. Tina Margalitzadze, George Meladze. Tbilisi: Ivane Javakhishvili Tbilisi University Press. https://euralex.org/wp-content/themes/euralex/proceedings/Euralex%202016/euralex_2016_078_p702.pdf.
- Uusküla, Mari 2006. Distribution of colour terms in Ostwald's colour space in Estonian, Finnish, Hungarian, Russian and English. – *Trames* 10, 2, 152–168.
- Uusküla, Mari; Bimler, David 2020. When does 'bright' mean 'prototypical'? Color term modifiers in eight European languages, examined with color survey data. – *Journal of the Optical Society of America A: Optics, Image Science, and Vision* 37, 5, A305–A312.
- Uusküla, Mari; Sutrop, Urmas 2011. *Värvinimede raamat*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Vainik, Ene 2002. Millest on tehtud eestlaste emotsioonisõnavara? – *Keel ja Kirjandus* 8, 537–553.
- Weller, Susan C.; Romney, A. Kimball 1988. *Systematic Data Collection*, vol. 10. Sage Publications, Inc.

SUMMARY

A COMPARISON OF ESTONIAN AND GERMAN ACTIVE COLOUR VOCABULARY

The objective of the study that forms the basis of this article was to determine the active colour vocabulary in Estonian and German using cognitive and linguistic methods and to ascertain possible similarities and differences in colour words in both languages. The colour adjectives in Estonian and German were analysed from a word formation aspect with regard to both morphological structure and semantics. The comparative analysis was based on the results from an empirical study of two samples, one of which consisted of twenty native Estonian speakers and the other of twenty native German speakers. The morphological and semantical analysis and comparison of colour terms in Estonian and German helped highlight the differences and similarities in the formation of colour adjectives and in the active colour vocabulary in the two languages. The morphological analysis determined which colour adjectives took productive affixes and derivatives, which forms were preferred by the informants and which colour words belong to the active vocabulary of each language. The dominant terms for naming colours in both samples were basic colour terms. In the use of compound colour terms, both languages displayed more similarities and usage consensus than differences. The article also presents a semantical analysis of source-based compound colour terms, highlights the most common sources for comparison in the two languages, and shows which basic colour terms form the largest number of compound colour terms.

Keywords: perception words, colour adjective, comparative analysis, word formation, semantics

Karin Zurbuchen on Tallinna ülikooli lingvistika doktorant, kes uurib keelt kognitiivselt ja kelle uurimus tugineb eesti- ja saksakeelsetelt keelejuhtidelt empiiriliselt kogutud tajusõnavaraandmete võrdlusele.
karin.zurbuchen@tlu.ee

EXPLAINING THE EMERGENCE ORDER OF CONTACT-INDUCED LANGUAGE CHANGE PHENOMENA IN LANGUAGE MAINTENANCE

Anna Verschik
Tallinn University

Abstract.¹ According to generalizations made by Thomason and Kaufman (1988), contact-induced language change in language maintenance starts from the lexicon, then progresses to semantics, phonology, non-core morphosyntax and may result in a profound restructuring. To date no explanations for this particular order have been suggested. The article “translates” the borrowing scale into the metalanguage of the code-copying framework (Johanson 1992), which views contact-induced language change in lexicon, meaning and structure within the same terminological framework. This terminology enables the view that the cognitive mechanism is the same (copying), only that different types of meaning (specific vs. abstract) produce different types of copies. Specific or expressive items yield global copying, while more abstract meaning (grammatical) yields selective copying. Apparently, processing, entrenchment and conventionalization of more abstract meaning require more time than in the case of specific or expressive meaning. This explains why structural changes (selective copies) appear later.

Keywords: contact-induced language change, code-copying, structural change, Estonian, Russian, English

¹ The research was funded by the Ministry of Education and Research of the Republic of Estonia, grant EKKD33 “Data and corpora of Estonian children and youth multilingual communication”.

I. Introduction

It is well known that there are no pure, completely isolated languages. Languages, or more precisely, their speakers, engage in encounters with each other, which leads to mutual influence and subsequent changes in the languages involved. The most common result is lexical borrowing (words) and structural change (meaning, patterns, order of elements, grammatical structures, etc.). In contact linguistics, such change is often referred to as contact-induced language change (henceforth “CLIL”). Changes occur in both directions: the impact $L1 > L2$, is often the focus of second language acquisition studies and language pedagogy (and, to a lesser extent, of contact linguistics), while the impact of $L2 > L1$ is mostly of interest to contact linguistics. In the former case, the main mechanism is often called interference, or transfer: patterns, rules, combinations from $L1$ are carried over to $L2$. In the latter case ($L2 > L1$), the prevalent mechanism is borrowing in a broader sense, that is, import (or copying) of lexicon, meanings, rules, etc. into $L1$. The situation where speakers not only acquire $L2$ but abandon their $L1$ is referred to as language shift. If the impact of $L1 > L2$ is generalized in a community of speakers, this is sometimes called shift-induced interference. However, while changes are bidirectional and individuals may decide to maintain their language or to shift to another one, it is relevant on a broader sociolinguistic scale which of the two scenarios prevails. In this article, I will concentrate on language maintenance and $L2$ impact on $L1$.

A series of generalizations as to the order in which CLIC phenomena occur was a major breakthrough in the field (Thomason, Kaufman 1988). The aim of the current article is to address the question of why CLIL phenomena tend to appear in this particular order in a language maintenance situation. In their now classical study, Thomason and Kaufman (1988) suggest that in language maintenance and language change situations two different mechanisms are at play (borrowing vs. shift-induced interference respectively), and

changes start in different subsystems of the language. In a language maintenance situation, which is the situation under consideration in this article, changes start from the lexicon (i.e., lexical borrowing), then slight changes in semantics, prosody and phonology and non-core morphosyntax may appear (Thomason, Kaufman 1988; Thomason 2001). Of course, this may not be the case if purism in language planning, monolingual language ideologies and speakers' negative attitudes to foreignisms are at play (Aikhenvald 2007, Thomason 2007: 48). This also may be different for contacts between closely related varieties that share a lot of material similarity and structure. For the sake of simplicity such instances are not considered here.

These observations and generalisations by Thomason and Kaufman (1988), developed further by Thomason (2001), have a solid empirical basis derived from a wide range of contact situations. However, I am not aware of any systematic attempts of explanation as to why CLIL in language maintenance emerges and appears in this particular order, that is, starting in the lexicon and spreading to semantics and morphosyntax. Some suggestions have been formulated by Verschik and Kask (2019), based on a case study of English-Estonian language contacts. The present paper seeks to take this further and to suggest an explanation that is rooted in cognitive contact linguistics (usage-based approach as suggested by Backus 2012, 2014, Zenner et al. 2019, and Verschik 2019).

I suggest that the type of meaning of a linguistic item or pattern (specific, figurative, grammatical, etc.) matters for the order of appearance of CLIL phenomena, usually referred to as lexical borrowing, structural borrowing, loan translations, convergence, etc. My main assumption is that different types of meaning require different amounts of time for processing and entrenchment (i.e., becoming rooted in an individual's cognition; see Backus 2015, Zenner et al. 2019). To distinguish between the degree of specificity/abstractness of meaning, I am using the code-copying framework (henceforth CCF), developed by Johanson (1992, 2002a, 2002b). CCF views all types of CLIL using the same metalanguage for all linguistic

subsystems (lexicon, semantics, morphosyntax) and appears to be descriptively accurate (Backus, Verschik 2012). Although CCF is formulated in structural terms, it is compatible with the principles of cognitive contact linguistics (Verschik 2019), where meaning is placed centre stage (Backus, Verschik 2012), and helps to highlight differences in copying of linguistic items with various types of meaning.

The data used for generalizations comes from three different sources: studies on the impact of Estonian on indigenous Russian; the current impact of Estonian on the Russian of the Soviet-time newcomers and their descendants; and the current impact of English on Estonian. I will explain below how data from these contact situations may be relevant for the explanations of the order of CLIL. As there are no corpora for the former two contact situations and a corpus of English-Estonian bilingual language use is currently being built, I use data from earlier literature, as well as from my own research on the present CLIL in Estonia's Russian and the impact of English on Estonian.

The structure of the article is as follows. First, I briefly present the scale of CLIL (Thomason 2001; Thomason, Kaufman 1988). Then basic terms and procedures of CCF are explained, and an outline of how various types of copying correlate with various linguistic items is proposed. After that, empirical data on CLIL phenomena from various contact situations in Estonia with different duration are discussed: Estonian impact on the indigenous (old settlers') Russian varieties (from 17th century on), Estonian impact on modern Russian (that is, Soviet era newcomers and their descendants, starting from the 1990s), English impact on Estonian (roughly from the mid-1990s). Finally, it is suggested that different types of meaning require a different degree of cognitive effort to be copied and internalised, and this different speed of processing and internalisation of different types of meaning explains the order of appearance of CLIL phenomena.

2. CLIL in language maintenance

Language maintenance does not imply preservation of a variety without any change; it only means that a group of language users does not abandon their L1 and does not shift to another language. No matter how L1 may change under the impact of L2, for laypeople it is still the same language. Thomason and Kaufman (1988) and later Thomason (2001: 70) proposed a borrowing scale where extra-linguistic factors such as intensity of contact, the size of a bilingual group, spread of bilingualism, language proficiency, attitudes, social factors favouring borrowing, etc. correlate with what is borrowed. The scale offers a description of what kind of borrowing is to be expected at what stage of contacts. It has to be noted that the term “borrowing” is used in a broad sense and includes borrowing of meaning, patterns, and structure and does not exclusively refer to lexical borrowing.

Thomason (2001: 70–71) suggests four stages in her scale (see Table 1). For each stage she describes what kind of CLIL takes place in lexicon and structure.

It is clear that in reality it is rather a continuum than clearly definable discrete stages: some diagnostic features may belong to one stage and others to the next. For instance, indigenous Russian varieties in Estonia exhibit some changes in phonology, such as substitution of the combination of palatalized consonant and *a, o* with the Estonian-like combination of non-palatalized consonant and front vowel *ä, ö* (Russian *z'at* ‘son in law’ is realized like *zät*, Heiter 1968: 107). This feature is characteristic of Stage 3. However, no radical restructuring in core morphosyntax, such as compulsory change of word order or borrowing of inflectional morphology occur in that variety, so in this respect the contact situation belongs to Stage 2. As Thomason (2001: 71) emphasizes, any borrowing scale is a matter of probabilities and not possibilities. Still, in general terms, the order from lexicon via semantics and non-core morphosyntax towards more serious structural borrowing is confirmed with solid empirical evidence (see examples in Thomason 2001; Thomason, Kaufman 1988).

Table 1. Stages of CLIL (based on Thomason 2001: 70–71).

Stage no	General description	Changes in lexicon	Changes in structure
Stage 1	Casual contact, few fluent bilingual speakers, the community of borrowers does not have to be fluent in L2.	Borrowing of non-basic vocabulary, mostly nouns but also verbs, adverbs and adjectives.	None
Stage 2	Slightly more intensive contact, more fluent bilingual speakers but they are still a minority.	Also function words (particles, conjunctions) are borrowed; still no basic vocabulary is borrowed.	Minor structural borrowing that does not alter the type of L1 structures (new phonemes in borrowed lexicon, new functions for existing structures, increase in the usage of existing marginal patterns).
Stage 3	More intense contact, sociolinguistic setting favours borrowing. Also non-core vocabulary and moderate structural borrowing.	More borrowing, including closed-class items (pronouns, low numerals); derivational affixes are used not only with borrowed but also with native stems	More borrowing but without an overall change of typological characteristics of L1. Loss of some native phonemes; new prosodic features like stress placement, morphophonemic rules, etc. Radical changes in word order, borrowed inflectional morphology, changes in syntax of coordination and subordination.
Stage 4	Intense contact, bilingualism is common for the speakers of L1, social circumstances favour borrowing.	Heavy lexical borrowing	“Anything goes”; major typological changes occur (addition or loss of morphological categories, restructuring of phonology, major changes in word order, transition from agglutinating to fusional type or vice versa).

Several clarifying points need to be added. The scale includes conjunctions (Stage 2 under lexicon) but not discourse words. According to some scholars (Salmons 1990, Matras 1998 and references therein), discourse words together with conjunctions form a separate class of items, labelled differently by different scholars (discourse particles, pragmatic particles, etc.). In my opinion, Matras’

(1998) term “utterance modifiers” clarifies the nature and the function of items belonging to this class: they modify utterance without changing the meaning of the proposition itself. Wertheim (2003: 214–217) includes borrowing of utterance modifiers into the list of diagnostic features of various stages of CILC because borrowed utterance modifiers may be an indication of a “contracting minority language”, as she calls it.

Matras (1998, 2009) provides a cognitive explanation for the borrowing of utterance modifiers and assumes that they come from a pragmatically dominant language (that is, the language that is dominant in organizing and shaping the discourse, which may differ from the sociolinguistically-dominant languages). He also shows that the meaning and function of utterance modifiers (shaping and modifying the discourse, showing speakers’ attitudes) make them susceptible to borrowing. This is a relevant observation that will be discussed below.

Another reservation concerns the term “borrowing” itself. Even if we assume that it can be used in relation to structure and not only content words, as Thomason (2001) does, it is imprecise and too broad. In the next section I discuss the need for a holistic model that describes all types of CLIL under the same umbrella and allows for a more precise distinction between various changes in structure.

3. In search of a model

3.1. GENERAL CONSIDERATIONS

Although Thomason (2001) uses the term “borrowing” in a broad sense, the term is often reserved for the cases when overt foreign material appears in another language. Other instances when a seemingly monolingual utterance is in fact multilingual are described as “convergence”, “structural change”, “loan translation”, etc. This terminological division has been criticised (Backus, Verschik 2012) because the split in metalanguage creates an impression that contact-induced innovations and changes in lexicon vs. other language

subsystems are of a fundamentally different nature. In fact, evidence from various language pairs demonstrates that lexicon and morpho-syntax are not cognitively separated and insertion of lexical items from another language may cause morphosyntactic restructuring (Backus 2005). It has also been reported in the literature that in some contact situations nouns are likely to be “borrowed” in the classical sense, while verbs tend to be so-called semantic extensions (Backus, Verschik 2012).

However, there are in-between instances that are neither purely “borrowing”, that is, import of a form-meaning complex, not involving structural or semantic change. Consider Example (1), English is in bold:

- (1) Estonian
hard-*töötav* ‘hard-working’
 cf. English *hardworking*

While the combination of the items and the overall meaning is replicated from English (pattern replication), one element in the combination *hard* is replicated as a whole (form + meaning, matter replication). Since *hardworking* is a conventionalized combination of items, it would be counterintuitive to analyse *hard* separately as “borrowing” and *töötav* ‘working’ as what is often called loan translation.

Another observation is that not all types of structural change are alike. Consulting the scale (Thomason, Kaufman 1988; Thomason 2001), it seems that a more precise terminological distinction is needed in order to differentiate between pattern replication of, say, fixed expressions and of argument structure. This will be discussed in more detail in Section 3.2.

This means that a more precise metalanguage for various types of pattern replication is needed. One may ask why yet another terminological framework needs to be introduced alongside existing ones. After all, usage-based approaches that are also referred to in this study do not presuppose clear-cut categories. While I agree that

oftentimes contact linguistic phenomena are in the in-between zone and simply cannot be described in straightforward terms, I think that a choice of metalanguage is important because metalanguage may help to shed light on phenomena that may otherwise remain obscure. First, the conceptualization of CILC as the same cognitive process (replication or copying) is relevant. Second, Example (1) and similar are in-between and appear systematically in certain type of lexical items (compound nouns, analytic verbs, fixed expressions) and have to be analysed as a separate category. CCF, developed by Johanson (1992, 1993, 1999, 2002a, 2000b) is a theoretical framework that provides metalanguage for description of instances like (1) and allows to develop metalanguage for distinction between (2), (3) and (4).

3.2. CCF

CCF was developed by Johanson (1992, 1993, 1999, 2002a, 2002b). Like Matras and Sakel (2007), he suggests that there is a single mental process behind different contact phenomena, namely, copying (replication in Matras and Sakel's terms). He finds that borrowing, import, transfer, etc. are erroneous metaphors that obscure the picture: nothing is taken away from one language and carried over to another. Unlike many formal models, this framework is not constraint-based; CCF takes sociolinguistic and cognitive factors into consideration. Copying may occur from a sociolinguistically-dominant code, or model code, into the basic code (usually, a minority or immigrant variety) but is also possible in the opposite direction. Copying from L1 to L2 is called "imposition" and copying in the opposite direction, from L2 to L1, is called "adoption". This paper focuses on adoption (L2 impact in language maintenance situation). The basic postulates of CCF are presented as follows:

- A copy may preserve all properties of the original but it is not the original; it lives its own life in the basic code.

- CCF applies the same terminology for CLIC in lexicon, semantics and morphosyntax. It appears to be unproductive to look separately at code-switching (i.e., overt other-language items and chunks) and structural change because the two are interconnected (Backus 2005). An item from another language may change morphosyntax of the clause or word order. Therefore, there is no strict cognitive separation between lexicon and morphosyntax, and it would be wise to use the same terminological framework.
- CCF does not draw a sharp border between synchronic and diachronic processes. There is no reason to suggest that CLIC as such was radically different in the past.
- A copy can gain currency and become habitualized and later conventionalized. The degree of adaptation (phonetical, morphological, etc.) is not a criterion for distinction between what is called code-switching and borrowing. Bilinguals are not a sum of two monolinguals and do not necessarily need the same mechanisms of adaptation.
- Attractiveness and salience. Some items are salient (prominent at cognitive level). These are attractive for copying. For instance, it has been attested that analytic transparent forms are attractive. Similarity, material or structural, makes copying more likely as well.
- Last but not least, the unified metalanguage allows us to assume that the cognitive mechanism behind CLIC is the same, i.e., copying. The question is then not “what can be borrowed and why?” but rather “what kind of linguistic items are susceptible to what kind of copying and why?”.

CCF subdivides bilingual speech (code interaction) into two groups: code alternation that more or less corresponds to alternations in other models (Muysken 2000), that is, when an entire clause is in another variety, and code copying proper. I will not consider alternations because they are irrelevant for the present discussion.

Any linguistic element has **four kinds of properties**: material, semantical, combinational and frequential. One may copy all four or just some of them. If all properties are copied, it is called a “**global copy**” (GC). It corresponds to code-switching and borrowing in conventional terminology. For instance, the English verb *to like* yields Estonian *laikima* ‘to like (on social media)’. The English stem is copied onto Estonian and necessary inflections are added.

If only some properties are copied, the result is a “**selective copy**” (SC). This group may be rather diverse. Johanson does not explicitly subdivide this group but occasionally mentions semantic copying (Johanson 1993: 212, Johanson 2002b: 263), which corresponds to calques or loan translations. All types of selective copying are connected to **frequency**: unlike other overt language items (lexemes, multiword items), structural features are less noticeable but are more frequent in the input (Backus, Verschik 2012; see also discussion in Section 5.2).

I suggest applying these and some other labels to SCs in a consequent manner. **Material copying** would then be copying of phonological properties (realization of phonemes, new combination of phonemes, prosody or realization of common internationalisms; one such example was discussed in Section 2). **Semantic copying** is what is sometimes called “semantic extension”. I apply this term to single items only, as in (2); for multi-word items another term is reserved.

(2) modern Russian

krasivaja pogoda

‘nice weather’

cf. Estonian *ilus ilm* ‘nice/good weather’

cf. Standard Russian *xorošaja pogoda* ‘good weather’

Example (2) is a selective semantic copy where the Russian adjective *krasivaja* ‘nice, beautiful’ has the meaning of Estonian *ilus* ‘nice, beautiful, good, appropriate’. In Standard Russian, the adjective can only be applied in the sense of ‘beautiful picture’, ‘beautiful outfit’,

etc. but not ‘nice weather’, while Estonian *ilus* has a broader range of meanings.

Example (3) below may be uncommon in monolingual Russian but it is semantically transparent and does not sound ungrammatical. It is an instance of **selective combinational copying**, that is, both a combination of elements in an expression as well as its complex meaning are copied. This type also corresponds to calques or loan translations but it is useful in order to distinguish between cases such as (2) and (3) because the latter appears more complex.

(3) modern Russian

s belogo lista ‘from a clean slate’; literally, ‘from white page’

cf. monolingual Russian *s čistogo lista*, literally, ‘from clean page’

cf. Estonian *puhtast lehest*, literally, ‘from white page’

Example (4) demonstrates selective combinational copying as well. However, it is something between (3) and (5) as far as grammaticality in monolingual Russian is concerned. In (3), no grammatical rules of monolingual Russian are violated. Example (4) sounds strange and unintelligible because the lexical items are not combinable in this way, although no grammatical rules are violated.

(4) modern Russian

vyučil v golovu ‘learned by heart’, literally, ‘learned into the head’

Cf. monolingual Russian *vyučil naizust’/na pamjat’* ‘learned by heart’, literally, ‘learned out of lips/onto memory’

Cf. Estonian *õppis pähe* ‘learned by heart’, literally, ‘learned into the head’

It also has to be noted that (3) is a selective combinational copy of a unique idiom, whereas (4) demonstrates copying of an idiomatic analytic verb. Copying of Estonian analytic verbs both in the old settlers’ variety and in modern Russian is quite common (Heiter 1977, Verschik 2008: 135 ff.), as well as copying of Estonian compound nouns. Thus, here, unlike in (3), we deal with copying of an item belonging to a certain class and not being a unique expression.

The combination of items copied in (3) is unique, while that in (4) is more general and other Estonian analytic verbs have been copied into Russian as well.

Example (5) differs from (2), (3) and (4) because the meaning is transparent (not idiomatic or metaphoric) but the argument structure is copied from Estonian; thus, combinability rules and functions of grammatical cases are changed. Verbs with the meaning “to envy, “to believe”, “to disturb”, etc. require partial object (partitive) in Estonian and dative in Russian (that is, literally, “believe to whom”). In (5) Russian direct object case (accusative) is used instead of dative.

(5) old settler’s Russian

Ne verj-u ja vas
 NEG believe-1SG I you:GEN.PL

‘I don’t believe you’

(modified from Nemčenko 1974: 128)

Cf. monolingual Russian

Ne verj-u ja vam
 NEG believe-1SG I you:DAT.PL

‘I don’t believe you’ (literally, ‘to you’)

Cf. Estonian

Ma ei usu te-i-d
 I NEG believe you-PL-PART

‘I don’t believe you’

Copying in (5) is referred to as **combinational copying** (Johanson 1993: 213). Example (5) sounds ungrammatical in monolingual Russian.

Finally, I suggest distinguishing copying of **grammatical meaning/function** as a separate group. Sometimes these are explicitly **frequential** copies because the number of contexts where a construction or a form occurs is increased according to the model code (similarly, Heine and Kuteva (2005: 44–75) talk about a minor use

pattern changing into a major use pattern). I believe that these copies should be considered separately from semantic copies because in this case one deals with the extension of grammatical meaning rather than of meaning of particular lexical items as in Example (2). Consider the use of the Estonian *mas*-construction (the inessive case of *ma*-infinitive), modelled on the English progressive:

(6) Estonian

Ma ole-n täna spas-sse mine-ma-s
 I be-1SG today spa-ILL go-INF-INES
 'I am going to the spa today'
 (modified from Verschik and Kask 2019)

Cf. monolingual Estonian

Lähe-n täna spaa-sse
 go-1SG today spa-ILL

Cf. English *I am going to the spa today*

Example (6) demonstrates how the existing pattern in Estonian that is used in a limited number of contexts gains more currency under the impact of English (more in Metslang 2006, also discussion in Backus and Verschik 2012).

Deletion of differences may also be a copy of this type (that is, non-distinction from the model code is copied). For instance, fading of aspectual opposition in the old settlers' Russian variety under the impact of Estonian (Mürkhein 1968: 177) belongs to this type of selective frequential copying/copying of functions.

An intermediate type of copies between GC and SC is called "**mixed copy**" (MC). Analytic forms, expressions, compounds, etc. may be subject to mixed copying. The overall meaning and the combination of items are copied selectively and one of the elements is copied globally. Thus, *hard-töötav* 'hard-working' from Example (1) is an MC. Earlier I explained why analysing every component separately would be unreasonable. Moreover, as it will be shown below, it is relevant what component in a multi-word item is copied globally.

In the next sections I will turn to the question formulated earlier: what kind of linguistic items is subject to which type of copying?

4. Correlation between types of copying and types of linguistic items

In the literature on borrowing and, especially, in borrowing hierarchies (Field 2002; Van Hout, Muysken 1994), nouns are described as primary candidates for borrowing. The sequence of other parts of speech may vary: some researchers place verbs before adjectives and some do the opposite, but as far as nouns are concerned, they always take the first position. Traditional borrowing hierarchies focus on borrowing of form + meaning combinations (parts of speech and morphemes), that is, GCs in Johanson's terms, in this way drawing a border between GS and the rest of CILC. If, however, we consider CILC in semantics, morphosyntax, etc. together with lexical changes, we notice that global copying occurs when an element has a specific, particular meaning. Backus (2001) introduces the notion of semantic specificity, which explains why what we refer to as a GC is attractive for copying. These are concrete, often term-like lexical items. Nouns whose primary function is nomination (naming things and phenomena) are more specific than other parts of speech.

As for verbs, they may be globally copied (Estonian *laikima* 'to like (on social media)', mentioned previously) but at least in some contact situations, for instance, that of modern Russian in Estonia, there are relatively few GCs of Estonian verbs and rather more SCs. One reason for this is that verbs are more "structured" (recall highly complex verb systems in synthetic languages), but this is not a universal explanation, because verb may be more "structured" in the model code and less in the basic code (see discussion on classification of "borrowed" verbs in Verschik 2008: 94 ff.). Another explanation lies in meaning: except for specific, term-like verbs, the meaning of verbs tends to be more abstract. Thus, when one speaks about "borrowing" of verbs, assuming lexical borrowing only, one may

overlook the fact that in some contact situations, verbs are subject to selective copying rather than global. This is an example illustrating why unified terminological framework is useful: if verbs are not “borrowed”, it does not mean that CILC does not occur in verbs.

Utterance modifiers, mentioned in Section 2, yield GCs, although SCs occur sometimes as well when there is material similarity between items in two languages (Keevallik 2006a, 2006b; Verschik 2008: 165). A sociolinguistic explanation (sociolinguistic dominance, identity marking, etc.) for copying of utterance modifiers is valid but only to a certain extent. Matras (1998) suggests that because of their function to shape and direct discourse, having one set of them helps to relieve any cognitive pressure a bilingual speaker may experience. A reason for copiability of utterance modifiers is their perceptual salience: prominence in discourse, emphatic stress, information packaging (for instance, marking a new topic) (Backus, Verschik 2012).

Speaking of expressivity, adjectives referring to emotions or conveying speakers’ attitudes are often subject to global copying. Consider rendering the difficult-to-translate Estonian *uimane* ‘slow and sleepy (state or feeling, person)’ into modern Russian or the English adjectives *freaky*, *insane*, *scary* and similar in Estonian (Verschik, Kask 2019).

Idiomatic or fixed expressions may be copied globally (or may be a code alternation, if such an expression is a syntactically autonomous unit) or selectively. What makes them attractive for copying is their figurative meaning. Example (7) is a code alternation and demonstrates an overt use of material from English.

- (7) *Aga mul lihtsalt pea valutab ja hirmsasti tahaks magada, aga lihtsalt ei õnnestu. I am crying on the inside.*

‘but I just have a headache and terribly want to sleep but cannot. I am crying on the inside’ (Verschik 2019: 75)

In (8), a fixed expression is an SC (semantic combinational copy), a word for word rendition from English into Estonian:

(8) *nagu poleks homset*

‘like there is no tomorrow’

(modified from Verschik and Kask 2019: 14)

The meaning of idioms is specific and unique. Idioms tend to be salient for L2 speakers but are unmarked for L1 speakers (see discussion in Kecskés 2006). Even if L2 speakers realize that they are dealing with an idiom and that there might be an equivalent in L2, the figurative meaning and novelty makes idioms attractive. At this point, it is difficult to predict in what cases global copying and in what cases selective copying of idioms is preferred (apart from pragmatic reasons that condition either a monolingual or multilingual mode).

Compared to specific or expressive meaning and pragmatic prominence, which can also be considered to be specific, instances such as (4), (5) and (6) all demonstrate copying of something abstract: combination and complex meaning in a certain type of items such as analytic verbs in (4); combinability rules in (5); function and frequency of usage in (6).

As for (2), which is a semantic copy, one may say that this is a particular meaning of a particular Estonian lexical item copied into Russian; however, that is not the whole picture. While global copying of a specific item either introduces a new meaning (*uimane* ‘sleepy and slow’) or helps to distinguish between different meanings (*laikima* ‘to like (on social media) is more particular than just ‘to like’), selective semantic copying in single lexical items works in the opposite direction, i.e., the meaning becomes broader and less particular. This is why sometimes the term “semantic extension” is used in traditional terminology.

Clearly, copying of word order, argument structure or function cannot be explained by specificity. Backus and Verschik (2012) suggest that frequency may be a reason for selective copying rather than

specific meaning. Indeed, order of elements, and their combinability rules, etc. are abstract and have a very general meaning, unlike lexical items with their specific meaning. Due to this, grammatical patterns are not as noticeable as overt linguistic items are, but occur more frequently in the input – think of any lexical item and compare it to, say, the use of progressive in English. While GCs are prominent and selected consciously, selective copying occurs sub-consciously. Similarly, Backus and Verschik (2012) observe that words and morphemes are more noticeable (overt foreign language elements) than patterns.

Mixed copying as in Example (1) and Examples (11) and (12) below is an intermediate type between global and selective copying. A similar notion of loan blends was suggested by Haugen (1972: 85) but remained underdeveloped. Estonian-Russian data suggest that Estonian compound nouns and analytic verbs are likely candidates for mixed copying. By definition, mixed copying can only occur in a multi-word item (expression, compound, etc.). Consider Examples (11) and (12) – English is in bold and Russian is underlined:

(11) English > Estonian

smart fabrics > **smart**-*kangad*

(modified from Rästa 2020: 54)

(12) Estonian > modern Russian

voz'mi salat *kõrvale* 'add some salad'

Cf. Estonian *kõrvale võtma*, literally 'take onto the side'

Example (11) is also theoretically an instance of a SC as there exists an exact equivalent in Estonian *nuti*- 'smart' (cf. *nutitelefon* 'smart-phone'), so it would be *nutikangad* 'smart fabrics'. Still, most young Estonians are fluent in English and use it on daily basis, so if there are no genre constraints (monolingual genre like a newspaper article, etc.), both options exist.

As for (12), Russian does not have the same kind of analytic verbs as Estonian has. Estonian analytic verbs, both idiomatic and

semi-idiomatic, can yield SCs and MCs in Russian. There may be variation between selective and mixed copying in the same analytic verb (Verschik 2008: 147). However, I believe that the verb *kōrvale vōtma* 'to add (food, etc.)' cannot (yet) be copied selectively because the particle *kōrvale* '(on)to the side' is not very well translatable into Russian. Theoretically, it may be rendered as *na storonu* 'onto the side' but that sounds strange and, apparently, acceptance and conventionalization of such an item requires more time. The reasons for mixed copying do not boil down to untranslatability of one of the components, as the discussion of Example (11) demonstrates. What is relevant is that in all instances of mixed copying, the component that is globally copied renders the meaning more specific: *kōrvale vōtma* 'to add' is more specific than *vōtma* 'to take'; and *smart-kangad* 'smart fabrics' is more specific than *kangad* 'fabrics'. Taking into consideration the connection between semantic specificity and global copying, this appears entirely logical.

In principle, multi-word items (compounds, fixed expressions, analytic verbs, idioms) have a potential for all types of copying. As said above, sometimes the choice of MC is conditioned by untranslatability; sometimes the choice depends on the type of interaction, genre (monolingual or multilingual), etc.

Thus, our understanding of meaning should include not only lexical or semantic meaning but also more abstract types: functional and grammatical meaning. Some types of meaning favour global copying and others selective copying. Mixed copying calls for more investigation in different language situations.

In the next section I will briefly discuss the impact of Estonian on the old settlers' and modern Russian and the impact of English on Estonian in the light of copying of specific vs. abstract meaning.

5. Analysis of CLIL in three contact situations in Estonia

Looking into the order of various types of copying in different contact situations may be instructive. Of course, the establishment of the order is difficult or impossible if CILC has already occurred and is conventionalized, and there are no sources of the pre-contact variety. The three contact situations may be illustrative for the following reasons. First, in the case of old settlers' Russian and modern Russian we have different starting point of the contacts with Estonian and different sociolinguistic profiles of Russian speakers; therefore, one may be able to compare the impact of Estonian and to observe similarities and differences in the types of copying. Besides, there are monolingual varieties of Russian (in Russia) that also provide a basis of comparison. Second, English impact on Estonian is fairly recent and is happening right now, while the pre-contact state of Estonian is known. In what follows I briefly present a description of the three situations.

Russian old settlers appeared in what is modern Estonia at various times, the most prominent group being the Old Believers, who escaped religious persecutions and found a refuge in Estonia in the 17th c. (Külmoja 2004 and references therein). They preserved some features of the Pskov variety of Russian and at the same time became bilingual. For a relatively long time, they were isolated from other regional varieties of Russian and Standard Russian. This changed once Estonia was occupied in 1940 and Standard Russian was very much present on the linguistic scene, as it is now; however, contact features have been preserved and bilingualism in Estonian and Russian continued.

The so-called newcomers form a rather different group of Russian-speakers. Under Soviet rule, migration of Russian-speakers to the Baltic republics was encouraged, while studying the local language was not compulsory and often remained a formality. Essentially, with a few exceptions, this group remained largely monolingual

until 1991, when Estonia regained its independence. Estonian became a compulsory subject in all schools including those with a language of instruction other than Estonian, and a good command of the language is needed for working in the state sector as well as in some professions (physician, lawyer). Since 1991 one may observe a rapid bilingualisation of the younger generation of Russian-speakers. A comparison of CILC in the both varieties of Russian (Verschik, *in preparation*) shows that modern Russian is “catching up” with the old settlers’ variety as far as structural change is concerned.

As for English, its appearance on the sociolinguistic scene coincided both with the regaining of independence and, as it is often put, return to the West with free travel, unlimited access to any kind of information and the advent of Internet. Unlike in the previous cases, there is a little direct contact with English speakers (some scholars call it weak contact situation, e.g. Zenner and Van De Mierop 2017); still, one may argue that English-language virtual reality forms a kind of language environment comparable to the one of real life because of its massive presence and increasing importance.

Below I am going to briefly compare CILC in the three cases, using the metalanguage of CCF. As it follows from all the example above, all three situations are past Stage 1 on Thomason’s scale since more than just lexicon is copied, yet differ in how far CLIC characteristic of Stage 2 has progressed.

5.1. GLOBAL COPYING

As far as GC is concerned, there are some minor differences between the three situations. First, semantic specificity may differ from context to context. Indigenous Russian has conventionalized GCs referring to agriculture, fishing, Estonian folk culture, etc. In the present day urban space where the majority of Russians dwells, fishing and agriculture are hardly relevant. Instead, Estonian terms from administration, banking, everyday realities, domains of higher education, management, accounting, etc. are globally copied.

Nothing on copying of utterance modifiers in the old settlers' varieties is mentioned in the literature; however, this does not mean that copying of utterance modifiers from Estonian does not occur in this context. The main body of the literature originates from the 1960s–1970s, prior to the emergence of modern contact linguistics and the understanding of the importance of pragmatics in CILC. Modern Russian has copied a whole range of Estonian utterance modifiers (Zabrodskaia 2006); speakers have not substituted their Russian equivalents and the two sets are used in a parallel manner. Unlike in the situations described by Wertheim (2003), copying of utterance modifiers is not an indicator of a contracting variety.

Various English utterance modifiers are often being copied into Estonian; they appear in a variety of communicative genres: blogs, vlogs, Skype conversations, Facebook chat, podcasts, radio talk-shows (Aasaleht 2017; Igav 2013; Kask 2016; Ratt 2017; Rästa 2020; Roosileht 2013; Vaba 2010; Verschik, Kask 2019; Voolaid 2017). Similarly, it cannot be claimed that English utterance modifiers have replaced their Estonian equivalents.

Lexical items with a strong expressive connotation are rather often copied from English into Estonian: *unglamorous*, *obsessed*, *weirdo*, *hype*, *boom*, etc.; their appearance is rather prominent (Ratt 2017; Verschik, Kask 2019). Example (13) demonstrates how items that show the speakers' attitude are piled up and there is very little Estonian left in the utterance (other than that the main language of the conversation is Estonian):

(13) Estonian

Oh my gosh, see difference though

'oh my gosh, but this difference, though'

(modified from Ratt 2017: 25)

Cf. monolingual Estonian

Issand jumal, aga see vahe

No special attention in the literature has been paid to Estonian expressive items in Russian other than discourse particles. Some pragmatic particles such as *ōudne* 'awful', *issand jumal* 'oh my god', etc. fall under the category of items with a strong expressive connotation as well.

5.2. SELECTIVE COPYING

As stated above, it is useful to distinguish between different types of SCs: material, semantic, semantic combinational, combinational, and frequential copying.

Material copying refers to the realm of phonology. As described in Section 2, some sequences of phonemes in the old settlers' Russian have been replaced with Estonian-like sequences. In modern Russian, the changes are minor, i.e., only in the rendition of common internationalisms (Zabrodskaja 2006). No impact of English on Estonian phonology has been registered so far.

Semantic copying is registered in all three contact situations. Recall (2), where Russian *krasivyj* 'beautiful' is used in the meaning of Estonian *ilus* 'nice, beautiful, good, appropriate'. Similar examples can be found in the old settlers' Russian, for instance, *deržat* 'to keep, to hold' is used on the model of Estonian *hoidma* 'to keep', 'to cherish', 'to look after' in the context of looking after small children (Heiter 1975: 103). The same happens in Estonian under the impact of English. Rather expectedly, semantic copying appears in common internationalisms; for instance, *reaalne* 'real, true', which is used in a smaller number of contexts than *real* in English, is gaining currency (Verschik, Kask 2019: 13).

As semantic copying is not indicative of structural change, there is no need to discuss it here in detail. **Semantic combinational copying**, however, is an intermediate group where some copies result in a new combination of items and new idiomatic meaning (loan translations in the proper sense in the terms of Backus and Dorleijn 2009) and some are on the border between just idiomatic meaning

and structural change because the elements are not combinable in the monolingual variety (recall Example (4), an idiomatic analytical verb in modern Russian).

In all three sociolinguistic situations under consideration, idioms and fixed expressions are being copied. In addition, both old settlers' and modern Russian varieties give evidence of semantic combinational copying of compound items such as compound nouns and analytic verbs (Heiter 1977, Verschik 2008: 118–135, 146–149, Zabrodskaja 2013: 86–87). Interestingly, Estonian compound nouns are subject to all types of copying, while analytic verbs are subject to selective combinational or mixed copying. This may be due to the general tendency described above whereby verbs are more often SCs rather than GCs. Usually, analytic items are reported as being attractive for copying (Johanson 2006: 25). No special research focusing on copying of analytic items from English into Estonian has been conducted, so nothing can be added on this point.

Combinational copying is copying of abstract features, such as order of elements, combinability rules (choice of preposition, case, etc.), which lead to structural change. Backus and Dorleijn (2009) distinguish this kind of CILC from loan translations, and label it "structural change". Although they do not use CCF terminology, this distinction is translatable into the metalanguage of CCF and is labelled combinational copying in the current article.

In both old settlers' and modern Russian, some instances of combinational copying are attested. Recall Example (5) from the old settlers' variety, which demonstrates copying of argument structure in a certain group of verbs ('to envy', 'to believe', 'to disturb', 'to help') and choice of direct object case (accusative in Russian), modelled on the Estonian partitive. This has not (yet?) been attested in modern Russian. Another change in argument structure that appears in both varieties is copying of separational government with verbs meaning 'to find', 'to purchase', 'to obtain', 'to ask', 'to look for' (from somewhere/someone), etc. and of directional government with verbs 'to leave', 'to loose', 'to remain', 'to burry' (into somewhere). In monolingual

Russian, such verbs have static government (see Nemčenko 1974 for examples in the old settlers' variety and Verschik 2006 on modern Russian). This is illustrated in Examples (14) and (15):

(14) old settlers' Russian

ot drug-a vzja-l-i den'gi
 from friend-GEN take-PAST-PL money:ACC
 'we/you/they took money from the friend'
 (modified from Nemčenko 1974: 129)

Cf. monolingual Russian

u drug-a vzja-l-i den'gi
 at friend-GEN take-PAST-PL money:ACC
 literally 'we/you/they took money that the friend'

Cf. Estonian

sõbra-lt võt-si-d raha
 friend-ABL take-PAST-PL money:GEN
 'you (SG)/they took money from the friend'

(15) modern Russian

éto polkovodec byl poxoronen sjuda
 this commander was buried hither
 'this commander was buried here'
 (modified from Verschik 2006: 398)

Cf. monolingual Russian

éto polkovodec byl poxoronen zdes'
 this commander was buried here

Cf. Estonian

see vägijuht maeti siia
 this commander buried hither

The new pattern has not entirely replaced the old one, at least not in modern Russian. As for word order changes, there are optional changes in some genitive NPs where a noun genitive marking possessor precedes the head in the nominative, modelled on Estonian

word order N GEN + N NOM (Zabrodskaia 2013, modern Russian). Apart from that, no word order changes have been attested in either Russian variety.

The situation of English-Estonian contacts differs in this respect. To date, no combinational copying has been attested (here utterances where a GC causes changes in morphosyntax are not considered).

As for copies of grammatical meaning/function, some of them do not “disrupt” grammar – a pattern is simply used in a larger number of semantic and pragmatic contexts than previously. Such changes have been attested in *mas*-construction modelled on the English progressive (recall Example 6). The same is probably happening with the Estonian *poolt*-construction, which corresponds to the English *by* in passive constructions:

- (16) *ole-n toreda-te inimes-te poolt ümbritse-tud*
 be-1SG nice-GEN.PL people-GEN.PL by surround-PRTC
 ‘I am surrounded by nice people’
 (modified from Kask 2016: 94)

Cf. monolingual Estonian

Min-d ümbritse-vad toreda-d inimese-d
 I-PART surround-3PL nice-PL people-PL

Cf. English

I am surrounded by nice people

As noted, this is what Heine and Kuteva (2005) call a minor use pattern becoming a major use pattern. The increase in the number of contexts where a pattern may be used also implies change in frequency (frequential copying). However, under the heading of copying of grammatical meaning/function, there are instances that occur not only more frequently (i.e., where increase in the number of possible contexts of usage takes place) but also “disrupt” grammar. Consider generalization of the genitive as a case for partial object (possible in only a limited number of contexts in Russian) and for partial subject (impossible in monolingual Russian):

(17) old settlers' Russian

Vsjak-ix *jest'* *ljudej*

all kind-GEN.PL be:3 people:GEN.PL

'there are all kind of people'

(modified from Murnikova 2012 [1962]: 57)

Cf. monolingual Russian

Vsjak-ije *jest'* *ljudi*

all kind-NOM.PL be:3 people:NOM.PL

'there are all kind of people'

Cf. Estonian

On *igasuguse-i-d* *inimes-i*

be:3 all kind-PL-PART people-PART.PL

'there are all kind of people'

As for Example (16), the use of the *mas*-form is not outright ungrammatical, although some speakers might ask whether it is appropriate in this context. In contrast, Example (17) sounds ungrammatical and unacceptable in monolingual Russian. No such changes have been attested in modern Russian.

There is some evidence that aspectual opposition in Russian is fading (under the impact of Estonian, which does not have grammatical aspect) in the old settlers' Russian (Mürkhein 1968) and similar claims have been made concerning modern Russian, although no examples of the latter have been provided (Külmoja 2004: 89). Deletion/non-distinction of difference can also be considered as a case of frequent copying.

5.3. MIXED COPYING

Due to problems of metalanguage, that is, lack of a label for what is called "MC", only a few MCs are attested in the old settlers' Russian. They are not described as a separate group but appear in some examples without any analysis. Mixed copying is productive in modern Russian and appears mainly in copies of Estonian compound nouns

and analytic verbs (see Verschik 2016 for more detail). In Estonian, MCs from English appear in compound nouns (recall Examples (1) and (11)). At this stage, there is little information about MCs from English into Estonian, except for some examples in various studies (Aasaleht 2017; Igav 2013; Kask 2016; Ratt 2017; Rästa 2020; Roosileht 2013; Vaba 2010; Verschik, Kask 2019; Voolaid 2017).

Apparently, MCs may appear already at a relatively early stage of CILC, as in general they do not lead to restructuring. They may appear at the same stage as semantic copies and some instances of semantic combinational copies. More empirical data are needed in order to make more substantiated claims.

6. Conclusions

A general explanation of the order of CILC suggested by Thomason and Kaufman (1998) may be suggested. The juxtaposition of (1) meaning (particular vs. abstract), (2) various types of copying (with especial focus on SCs) and (3) CILC in the three contact situations according to Thomason's scale suggests that copying of grammatical meaning and combinability rules (patterns) occurs slower than copying of particular items (lexicon) because, apparently, more time is needed for abstract meaning to become entrenched (i.e., stored in one's cognition, see Backus 2012, 2015; Zenner et al. 2019). This has a cognitive nature: it is easier to grasp and process specific and pragmatically prominent elements and to incorporate them into one's usage. Of course, the division between specific and abstract meaning is not clear cut but rather there is a continuum. Items that are subject to semantic and semantic combinational copies in the case of idiomatic expressions have a less abstract meaning than semantic combinational copies of, say, analytic verbs, while the latter have a less abstract meaning than copies of grammatical functions that disrupt grammar and combinational copies (argument structure).

Before formulating conclusions, the following reservation has to be made. Dense copying where it is impossible to tell basic code

from model code is not considered in Thomason's model or in CCF; it may be a special case where CCF is not particularly useful (this remains to be investigated). Still, it is clear that such dense copying (like Russian-Karelian, described in Sarhimaa 1999) does not emerge at Stage 1 and probably requires more time and cognitive effort to become possible. The conclusions are as follows.

First, in the terms of the scale proposed by Thomason and Kaufman (1988) and Thomason (2001), both old settlers' Russian and modern Russian are at Stage 2 (selective combinational copying and copying of functions is attested). The old settlers' variety is slightly "ahead": there is more Estonian impact on grammar, that is, more types of grammatical items where selective combinational copying occurs (i.e., patterns with more abstract meaning are subject to copying). Also copying of material properties (phonology) is slightly more ahead (probably, Stage 3) than in the modern Russian variety, where only common internationalisms may be realised in their Estonian version.

Second, as for the impact of English on Estonian, SCs appears mostly in isolated lexical items (semantic copying), fixed expressions (semantic combinational copying) but very rarely in grammatical patterns (that is, no combinational copying). Copying of grammatical meaning/function attested in Estonian (*poolt*- and *mas*-constructions) does not "disrupt" the grammar. Unlike in the Russian varieties, where selective copying appears also in particular classes of items (compound nouns, analytic verbs, argument structure in certain type of verbs), and not only in fixed expression with particular meaning, nothing of the kind is attested in Estonian under the impact of English. Apparently, copying of grammatical function that does not affect grammar may appear simultaneously with other types of selective copies that do not cause changes in grammar.

Third, the study considered only the connections between the types of copying, types of meaning (from particular to more abstract) and the stages of CILC, while no quantification for the case studies analysed above was provided, i.e., the share of each type of copies in

a corpus. Still, it is useful to note that all studies on English-Estonian code-copying, albeit based on relatively small corpora, demonstrate that the share of GCs is always disproportionately large (80–90 %). The share of MCs and SCs is comparable; some studies attested more SCs than MCs (Aasaleht 2017, Ratt 2017, Roosileht 2013, Rästa 2020, Vaba 2010), while MCs slightly prevail in others (Igav 2013; Kask 2016; Verschik, Kask 2019; Voolaid 2017). Apparently, these figures show the current stage of CILC in Estonian under the impact of English.

Fourth, particular, expressive, and unique meaning is easily noticeable and probably does not need more cognitive effort to become entrenched. Abstract and general is more difficult to notice and to generalize; therefore, more exposure, experience of bilingual use and cognitive effort is needed for processing and entrenchment of patterns (for instance, use of a certain case with a certain preposition of verb). Thus, the explanation for why CILC in language maintenance starts with lexical items and only afterwards involves other domains is of a cognitive nature. Combination of cognitive aspects and CCF can potentially be useful for theory development, as CCF is descriptively accurate but does not provide sufficient explanation for why copying happens in a particular way. Different kinds of meaning are being noticed, processed and internalized at different speeds.

REFERENCES

- Aasaleht, Helen 2017. *Inglise-eesti koodikopeerimine Inglismaal ilmuvas ajalehes Eesti Häl 1972., 1973., 1982. ja 1983. aastal* [English-Estonian code-copying in the British Estonian-language newspaper Eesti Häl in 1972, 1973, 1982 and 1983]. BA thesis. Tallinn: Tallinn University: School of Humanities.
- Aikhenvald, Alexandra 2007. Multilingual fieldwork and emergent grammars. – Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, 3–7. Available at: <http://journals.linguisticsociety.org/proceedings/index.php/BLS/article/view/3513>.

- Auer, Peter; Muhamedova Raihan 2005. 'Embedded language' and 'matrix language' in insertional language mixing: Some problematic cases. – *Italian Journal of Linguistics / Rivista di linguistica* 17, 1, 35–54.
- Backus, Ad 2001. The role of semantic specificity in insertional codeswitching: evidence from Dutch-Turkish. – *Codeswitching Worldwide II*. Ed. Rodolfo Jacobson. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 125–154.
- Backus, Ad 2005. Codeswitching and language change: One thing leads to another? – *International Journal of Bilingualism* 9, 3/4, 307–340.
- Backus, Ad 2012. A usage-based approach to borrowability. *Tilburg Papers in Culture Studies*. Paper 27. <https://www.tilburguniversity.edu/research/institutes-and-research-groups/babylon/tpcs/download-tpcs-paper-27.pdf.htm>.
- Backus, Ad 2015. A usage-based approach to codeswitching: The need for reconciling structure and function. – *Code-switching Between Structural and Sociolinguistic Perspectives*. Eds. Gerald Stell, Kofi Yakopo. Berlin: Mouton de Gruyter, 19–37.
- Backus, Ad; Dorleijn, Margreet 2009. Loan translations versus code-switching. – *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching*. Eds. Barbara E. Bullock, Almeida Jacqueline Toribio. Cambridge: Cambridge University Press, 75–94.
- Backus, Ad; Verschik, Anna 2012. Copiability of (bound) morphology. – *Copies versus Cognates in Bound Morphology 2*. Eds. Lars Johanson, Martine Robbeets. Boston, Leiden: Brill, 123–149.
- Field, Fredric 2002. *Linguistic Borrowing in Bilingual Contexts*. Amsterdam: John Benjamins.
- Haugen, Einar 1972. *The Ecology of Language*. Stanford: Stanford University Press.
- Heine, Bernd; Kuteva, Tania 2005. *Language Contact and Grammatical Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heiter, Helle 1968 = Xejter, Xelle. Ob éstonskom vlijanii na sistemu glasnyx fonem v russkom govore Ijzaku [Estonian impact on the vowel system of the Russian dialect of Isaku]. – *Sovetskoje finno-ugrovedenije* 4, 2, 103–108.
- Heiter, Helle 1975 = Xejter, X. I. Ob otráženii mežjazykovyx kontaktov v leksičeskoj sisteme odnogo iz russkix govorov severo-vostočnoj Éstonii

- [On the manifestation of language contacts in the lexical system of a Russian variety in the north-east of Estonia]. *Trudy po russkoj i slavjanskoj filologii* XXV, 95–103. Tartu: Tartu University Press.
- Heiter, Helle 1977 = Xejter, X. I. Kal'kirovaniye kak vid projavleniya leksičeskoj interferencii [Calquing as a type of manifestation of lexical interference]. *Trudy po russkoj i slavjanskoj Filologii* 27. Tartu: Tartu University Press, 200–206.
- Igav, Reet 2013. *Inglise-eesti koodikopeerimine Facebooki vestlustes* [English-Estonian code-copying in Facebook conversations]. MA thesis. Tallinn University, Institute of Estonian Language and Culture.
- Johanson, Lars 1992. Strukturelle Faktoren in türkischen Sprachkontakten (Sitzungsberichte der Wissenschaftlichen Gesellschaft an der J. W. Goethe-Universität Frankfurt am Main, 29: 5). Stuttgart: Steiner.
- Johanson, Lars 1993. Code-copying in immigrant Turkish. – *Immigrant Languages in Europe*. Eds. Guus Extra, Ludo Verhoeven. Clevedon, Philadelphia, Adelaide, 197–221.
- Johanson, Lars 1999. The dynamics of code-copying in language encounters. – *Language Encounters across time and space*. Eds. Brent Brendemoen, Elizabeth Lanza, Else Ryen. Oslo: Novus, 37–62.
- Johanson, Lars 2002a. Contact-induced linguistic change in a code-copying framework. – *Language Change: The Interplay of Internal, External and Extra-Linguistic Factors* (Contributions to the Sociology of Language 86). Eds. Mari C. Jones, Edith Esch. Berlin: Mouton de Gruyter, 285–313.
- Johanson, Lars 2002b. Do languages die of structuritis? On the role of code-copying in language endangerment. – *Italian Journal of Linguistics/Rivista di Linguistica* 14, 2, 249–270.
- Kask, Helin 2016. English-Estonian copying in Estonian blogs. – *Philologia Estonica Tallinnensis* 1, 80–101.
- Kecskés, Istvan 2006. On my mind: thoughts about salience, context and figurative meaning from a second language perspective. – *Second Language Research* 22, 2, 1–19.
- Keevallik, Leelo 2006a. Keelekontakt ja pragmaatika [Language contact and pragmatics]. – *Teoreetiline keeleteadus Eestis II* [Theoretical linguistics in Estonia II]. Eds. Ilona Tragel, Haldur Õim. Tartu: Tartu University Press, 85–96.

- Keevallik, Leelo 2006b. Pragmatiliste partiklite laenutüübid rootsieesti keeles [The types of pragmatic particles borrowing in Swedish Estonian]. – *Võro Instituudi toimõndusõq* 18, 116–133.
- Külmoja, Irina 2004. O sovremennom sostojanii jazyka russkoj diaspori Éstonii [On the present situation of the language of the Russian diaspora in Estonia]. – II Meždunarodnyj kongress issledovatelej russkogo jazyka. Trudy i materialy. Moscow: Moscow State University, 84–90.
- Matras, Yaron 1998. Utterance modifiers and universals of grammatical borrowing. – *Linguistics* 36, 2, 281–331.
- Matras, Yaron 2009. *Language Contact*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Matras, Yaron 2012. An activity-oriented approach to contact-induced language change. – *Dynamics of contact-induced language change*. Eds. Claudine Chamoreau, Isabelle Léglise. Berlin: Mouton de Gruyter, 17–52.
- Matras, Yaron; Sakel, Jeannette 2007. Investigating the mechanism of pattern replication in language convergence. – *Studies in Language* 31, 829–865.
- Metslang, Helle 2006. Predikaat ajastut kogemas [Predicate experiencing the epoch]. – *Keel ja Kirjandus* 9, 714–727.
- Muysken, Peter 2000. *Bilingual Speech: A Typology of Code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murnikova, Tatjana 2012 [1962]. Opisanije russkogo govora Piirisaara [A description of the Russian variety of Piirisaar]. – *Acta Slavica Estonica* I. Očerki po istorii i kul'ture staroverov Éstonii III. Tartu: Tartu University Press, 40–59.
- Mürkhein, Veera 1968 = Mjurkxejn, Vera. 1968. Vlijanije éstonskogo jazyka na razvitije vidovyx otnošenij v russkom govore s. Mexikorma Éstonskoj SSR [The influence of the Estonian language on the development of the category of aspect in the Russian dialect spoken in the village of Mehikoorma in the Estonian SSR]. – *Sovetskoje finno-ugrovedenije* IV, 3, 175–180.
- Nemčenko, E. V. 1974. Iz nabljudenij nad sintaksisom russkogo govora s. Mexikoorma Tartuskogo r-na Éstonskoj SSR (k voprosu o pronicajemosti sintaksičeskoj sistemy govora pri vozmožnosti inojazyčnogo vlijanija). [Some observations on the syntax of a Russian variety in the

- village of Mehikoorma of the Tartu region in the Estonian SSR (the question of penetrability of syntactic system in the conditions of the possibility of foreign language influence).] – *Dialektologičeskij sbornik. Materialy IV dialektologičeskoj konferencii po izučeniju govov i jazykovyx kontaktov v Pribaltike*. Oktjabr' 1972. Vilnius: Vilnius University Press, 125–131.
- Ratt, Silja 2017. *Inglise-eesti koodikopeerimine Maria Rannavälja vlogides* [English-Estonian code-copying in Maria Rannavälja's vlogs]. BA thesis. Tallinn University: School of Humanities.
- Roosileht, Helin 2013. *Inglise-eesti koodikopeerimine blogides* [English-Estonian code-copying in blogs]. MA thesis. Tallinn University: School of Humanities.
- Rästa, Liisi 2020. *Inglise-eesti koodikopeerimine taskuhäälingus "Tissident"* [English-Estonian code-copying in "Tissident" podcast]. MA thesis. Tallinn University: School of Humanities.
- Sarhimaa, Anneli 1999. Syntactic transfer, contact-induced change, and the evolution of bilingual mixed codes: Focus on Karelian-Russian language alternation. Helsinki: Finnish Literature Society.
- Thomason, Sarah Grey 2001. *Language Contact: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Thomason, Sarah Grey 2007. Language contact and deliberate change. – *Journal of Language Contact* 1, 41–62.
- Thomason, Sarah Grey; Kaufman, Terence 1988. *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley: University of California Press.
- Vaba, Marja 2010. *Inglise-eesti koodikopeerimisest Tallinna Skype'i konatori kahe vestlusgrupi näitel* [English-Estonian code-copying on the example of two chat groups at Skype Tallinn office]. MA thesis. Tallinn University: Institute of Estonian Language and Culture.
- Van Hout, Roebert; Muysken, Pieter 1994. Modelling lexical borrowability. – *Language Variation and Change* 6, 1, 39–62.
- Verschik, Anna 2006. Convergence in Estonia's Russian: directional vs. static vs. separative verb. – *International Journal of Bilingualism* 10, 4, 383–404.
- Verschik, Anna 2008. *Emerging bilingual speech: from monolingualism to code-copying*. London, New York: Continuum.

- Verschik, Anna 2016. Mixed copying in blogs: evidence from Estonian-Russian language contacts. – *Journal of Language Contact* 9, 186–209.
- Verschik, Anna 2019. English-Estonian code-copying in blogs: combining a contact linguistic and cognitive approach. – *Cognitive Contact Linguistics*. Eds. Eline Zenner, Ad Backus, Esme Winter-Froemel. Berlin: Mouton De Gruyter, 51–80.
- Verschik, Anna. In preparation. Impact of Estonian on local Russian now and then: similar or different?
- Verschik, Anna; Kask, Helin 2019. English-Estonian code-copying: comparing blogs and vlogs. *Applied Linguistics Review*. <https://doi.org/10.1515/applirev-2019-0028>.
- Voolaid, Helena 2017. Inglise-eesti koodikopeerimine raadiojaama Sky plus hommikuprogrammis [English-Estonian code-copying in radio Sky plus morning program]. BA thesis. Tallinn University: School of Humanities.
- Wertheim, Suzanne 2003. Linguistic Purism, Language Shift and Contact-Induced Change in Tatar. PhD thesis. University of California, Berkeley.
- Zabrodskaia, Anastassia 2006. Eestivene keel(evariant): kas samm segakoodi poole? [Estonia's Russian language (variety): a step towards fused lect?]. – *Keel ja Kirjandus* 9, 736–750.
- Zabrodskaia, Anastassia 2013. Morphosyntactic contact-induced language change among young speakers of Estonian Russian. – *The Interplay of Variation and Change in Contact Settings*. Eds. Isabelle Léglise, Clodine Chamoreau. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 77–106.
- Zenner, Eline; Backus, Ad; Winter-Froemel, Esme 2019. Cognitive contact linguistics. Placing usage, meaning and mind at the core of contact-induced variation and change. – *Cognitive Contact Linguistics*. Eds. Eline Zenner, Ad Backus, Esme Winter-Froemel. Berlin: Mouton De Gruyter, 1–20.
- Zenner, Eline; Van De Mierop, Dorien 2017. The social and pragmatic function of English in weak contact situations: Ingroup and outgroup marking in the Dutch reality TV show *Expeditie Robinson*. – *Journal of Pragmatics* 113, 77–88.

RESÜMEE

SELETADES KONTAKTIDEST JOHTUVATE MUUTUSTE TEKKIMISE JÄRJEKORDA

Vastavalt Thomasoni ja Kaufmani (1988) üldistustele, keelekontaktidest johtuv keelemuutus (keelesäilitamise puhul) algab sõnavarast, seejärel levib semantika, fonoloogia ja perifeerse morfosüntaksi tasandile; vastavas sotsiolingvistikulise olukorras võib teise keele mõju põhjustada olulise morfosüntaktilise ümberkorralduse. Niikaua pole keegi pakkunud seletust, miks muutuste järjekord on just selline. Artikkel "tõlgib" Thomasoni ja Kaufmani (1988) laenamisskaala koodikopeerimise mudeli metakeelde (Johanson 1992). Selle mudeli terminoloogia tekitab arusaama, et kognitiivne mehhanism (kopeerimine) on sama kõigi muutuste taga, ainult et leksikaalsetel ühikutel ja grammatilistel joontel on erinev tähenduse tüüp (konkreetne vs. abstraktne) ja seetõttu eri tähendused produtseerivad eri kooptüüpe. Spetsiifiline tähendus soodustab täielikku kopeerimist, abstraktne (grammatiline tähendus) aga valikulist kopeerimist. Arvatavasti nõuab abstraktsemate tähenduste töötlus, kinnistumine ja konventsionaliseerimine rohkem aega. Koodikopeerimismudel on mugav sellepõolest, et kirjeldab ühesuguses terminoloogilises raamistikus kõiki muutuseid (sõnavaras, semantikas ja morfosüntaksis). Kui vaadata kopeeritud elementide tähendust, siis on näha, et spetsiifiline ja ekspressiivne tähendus soodustab täielikku kopeerimist ning abstraktsem (nt grammatiline) tähendus soodustab valikulist kopeerimist. Ilmselt nõuab abstraktsema tähenduse töötlemine, kinnistumine ja konventsionaliseerumine rohkem aega. See seletab, miks struktuurimuutused (valikulised kooptid) tekivad hiljem.

Võtmesõnad: keelekontaktidest johtuv keelemuutus, koodikopeerimine, struktuurimuutus, eesti keel, vene keel, inglise keel

Anna Verschik is professor of general linguistics at Tallinn University. Her interests include contact-induced language change, multilingualism, and Baltic sociolinguistics. anna.verschik@tlu.ee