

TALLINNA ÜLIKOOL
EESTI KEELE JA KULTUURI INSTITUUT

Andra Kütt

**EESTI KEELT EMAKEELENA OMANDAVATE
LASTE (VANUSES 6–7 ELUAASTAT)
SÕNAVARA SOTSIOLINGVISTILINE UURIMUS**

Magistritöö

Juhendaja professor Reili Argus

Tallinn 2015

Olen koostanud lõputöö iseseisvalt. Kõik selle kirjutamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärit allikad on viidatud.

.....(töö autori allkiri ja kuupäev)

Töö vastab magistritööle esitatud nõuetele

.....(juhendaja allkiri ja kuupäev)

Kaitsmisele lubatud.....(kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees.....(allkiri)

SISUKORD

1. SISSEJUHATUS.....	4
1.1. Töö eesmärk ja lähtekoht	4
1.2. Metoodikast üldiselt.....	8
1.3. Töö ülesehitus	9
1. TÖÖ TEOREETILISED LÄHTEKOHAD.....	11
1.1. Kasutuspõhise keeleomandamise käsitlus	11
1.2. Poiste ja tüdrukute soolised erinevused keelelises arengus	14
1.3. Sotsiaalmajanduslik staatus ja selle seos lapse keelelise arenguga	17
1.3.1. Sotsiaalse klassi allelemendid ja erinevaid lähenemisi ja uurimusi	18
1.3.2. Sotsiaalsed klassid tänapäeva Eestis ja erinev kasvukeskkond lapse keelelist arengut mõjutavana tegurina.....	23
3. TÖÖ VALIM JA METOODIKA.....	30
3.1. Magistritöö analüüsi aluseks olev valim.....	30
3.1.1. Valimiga seotud probleemkohad.....	33
3.2. Analüüsimeetodid ja uurimuse käik.....	34
3.3. Analüüsipõhimõtted	41
4. EESTI KEELE EMAKEELENA OMANDAVATE LASTE (VANUSES 6-7 ELUAASTAT) SÕNAVARA SEOSEST ERINEVA SOTSIOLINGVISTILISE KASVUKESKKONNAGA.....	43
4.1. Lapsele suunatud kõne ja lapse spontaanse kõne analüüs	43
4.2. Lapsele suunatud kõne direktiivsus ja julgustav tagasiside.....	52
4.3. Eksperimendi tulemused ja võrdlus spontaanse kõne andmetega	55
4.4. Emadega läbi viidud intervjuu vastuste seosed laste keelelise arengu näitajatega...	58
KOKKUVÕTE.....	63
KASUTATUD KIRJANDUS.....	66

A SOCILINGUISTIC STUDY OF THE VOCABULARY OF CHILDREN (AGED 6-7)	
ACQUIRING ESTONIAN AS A NATIVE LANGUAGE	76
LISAD.....	78

1. SISSEJUHATUS

1.1. Töö eesmärk ja lähtekoht

Eesti laste sõnavara omandamine on suures osas läbiuurimata valdkond. Samas on sõnavara aga väga oluline keelelise arengu näitaja ning võimalike keeleprobleemide tuvastamise vahend (Rescorla jt 2007). Kuna eesti laste sõnavara kohta ei ole kuigivõrd andmeid, ei ole olemas ka vastavaid norme, mille põhjal kujundada keelelise arengu mõõtmise vahendeid. Samuti ei ole eesti keele kontekstis veel põhjalikult uuritud sotsiolingvistikulisi tegureid, näiteks seda, kuivõrd mõjutab erinev kasvukeskkond lapse keelekasutust ning üldist sõnavara arengut.

Selle uurimuse eesmärk on kirjeldada ja analüüsida eesti laste varast sõnavara ning erineva sotsiolingvistilise keskkonna mõju eesti keelt emakeelena omandavate laste (vanuses 6–7 eluaastat) keelekasutusele ja keelelisele arengule. Töö puhul on tegu põhiolemuselt sotsiolingvistilise esmase uurimusega, mis ühendab keelelised ja sotsiaalsed aspektid, mis aitaksid anda tervikpilti võimalikest keelelist arengut mõjutavatest keskkonnateguritest. Tegemist on uurimusega, mis alles otsib sobiva metoodika valimise piire, sest siinne töö on esmane katse leida sobiv sõnavara ja kasvukeskkonna seoste uurimise meetod. Samuti on teoreetiline küsimus, millised tunnuste kogumid moodustavad just praeguses Eestis erinevaid klasse. Kuna sotsiaalmajanduslik staatus ja sotsiaalne klass on kompleksed mõisted, mille ühene piiritlemine on tänapäevases Eestis raskendatud, on siinse töö empiirilises osas kasutatud edaspidi mõistet *erinev kasvukeskkond*.

Sõnavara omandamise uurimusi eesti keele kohta on kõige enam verbidest (vt Salo 1995; Vihman, Vija 2006; Argus 2007; Argus 2012; Argus, Kõrgesaar 2012) ja mingil määral noomenitest (vt Argus 2004). Kadri Videri sulest pärineb bakalaureusetöö 2-3-aastaste laste sõnavarast (1995) ning Berit Rõõmussaar (2010) on oma bakalaureusetöös kirjeldanud ülevaatlilikult eesti laste varast nimisõnaleksikoni. Uuritud on veel adjektiive (vt Argus 2012a), pronoomenite omandamist (vt Vija 2005, 2007), esimeste sõnade fonoloogiat (vt Vihman 2011) ning ajasõnade omandamist (vt Parm 2013). Ada Urm (2012) on magistritöös pikiuuringuga uurinud laste sõnavara arengus ilmnevate individuaalsete erinevuste stabiilsust pooleteise aasta jooksul, kasutades vanemate täidetavat MacArthuri

Suhtlemise Arengu testi vanema vanuserühma versiooni, Reynelli testi ning hinnates laste sõnavara igapäevastes ema ja lapse vahelistes suhtlussituatsioonides. Seminaritöödena on uuritud 17–19 ja 23–25 kuu vanuseliste laste sõnavara (Urm 2010) ning ka 16–36 kuu vanuseliste laste sõnavara ja seda mõjutavaid tegureid (Laan 2006), kasutades samuti MacArthuri testi vanema vanuserühma versiooni. Mirle Järverand (2004) on oma seminaritöös uurinud 2-aastase lapse sõnavara seost ema suhtlusstiiliga, kasutades olemasolevaid transkriptsioone. Täiskasvanute emakeelseid (L1) toimetamata kirjutisi ja sõnavara on uuritud ülikooli esmakursuslaste keeleoskuse osana (Ehala jt 2010). Eesti keele kui teise keele (L2) sõnavara on uuritud eesti keele kui L2 eri taseme eksamite kirjutusosas (Alp jt 2013). Krista Kerge jt (2014) on uurinud 5., 7., 9. ja 11. klassi õpilaste loovkirjutiste sõnavara arengu suundumusi ea ja soo järgi ning seda, kuidas õpetajad hindamisel sõnavara arvestavad.

Varasemad sõnavara ja keskkonna mõju uurinud tööd põhinevad eelkõige MacArthur Batesi suhtlemistestidel¹. Reynelli² kõne arengu skaalade kõne mõistmise osa ja Soome päritolu HYKSi testi on oma doktoriväitekirja jaoks tehtud uurimuse jaoks kasutanud ka Tiia Tammemäe (2008). Lisaks on eesti keele jaoks mugandatud GAPS-test.³ Samuti on Tammemäe uurinud laste kasvukeskkonda lisaks ka vanemate täidetud poolstruktureeritud ankeetküsitluse abil, mis puudutas lapse arengut esimesel eluaastal. Küsimustikku on mugandatult ja täiendatult kasutatud ka siinses töös poolstruktureeritud intervjuu küsimuste koostamisel (vt Tammemäe 2008: 103–107), et saada laste ja pere kohta piisavalt taustaandmeid.

Tammemäe (2008) on oma doktoriväitekirjas rõhutanud, et kuigi eelkooliealistele sobivad keelearengu hindamise testid on paarikümne aastaga teinud läbi suure arengu, ei suuda ükski test lapse kõne ja keele arengu taset täielikult määrata. Testimisele lisaks peaks toimuma kindlasti ka spontaanne vestlus lapsega, lapse vaatlemine mängus, suhtlemine eakaaslastega ja täiskasvanutega (Tammemäe 2008: 40).

¹Testi väiksematele lastele mõeldud osa on mugandanud ja kasutanud Tiia Tulviste ja Astra Schults (Schults jt 2012; Tulviste 2007).

²Reynelli test sobib lastele vanuses 1–11 eluaastat.

³Kairi Lehis (2013) on oma bakalaureusetöös esitanud põhjaliku ülevaate laste testimise põhjustest ja eesmärkidest, katse tüüpidest ja erinevatest keelelise arengu mõõtmise vahenditest.

Töö eesmärgid:

1. Töö eesmärk on leida seoseid, kuivõrd ja kas mõjutab erinev sotsiolingvistiline kasvukeskkond eesti keelt emakeelena omandavate laste (vanuses 5,6–6,6 aastat) keelekasutust ja üldist keelelist arengut, analüüsides lapsele suunatud kõne ja lapse keele suhet, võrreldes, kui rikas on ema sõnavara ja kuivõrd võib see mõjutada lapse oma.

Eesmärgist lähtuvalt on tööle püstitatud ülesanne vastata järgmistele küsimustele:

2. Millised kasvukeskkonna tegurid mõjuvad lapse kõne arengule positiivselt ja millised pärssivalt? Töö valimi moodustamisel on arvestatud ema haridust, elukohta ning lapse käimist või mittekäimist lasteaias. Sellest lähtuvalt on eesmärk selgitada välja:

2.1. Kas ja kuidas mõjutab lapse sõnavara suurust ning üldist keelelist arengut ema haridus;

2.2. Kas ja milliseid on seosed ning milliseid erinevusi tingib erinev kasvukeskkond, võrreldes seejuures maa- ja linnakasvukeskkonda;

2.3. Kas ja kuidas mõjutab lapse sõnavara suurust ning üldist keelelist arengut lasteaias käimine või lasteaias mittekäimine.

Töös on emadega läbiviidud intervjuude (vt lisa 2) põhjal vaadeldud ka lapse kasvukeskkonda. Muuhulgas on uuritud:

- a) ema töövaldkonda ning pere materiaalsel heaolu sissetuleku järgi;
- b) harivate materjalide kättesaadavust kodus – mis laadi mängu lapsele ostetakse;
- c) kuivõrd ja kas kuuleb laps unejuttu;
- d) kui palju vaatab laps televiisorit ja kas lapsele seletatakse tavaliselt pildis toimuvat;
- e) ema suhtlust lapsega prelingvistilisel perioodil;
- f) kas perega elab veel kedagi (vanavanemad, sugulased);
- g) kas ja kui tihti käiakse lapsega koduvälistel üritustel (kino, teater, kontsert, sõprade külastus, jalutuskäigud jm);
- h) kuidas hindab vanem ise lapse keelelist arengut ning edasist hakkamasaamist koolis.

3. Kuna töös on kasutatud lapse ja ema kõne ning kasvukeskkonna hindamiseks kolme erinevat meetodit – spontaanse kõne lindistused, eksperiment ning intervjuu – on töö üheks oluliseks eesmärgiks võrrelda, kuivõrd sobivad on valitud meetodid lapse kõne arengu hindamiseks.

4. Samuti on töö üheks eesmärgiks rahvusvahelise lapsekeele andmepanga CHILDES (Child Language Data Exchange System)⁴ eesti keele korpuse täiendamine siinses töös kasutatud keelematerjalist koosneva uue alamkorpusega.⁵

Lähtuvalt seatud eesmärkidest ja varasematest uurimustest olen püstitanud järgmised hüpoteesid, mida lapse ja ema spontaanse kõne, keelekatse ja emaga läbi viidud intervjuu abil kontrollida:

1. Kõrgharitud vanemate sõnavara on rikkam kui madalama haridustasemega vanemate sõnavara.
2. Lapsele suunatud ema kõne mõjutab lapse sõnavara suurust, mistõttu kõrgharitud vanemate laste sõnavara on võrreldes madalama haridustasemega vanemate laste omast suurem.
3. Lasteaias käimine avaldab lapse kõne arengule ja sõnavara suurusele positiivset mõju.
4. Linna- ja maakeskkonnas kasvavate laste sõnavara võib olla erineva suurusega.
5. Muinasjutu lugemine avaldab laste keelelisele arengule ehk sõnavara suurusele positiivset mõju.
6. Pere kõrgem sissetulek ei avalda otsest mõju lapse sõnavara suurusele, sest sotsiaalmajandusliku staatuse ühe ja kõige olulisema komponendina on välja toodud ema haridust (vt nt Ensminger, Fothergill 2003), samuti on välja toodud (Eriksson jt 2012: 326–328), et see, mida vanemad teevad, on olulisem, kuhu nad kuuluvad – kodune keskkond oli lapse keelelisele arengule positiivne mõjutegur –

⁴<http://childes.psy.cmu.edu/browser/index.php?url=Other/Estonian/>

⁵Materjal pole veel lastekeelekorpusesse sisestatud, kuid on vormistatud vastavalt CHILDESi transkribeerimis- ja kodeerimisreeglitele.

hea koduse kasvukeskkonna mõju püsis 7-aastaseks saamiseni. Hea koduse kasvukeskkonna all on mõeldud eelkõige piisavat suhtlust lapsega ja harivate mängude mängimist.

Üldiselt väidetakse, et poistel on keelelise arengu mahajäämust sagedamini kui tüdrukutel ning teatud etappidel võib poiste ja tüdrukute sõnavara suurus olla väga erinev (vt nt Fitzgerald jt 1977). On välja toodud samuti, et tüdrukud on poistest jutukamad (Bornstein jt 2000) ning et tüdrukute sõnavara on poiste sõnavaraga võrreldes rikkalikum (Laas 2009; Loog 1992; Huttenlocher jt 1991). Kuigi soolised erinevused keele arengu tasemes on tihti tütarlaste kasuks, tuleb märkida, et need erinevused on siiski üsna väikesed ning põhjendavad 1–2% variatiivsusest (Fenson jt 1994). Siinsesse töösse on vaatluse alla võetud poisslaste kõne. Valimile seatud algtingimused on pikemalt lahti kirjutatud valimi tutvustuses (vt ptk 3.1).

1.2. Metoodikast üldiselt

Töös on kasutatud eri meetodite abil kogutud keelematerjali – lapse ja ema spontaanse kõne lindistusi, eksperimenti ning emaga on läbi viidud intervjuud. Töö põhimeetodina kasutatud spontaanse kõne lindistusi on analüüsitava keelematerjalina kokku 840 minutit ehk 14 tundi. Lindistused on läbi viidud mõnevõrra standardiseeritud situatsioonides – koos lauamänge mängides, puslet kokku pannes, joonistades ja raamatupilte vaadates (vt ptk 3.2). Kuna katse on läbi viidud iga perega individuaalselt ja pere juures kodudes (v.a kahel juhul, mil kohtuti perekeskuses), erineb iga lindistussituatsioon mõnevõrra. Seejuures on proovitud aga igas lindistussituatsioonis luua ka söögilauavestlus. Tulviste (2001; 2005) on teinud uurimuse Ameerika ja eesti hoidjakeele kohta, kus muuhulgas on uuritud ka söögilauavestlusi ning Eesti laste ja vanemate suhtlusstiili, mis tõi välja, et kui Ameerika emad kaasavad lapsi, siis eesti emad distsiplineerivad-kontrollivad. Samal ajal on eesti emad küllaltki direktiivsed, jagades lapsele käske ja keelde. Mitmed teised uurimused (vt nt Hart, Risley 2003) on välja toonud, et madalama haridustasemega vanemad osutuvad lastega suheldes enam direktiivseks kui kõrgema haridustasemega vanemad. Seetõttu võiks söögilauavestluses kõige paremini esilduda vanema suhtlusstiil. Ema ja lapse vestlus, mis toimus erinevates situatsioonides, võimaldab saada aga parema ülevaate ja täielikuma pildi lapse sõnavarast ja selle mitmekesisusest.

Teise meetodina kasutatud eksperiment seisnes lapsele raamatu ettelugemise katses, mille puhul luges katse läbiviija lapsele muinasjuttu. Hiljem vaadati muinasjutu juures olnud pilte otsast peale, nii, et laps sai ise jutustada, mis piltidel oli, see võimaldas vaadelda laste sõnavara ulatust (mõõdetud lekseemides).

Emaga läbi viidud poolstruktureeritud intervjuu võimaldas iga küsimuse juures emal ka vastust täpsustada ja lisada olulisi tähelepanekuid lapse kasvukeskkonnast. Kõik intervjuud salvestati ja hiljem transkribeeriti (vt lisa 2).⁶

Kolme meetodi kasutamine annab võimaluse võrrelda eri meetoditega saadud andmestikku, ning erinevates situatsioonides lindistatud kõne näitab lapse sõnavara eri külgedest.

1.3. Töö ülesehitus

Töö koosneb neljast peatükist. Esimene peatükk esitab töö teoreetilisi lähtekohad, jagunedes kolmeks alapeatükiks. Kuna siinne töö tugineb üldjoontes kasutuspõhisele keeleomandamisteooriale, antakse esimeses peatükis ülevaade kasutuspõhise keeleomandamisteooria seisukohtadest. Teises alapeatükis peatutakse lühidalt tüdrukute ja poiste kõne arengu võrdlusel ning kolmanda ja kõige mahukama alapeatüki moodustab lähtuvalt töö temaatikast sotsiaalmajandusliku staatuse (SES – *socioeconomic status*) ning erinevate kasvukeskkondade ja lapse keele arengu seost käsitlev teoreetiline osa. Neljanda, uurimusliku peatüki moodustab saadud tulemuste analüüs. Peatükk on jagatud neljaks alapeatükiks ning esimeses alapeatükis on vaatluse all spontaanse kõne andmed erinevate kasvukeskkondade lõikes, seejuures on esitatud nii laste kui ka lastele suunatud kõne võrdlus ning vaadeldakse ka lapsele suunatud kõne direktiivsust ja julgustava tagasiside määra. Teises alapeatükis on esitatud raamatukatse tulemused ning kõrvutatakse kahe metoodika abil saadud andmeid. Seejärel tuuakse välja seosed emadega tehtud kasvukeskkonda analüüsiva intervjuu vastuste ning laste keeleliste näitajate vahel. Muuhulgas on vaadatud, kui võrd objektiivsed olid emad oma lapse keelelise arengu hindamisel ning kas ja kui võrd on teised kasvukeskkonna tegurid seoses lapse sõnavara suurusega.

⁶ Intervjuudega ei uuritud vanema keelekasutust, mistõttu on transkribeeritud ainult vanema vastused, mitte ülejäänud tekst.

Kuna töö on oma valdkonnas uudne ja esmane katse leida sobivad uurimisviisid, suudab loodetavasti siinne uurimus anda esmase ettekujutuse, milline meetod oleks eesti laste sõnavara ja kasvukeskkonna seoste uurimiseks sobilik.

1. TÖÖ TEOREETILISED LÄHTEKOHAD

1.1. Kasutuspõhise keeleomandamise käsitlus

Keeleomandamisteooriaid määratletakse täpsemalt uuritava keeletasandi järgi, kuid üldisemalt võib keeleomandamiskäsitlused jagada formaalseteks ja funktsionaalseteks lähenemisteks. Formaalsed lähenemised lähtuvad omandamisprotsessi kirjeldamisel täiskasvanupärasest keelesüsteemist, nt Noam Chomsky generatiivsel grammatikal põhinevad uurimused. Funktsionaalsed keeleomandamisteooriad on rohkem või vähem kasutuspõhised lähenemised, mis on oma olemuselt enam lapsekesksed ning neis peetakse keelelise arengu oluliseks mõjutajaks sisendkeele rolli – ei eeldata pelgalt keeleelementide sobitumist täiskasvanupärasesse struktuuri, vaid nende struktuuride loomist keelestruktuuride statistilisest esinemissagedusest sõltuvalt ja konkreetse keelekogemuse kaudu. (Argus 2008: 11) Siinses töös on tuginetud kasutuspõhise keeleomandamise lähenemisele.

Kasutuspõhise keeleomandamise (ingl k *usage-based theory of language acquisition*) lähenemise kujundajaks on olnud mitmed varasemad tööd pragmaatika valdkonnast. Olulisematenä tuuakse välja Grice'i suhtlusprintsiipe (Grice 1975) ja Jerome Bruneri töid, mis käsitlevad keeleomandamise pragmaatikat (Bruner 1975, 1981). Bruner on toonud keeleomandamise valdkonda ingliskeelsed terminid *joint activity* ja *joint attention* (jagatud tähelepanu; koondatud tähelepanu) ning tema väitel omandatakse keel selleks, et ühiseid tegevusi reguleerida (Bruner 1975: 2). Seejuures pöörab ta tähelepanu üksnes ema rollile, mitte ükskõik millisele teisele inimesele, kes lapsega koos aega veedab. Bruner on leidnud, et sündmuste ja keele struktuur on omavahel nii sarnased, et lapsed saavad erinevaid rolle tundma õppida rollide vahetamise kaudu. Hiljem on Bruner oma teooriat kitsendanud ning väitnud, et kontekst küll toetab keele omandamist, kuid ei anna otseselt selleks vajalikke teadmisi (vt nt Bruner 1983). Teooria tugineb olemuselt kõige enam klassikalistele suhtlusprintsiiptidele (Grice 1975). Grice'i suhtlusprintsiibid määravad selle, kuidas vestlejad peavad käituma, et suhtlus edukalt toimiks (Tomasello 2001: 135). Suhtlusprintsiiptidest on kõige enam käsitletud koostööprintsiipt, mille sisu kirjeldatakse nelja maksiimkategooria abil, mis rõhutavad vestluses osalejatele eelkõige seda, et suhtlemisel tuleb olla koostööaldis – tuleb kõneleda arusaadavalt, asjakohaselt ning

edastama piisaval hulgal informatsiooni relevantsses situatsioonis (Grice 1975: 45). Koostööprintsibiile toetub mingil määral ka koondatud tähelepanu idee, sest eduka suhtlemise aluseks võib pidada koondumist kõnealusele teemale (Clark, Wong 2002: 191–193).

Koondatud tähelepanu ideed kasutatud tavaliselt nimisõnade, demonstratiivide ja verbide omandamise näitel (Clark 1993; Diessel 2006; Tomasello 2003). Sirli Parm on oma doktoritöös (2013) uurinud ajasõnade omandamist, millega samuti seostub koondatud tähelepanu idee – sündmustest rääkides omavad ema ja laps ühiseid kogemusi ja need paigutatakse keeleliste vahendite abil ühiselt mõistvasse raami (täiskasvanu asetab end lapse poolt mõistetavasse deiktilisse nullpunkti ehk kõnelemise aega) (Parm 2013: 27–28). Samuti loetakse koondatud tähelepanu raami täiskasvanu ja lapse keelelises suhtluses esinevad parandused ja kordused (Valian 1999; Chouinard, Clark 2003).

Varasematele käsitlustele toetudes on Tomasello sõnastanud kasutuspõhise keeleomandamise lähtekoha, mille järgi areneb lastel suhtluseesmärkide- ja kavatsuste tajumine osaliselt samadel printsiipidel, mis üldises suhtluses kehtivad (Tomasello 2001: 155). Seega võib pidada kasutamispõhise keeleomandamise lähtekohaks eelkõige suhtluskeskkonda, milles laps viibib. Põhiline seisukoht on see, et keeleomandamise protsess toimub suhtlussituatsioonide keskel ja enamasti pole keskpunktis mitte üks lekseem või vorm, vaid pigem vormi funktsioon ja konstruktsioon, milles mingi vorm esineb. (Tomasello 2001; Diessel 2006) Kasutuspõhise keeleomandamise mudelit rakendanud Micahel Tomasello arvab, et laps loob ja täidab grammatilised kategooriad järk-järgult ise. Selliste kategooriate loomine toob lapse keelde seejuures mittetäiskasvanupäraseid vorme, sest laps üldistab mingit muutmismalli ka sellistele sõnadele, mis selle malli järgi ei muutu. Oluline seos esineb ka sõnavara ja grammatika vahel. Sõnavara ja grammatika omandamine ei ole käsitluse järgi eristavad, kuna laps omandab algetapil grammatika eelkõige konstruktsioonidena, mis on seotud konkreetsete sõnadega. Seega on grammatika omandamine tugevas seoses sõnavara suurusega ehk mida suurem on lapse sõnavara, seda rohkem on tema keele eri grammatilisi konstruktsioone, mille põhjuseks on see, et mida rohkem on lapsel sõnu, seda rohkem on ka nende sõnadega seotud konstruktsioone. (Dabrowska 2004: 160–161)

Seejuures lähtub Tomasello psühholingvistikulistest vaatenurgast – grammatika omandamine toimub ainult koondatud tähelepanu situatsioonis (*joint attention*), kus laps tajub ja täidab suhtluseesmärke ning toimub imiteerimise teel omandamine ehk laps kasutab keelelist sümbolit nii, nagu täiskasvanu teeb samal suhtluseesmärgil seda lapsele suunatud kõnes (Tomasello 2003: 21–23). Selleks kasutatakse kognitiivseid, sotsiokognitiivseid ja õppimisoskusi, nagu kaasvestleja kavatsuste tabamine (ingl k *intention-reading*) ja grammatilise malli leidmine, mis võimaldab tabada kontekstis nii teise kõneleja suhtluseesmärke kui ka leida vajalikud mallid. (Tomasello 2003: 144) Seega Tomasello järgi (Tomasello 2003: 21–23) tekitavad keeleomandamisel väga olulise sotsiaalse mõõtme kolm tasandit: koondatud tähelepanu raam, suhtluseesmärkide tajumine ja nende mõistmine ning sisendkeelest imiteerimise kaudu omandamine.

Kasutuspõhise lähenemise pooldajad väidavad, et inimesed moodustavad erineva keerukusastmega konstruktsioone ja kasutavad neid erineval abstraktsiooni astmel. Siinkohal ei pakuta välja matemaatilist laadi reeglid, mis sobiksid kogu keelematerjali kohta, vaid keskendutakse sellele, kuidas inimesed tegelikult kasutavad loomulikku keelt ja keelekasutuse põhjal konventsionaalseid struktuure loovad (Tomasello 2003: 108, 2006: 259). Suhtlussituatsioonis osalemisel õpivad lapsed keelt kasutama, selles keeles mõtlema tegevusi kavandama ja rääkima (Clark 2009: 6). Seega on laiemal pinnal kasutuspõhises keeleomandamisteoorias olulised eelkõige suhtluskeskkond ja laps-täiskasvanu suhtlustasand, mis pakub lapsele keeleliseks arenguks vajaliku (Tomasello 2003: 21–23). Siinkohal rõhutatakse lapsele suunatud kõne olulisest rollist ja mõjust keele omandamisel. Sagedasti kuuldud häälikud, grammatilised vormid, sõnad mõjutavad lapsekeelt märkimisväärselt. Reili Argus (2008) on oma doktoriväitekirjas välja toonud, sisendkeele mõju on kogu eesti keele muutemorfoloogia omandamisel kõige olulisem tegur, mille põhjal võib väita, et keeleomandamine ongi eelkõige sisendkeele sagedustel ja eelistustel põhinev keelemoodulite vahelist koostööd eeldav protsess (Argus 2008: 42). Samuti on oluline keeleliste vahendite kasutamise vajadus – kuigi kasutuspõhise keeleomandamise käsitluse järgi ilmuvad fonoloogilised, leksikaalsed ja grammatilised üksused lapsekeelde sisendkeele kaudu, peegeldub esmalt lapse keelekasutuses see, mida laps suhtluseks, suhtluseesmärkide täitmiseks vajab (Lieven 2010: 2547).

1.2. Poiste ja tüdrukute soolised erinevused keelelises arengus

Bioloogilistest teguritest, mis keelelist arengut mõjutavad, on sagedasti mainitud lapse sugu. Soolisi erinevusi laste kõne arengus on uuritud üsna laialdaselt (vt nt Hyde, Linn, 1988; Fenson jt 1994; Berglund jt 2005; Hoff 2006; Wehberg jt 2007; Stokes, Klee 2009; Eriksson jt 2012). Mõnel arenguetapil võib tüdrukutel ja poistel olla väga erineva suurusega sõnavara (vt Dale jt 2003: 41) ning et üldiselt tüdrukud edestavad vähesel määral poisse sõnavara rikkuse, erinevate sõnade arvu, lausete komplekskuse jm poolest (vt nt Huttenlocher jt 1991; Berglund jt 2005; Tulviste 2007; Eriksson jt 2012).

Tiia Tulviste (Tulviste 2007: 18) on MacArthuri „Suhtlemise arengu uurimise testi” (CDI) Eesti uurimuse tulemustele tuginedes välja toonud, et uurimuse kõikides vanuserühmades oli tüdrukutel kõrgem tulemus kui poistel ning alates 22–23 kuu vanuselt soolised erinevused keelelises arengus jõudsid statistiliselt olulisele tasemele tüdrukute kasuks. Tulviste oli üheks kaasautoriks ka Erikssoni jt teadlaste grupis, kus analüüsiti kümmet mitteinglisekeelsete Euroopa riikide 13 783 last (sh ka Eestit), kus leiti samuti, et tüdrukud on keelelise arengu poolest vähesel määral eespool ning et see vahe kasvab eaga. Soolisi erinevusi on seminaritöös uurinud ka Laas (2009), kes võrdles 16–36 kuu vanuse poiste ja tüdrukute sõnavara suurust, leides, et tüdrukute sõnavara oli suurem kui poistel.

Tulemused on aga tihti vastuolulised. Näiteks Fenson jt (1994) leidsid, et soolised erinevused on küll järjepidevalt tüdrukute kasuks, kuid need erinevused on üsna väiksed ning põhjendavad tüüpiliselt 1–2% variatiivsusest. Ka Hyde ja Linn (1988) on oma uurimuse põhjal väitnud, et sooline erinevus ja standardhälve on niivõrd väike, et see ei ole piisavaks põhjuseks meeste ja naiste võimekuse eristamiseks. Urm (2010) on samuti oma seminaritöös leidnud, et kuigi mõlemas tema uuritud vanusegrupis (17–19 ja 23–25 kuu vanuselised lapsed) olid sõnavara suuruse erinevused tüdrukute kasuks, ei olnud need statistiliselt olulised. Tema aga on põhjendanud tulemusi ka valimi representatiivsusega – tegemist oli väikse valimiga ning poisse ja tüdrukuid ei olnud valimis võrdselt (Urm 2010: 23). Tiiu Tammemäe (2008) doktoritöö tõi 2–3-aastaste laste kõne mõistmise ja sõnavara taseme kohtat välja, et tüdrukud saavutasid küll parema tulemuse kõne mõistmise ülesannetes, kuid Reynelli testiga ekspressiivse sõnavara määramisel statistiliselt olulist erinevust ei ilmnenud. Testi keskmised tulemused olid tüdrukutel ja poistel väikeste

erinevustega, kuid poiste hulgas oli oluliselt rohkem selliseid lapsi, kes sooritasid ülesande miinimumpunktidele. (Tammemäe 2008: 94)

Ka mitmed keele ja kõne arengu uurimused viitavad tüdrukute parematele tulemustele. Näiteks Marika Veissoni ja Kristina Nugina uurimusest (2006) selgus, et tüdrukud õpivad kiiremini rääkima. Gurian ja Ballew (2004) on oma töös välja toonud, et poisid on tüdrukutest lugemis- ja kirjutamisoskuste arengus samuti arengult umbes poolteist aastat maas (Gurian, Ballew 2004: 42).

Kuigi tulemused sooliste erinevuste kohta laste keelelises arengus on mõneti vastuolulised, on argumenteeritud ka selle üle, mis võiks olla erinevuste põhjuseks. Üks oluline ning lihtsast selgitatav asjaolu on kindlasti juba eelpool nimetatud valimi representatiivsus – et teha adekvaatseid järeldusi poiste ja tüdrukute erinevast keelelisest arengust, on kindlasti vaja piisavalt suurt valimit ning võrdset arvu nii poisse kui ka tüdrukuid.

Mari Teesalu (2011) on oma magistritöös uurinud poiste ja tüdrukute soorituste erinevusi ning peatunud naiste ja meeste aju ehituse ning toimimise erinevuste tagajärjel nende erinevale õpikäitumistele ja tulemustele. Bioloogilised erinevused poiste ja tüdrukute vahel on tema sõnul ühelt poolt tingitud aju erinevast ehitusest ja funktsioneerimisest. Näiteks on naistel vasak ajupoolkera, mis tegeleb verbaalsete oskustega, nagu rääkimine, lugemine ja kirjutamine, paremas ühenduses parema ajupoolkeraga kui meestel, mistõttu on tüdrukutel ka õppimises teatud eelis, sest aju kasutab oma ressursse kiiremini. Kuna naiste vasak ajupoolkera on rohkem arenenud kui meestel, on ka tüdrukutel suuremad verbaalsed oskused. Samuti areneb poiste aju aeglasemalt kui tütarlaste oma, andes samuti verbaalse arengu juures teatud eeliseid. (Gurian, Baller 2004: 21–24) Teesalu tõdeb (2010: 15), et igale lapsele tuleb läheneda aga lapse iseärasustest lähtudes. Samuti möönavad mitmed teadlased poiste ja tüdrukute aju ehituse ja toimimise erinevuste võimalikku tagajärge, kuid pigem ei peeta seda siiski lahknevuste peamiseks põhjuseks. Kindlasti ei ole kõik poisid näieks kirja- ja lugemisoskuses tüdrukutest tulemuste poolest taga ning variatsioone on tütarlaste seaski (Watson jt 2010: 357) ning seejuures ei tohiks sugudevahelisi hariduslikke erinevusi vaadelda lahus ühiskondlikust taustast (sh erineva kasvukeskkonna arvestamine) ning kultuurikontekstist (vt nt Connolly 2004).

Erineva keelelise võimekuse põhjuseks on toodud ka ema suhtlusstiili lastega. Näiteks on leitud, et emad kasutavad poistega võrreldes tüdrukute puhul oma kõnes rohkem suhtlemisele orienteeritud lausungeid (vt nt Leaper jt 1998). Hüpotees, et emad oma kõnes tüdrukuid rohkem rääkima õhutavad, ei leidnud aga näiteks Mirle Järveranna seminaritöös (2004) kinnitust – vastupidiselt osutus statistiliselt oluliseks erinevuseks poiste suunamine emade poolt söömissituatsioonis. Järverand tõdeb, et tulemus võis olla tingitud aga pigem emapoolsetest keelavatest kui rääkima suunavatest lausungitest (Järverand 2004: 12). Ema suhtlemisstiili on uurinud ka näiteks Gleason jt, kes on oma uurimuses välja toonud, et emad kasutavad poistega suhtlemisel tüdrukutega võrreldes rohkem keelavaid lausungeid. Lapsekeeleuurijad on kindlasti aga arvamusel, et ema kontrolliv suhtlusstiil ei ole lapse keelelise arengu seisukohalt sedavõrd hea, kui on suhtlusele orienteeritud stiil (Tulviste 2011: 9). Berglund jt uurimus (2005) näitasid olulist soo ja sünnijärjekorra mõju sõnavara suurusele, mida uurijad selgitasid osaliselt ka vanematepoolse suhtumisega, mis väidetavalt eeldab seda, et tüdrukute sõnavara areneb samaealiste poistega võrreldes kiiremini ning sellest tingitult võidakse tüdrukutega rääkida rohkem ja põhjalikumalt.

Mängu peetakse erinevate valdkondade – muuhulgas kõne, taju, motorika ja sotsiaalsuse ühendavaks lüliks (Wallburg 1998: 34). Lev Võgotski on analüüsinud mängu ja laste arengu seost ning toonud välja, et mänguga seondub käitumine kujuteldavas plaanis, mistõttu võib öelda, et laps areneb mängu kaudu. Seetõttu võib lapse mängu nimetada lapse üheks kõige olulisemaks ja ka arengut määravaks teguriks eelkoolieas (Võgotski 1966: 62–76). Poiste ja tüdrukute keelelise arengu erinevusi on selgitatud ka lastele suunatud mängu iseloomu erinevustega ning mänguasjade valikuga vanemate poolt. Mitmed uurimused on välja toonud, et vanemad ostavad juba väga noortele lastele sooliselt orienteeritud mänguasju, seejuures poistele ostetakse enam tegevusele suunatud mänguasju, mis ei stimuleeri keelelist arengut kindlasti mitte nii palju kui hoolitsusele ja suhtlemisele suunatud mänguasjad (nt nukud), mida ostetakse sagedamini tüdrukutele. Tegevusele suunatud mängude juures teevad vanemad rohkem keelelisi parandusi kui suhtlemisele suunatud mängude juures, mille puhul on verbaalsed sekkumised pigem kommentaarid ja küsimused. Tüdrukutega mängitakse enam ka kujundlikku mõtlemist eeldavaid mängu ning mitmetes uurimustes (vt nt Bates jt 1979) on rõhutatud, et sümboolset tegutsemist ja mõtlemist eeldavad mängud on sõnavara enam arendavad. (Eriksson jt 2012: 328)

Siinses uurimuses on uuritud poisslaste kõnet. Valimi representatiivsus peaks andma adekvaatse pildi erinevatest kasvukeskkondadest. Edasine uurimus võiks kindlasti uurida rohkemate laste kõnet ning võimaliku sooliste erinevuste tõttu keelelises arengus ka tüdrukute kõnet.

1.3. Sotsiaalmajanduslik staatus ja selle seos lapse keelelise arenguga

On väidetud, et laps omandab selle keele, mida tema keelekeskkonnas räägitakse – seejuures ei tohi unustada, et lapsed õpivad rääkima rääkides, mis tähendab, et võimaluste loomine rääkima õppimiseks on väga oluline (Croft 1995: 158) ning keelepotsentiaali realiseerumine nõuab kindlaid sotsiaalse keskkonna tingimusi.

Sotsiaalmajanduslik staatus (SES – *socioeconomic status*) on mõiste, mis pakub lisaks sotsiaalteadlastele järjest kasvavat huvi ka keeleteadlastele, kes uurivad lapse keelelist arengut. Sotsiaalmajandusliku staatuse arvestamine keelelise arengu juures juhindub arvamusest, et areng on kujundatud erinevate kogemuste kaudu ning kõrgema sotsiaalmajandusliku staatusega peredel on paremad ressursid, et tagada lapsele keskkond, mis keelelist arengut toetab. Kuigi osa sotsiaalmajandusliku staatuse mõju võib otseselt olla korrelatsioonis ka geneetiliselt (Rowe, Rodgers 1997), siis viitab mahukas kirjandus sellele, et kasvukeskkond, kus laps elab, mõjutab otseselt ka lapse arengut (Hoff jt 2012: 590). On leitud, et kõrgema sotsiaalmajandusliku staatusega vanemate lapsed edestavad madalama sotsiaalmajandusliku staatusega vanemate lapsi mitme keelelise näitaja (sealhulgas näiteks häälduse, lausete pikkuse, erinevate sõnaliikide kasutamise ja kõne hulga) poolest. Erinevuste konkreetseid põhjuseid on keeruline määratleda, kuid tõenäoliselt on need seotud mitme faktoriga, nagu harivate materjalide kättesaadavus kodus, ressursside kättesaadavus väljaspool kodu ning ajahulk, mille vanema veedavad lastega suheldes (Fitzgerald jt 1977).

Dorit Ravid (2008) on välja toonud, et lapse keelelise arengu jaoks on vaja adekvaatseid tingimusi ning keelelise sisendi hulka, mis aitaksid süsteemil välja kujuneda. Adekvaatsete õppimistingimuste all peab Ravid silmas, et lastel peab olema juurdepääs keelelisele sisendile, mis on nii kvalitatiivselt kui ka kvantitatiivselt sobiv, et võimaldada sidusate kategooriate moodustamine, mis on vajalik keeleliseks üldistamisoskuseks ning teadmiste

tugevdamiseks. Seejuures on kahte tüüpi mitteadekvaatseid õppimistingimusi – seespäised ja välispäised faktorid – mis on vastutavad varases eas optimaalse keelelise arengu kahjustumise eest ning mõjutavad ka koolieas lapse edasist toimetulekut. Seespäiseks faktoriks on individuaalsed kognitiivsed põhjused, näiteks alakõne, välispäiseks aga keskkonnast tulenevad faktorid, näiteks sotsiaalmajanduslik staatus.

On leitud, et koolieeliku teadmised keelest ning arenev lugemis- ja kirjaoskus on otseselt seotud laste sotsiaalmajandusliku taustaga (Cooper, Roth, Speece, Schatschneider 2002; D'Angiulli, Siegel, Herzman 2004). Madalamasse sotsiaalmajanduslikku gruppi kuuluvate laste lugemise täpsus ning mõistmine, õigekiri ja kirjutamisoskused on märkimisväärselt nõrgemad kui kõrgemasse sotsiaalmajanduslikku gruppi kuuluvate laste oskused. Seejuures pole kunagi olnud täielikku konsensust, milliseid näitajaid sotsiaalmajanduslik staatus endas hõlmab ning kuidas täpselt mõõta sotsiaalmajandusliku staatuse mõju keelelisele arengule (vt nt Liberatos jt 1988; McLoyd 1997).

1.3.1. Sotsiaalse klassi allelemendid ja erinevaid lähenemisi ja uurimusi

Sotsiaalmajanduslik staatus on põhiolemuselt ühendmuutuja (*compound variable*), mis koosneb tavaliselt haridustasemest, ameti prestiižist ning sissetulekust, mis loovad erinevad tingimused eluks sotsiaalse järjestuse eri astmetel (Hoff 2006: 55). Seejuures on olnud kaks vastandlikku leeri uurijaid – ühed leiavad, et sotsiaalmajanduslik staatus esindab klassi (või majanduslikku positsiooni), teised seevastu, et see esindab pigem sotsiaalset staatust (või prestiiži) (Bradley, Corwyn 2002: 372).

Sotsiaalmajandusliku staatuse mõju mõistmiseks tuleb kõigepealt otsustada, kuidas mõistet defineerida (Hoff jt 2012: 590). Sotsiaalmajandusliku staatuse kõige levinuma määratluse järgi on tegu üksikisiku või perekonna suhtelise asetusega sotsiaalses hierarhias, kusjuures see põhineb kas rikkusele, võimule ja prestiižile ligipääsul või võimalusel hallata neid kõiki. Veidi hilisem definitsioon, mis on mõjutanud lapse keelelist arenguid käsitlevaid töid, pärineb Colemanilt (1988). Colemani järgi koosneb sotsiaalmajanduslik staatus kolmest põhilisest komponendist – majanduslik kapital, inimkapital ja sotsiaalne kapital. Majanduslik kapital on materiaalse ressursside allikas – riided, toit, majapidamine ja muu oluline, mille kättesaadavus oleneb rahalistest ressurssidest. Inimkapital on seevastu

mittemateriaalsete ressursside allikas, sealhulgas näiteks teadmised ja oskused. Sotsiaalne kapital on vähem läbipaistvam ja selgem komponent. See on põhimõistena kasutusel mitmes eluvaldkonnas (sotsioloogia, organisatsioonikäitumine, majandus jm), kuid erinevate definitsioonide (Bourdieu 1986; Coleman 1994; Lin 2001; Perna, Titus 2005) üldistusena käsitletakse sotsiaalset kapitali kui eelist, mille inimene saab tänu oma asukohale teatud suhete võrgustikus (Lukk 2008: 11). Coleman järgi on sotsiaalset kapitali loovateks mehhanismideks suhete võrgustik, vastastikuse kasulikkuse kohustus, usaldus ja sotsiaalne norm. Sotsiaalne kapital on seejuures neutraalne allikas, mis loob võimalused erinevateks tegevusmustriteks, kuid kasu ühiskonnale või kogukonnale sõltub siiski selle individuaalsest kasutamisest (Edwards, Foley 1998: 124–139).

Varasemad ja hilisemad tööd pärast Coleman käsitlust on tavaliselt sotsiaalmajandusliku staatuse defineerimise juures arvestanud majapidamise sissetulekuid, haridustaset ning tööalast presiiži. Valitseb üksmeel, et need kolm tegurit koos esindavad sotsiaalmajanduslikku staatust koos paremini kui vaid üks neist (vt nt White 1982). Coleman teooriast juhitud hiljutine töö baseerub argumendil, et sissetulek määrab majandusliku kapitali, haridus inimressursi ning tööalane prestiiž sotsiaalse kapitali (Hoff jt 2012: 590–591). Ka hilisemate definitsioonide järgi on sotsiaalmajandusliku staatuse all mõistetud mitmemõõtelist kontseptsiooni, mis haarab perekonda mõjutavaid ressursse, nagu majanduslik kapital (rahalised ja materiaalsed ressursid), inimkapital (hariduslikud ja kultuurilised ressursid) ning sotsiaalne kapital (sotsiaalsed võrgustikud ja suhted töö-, karjääriredelil) (Chiu, McBride-Chang 2006).

Lisaks sellele, et otsustada, milliseid näitajaid sotsiaalmajanduslik staatus endas hõlmab, tuleb uurimisel valida, kas kasutada liitindeksit, mis koosneb mitmest näitajast, või vaadelda neid kõiki eraldi. Samuti on oluline mõelda nii liitindeksi kui ka üksikindeksi juures sellele, kas kumbki on pidev muutuja või pigem põhi, millele toetudes luua uusi kategooriaid. (Bradley, Corwyn 2002: 373)

Sotsiaalmajandusliku staatust ja laste arengut käsitlev kirjandus ei soovita üht ja kindlat viisi, kuidas defineerida sotsiaalmajanduslikku staatust. Hoffi jt sõnul toob iga valitud viis kaasa uue definitsiooni ning erinevad valitud kriteeriumid toovad kaasa erinevaid definitsioone. Sotsiaalmajandusliku staatuse defineerimise ja mõõtmise küsimus ei ole midagi sellist, mida saab lahendada uurimuse kavandamisel ja siis unustada. Iga leid ja

vaade sotsiaalmajandusliku staatuse seostele ja lapse arengule, defineerib ja mõõdab selle mõju teatud viisil ja uurimuse konkreetsetest eesmärkidest lähtuvalt. (Hoff jt 2012: 592–594)

Kirjanduses, mis käsitleb laste arengu ning sotsiaalmajandusliku staatuse seost, on kasutatud erinevaid võimalusi, hõlmatud on nii üksiktegureid kui ka liitindekseid. Pigem iseloomustab valik nii erinevaid ajaperioode kui ka konkreetsete uurimuste eesmäärke. Varasemad uurimused (vt nt Hess 1970) on tihti kasutanud liitindeksit või üksikut näitajat, mis on korrelatsioonis paljude teiste näitajatega. Kõige paremini teada ja kõige laialdasemalt kasutatav liitindeks on Hollingsheadi Four-Factor Index ning Socioeconomic Index of Occupations (SEI) (Bornstein jt 2003). Hollingsheadi mudel põhineb iga pereliikme haridusel ning tegevusalal ning SEI-mudel mõõdab ametialast prestiiži. Argument, et sotsiaalmajanduslik staatus on kõige paremini mõistetav liitmuutuja, ei ole laste arengut ja sotsiaalmajanduslikku staatust käsitlevates uurimustes laialdaselt levinud (vt nt Ensminger, Fothergill 2003). Tänapäevased tööd keskenduvad pigem mitmetele eraldiseisvatele indikaatoritele. Seega, kui liitindeksil on kindel väärtus, tuleb moodustusstruktuuri iga näitajat ka eraldi analüüsida (Bornstein, Bradley 2003; Williams 2003), sest erinevad komponendid võivad avaldada nii erinevat kui ka sama mõju, kuid seejuures erineval viisil. Näiteks uurimuses, mis viidi läbi 6–9-aastaste poisslaste ja üksikemadega, viitasid nii ema haridus kui ka tööalane prestiiž laste edusammudele. Seejuures avaldus ema hariduse mõju eelkõige ema oskuses välja mõelda erinevaid harivaid mänge, samal ajal kui ametialane mõju ei olnud mingit moodi koduse keskkonna kaudu tajutav (Degarmo jt 1999).

Väga sageli on sotsiaalmajandusliku staatuse mõju hinnatud vaid ühe komponendi kaudu, milleks on kõige sagedamini ema haridus. Ensminger ja Fothergill (2003) on oma uurimuses leidnud, et viimastes Ameerika Ühendriikide lapse arengut käsitlevates töödes, mis on ilmunud kolmes peamises keelealases ajakirjas vahemikus 1991–2000, on kõige enam kasutatud sotsiaalmajandusliku staatuse defineerimiseks ema haridust. Selle näitaja kasuks räägib nii suhteliselt kerge materjali kogumise viis kui ka informatsiooni usaldusväärsus. Näiteks kui tavaliselt osalejad avaldavad pigem vastumeelselt teavet oma sissetuleku kohta ning vale informatsiooni andes võivad muuta kogu uurimuse tulemust, siis haridustase märgitakse enamjaolt õige. Samuti, kui sissetulek ja ametialane prestiiž võivad aja jooksul muutuda, siis vanemate haridustase on märksa stabiilsem ning ka

vanemate käitumine on palju enam mõjutatud haridustasemest kui sissetulekust või tööalasest prestiižist (Hoff jt 2012: 593). Davis-Kean (2005) on leidnud, et vanemate haridus määrab suuresti ka vanemate ootused, mis koduste harivate tegevuste ja mängude kaudu ennustab 8–12-aastaste laste akadeemilist edukust.

Ka mitmed empiirilised uurimused (vt nt DeGarmo jt 1999; Bornstein jt 2003; Hoffmann 2003) on kinnituseks, et ema haridus on parim üksikindikaator. Kanada laste ja noorte pikiuurimuse Canadian National Longitudinal Study of Children and Youth (NLSCY) materjali järgi oli samuti ema haridustase parim sotsiodemograafiline laste sõnavara suuruse ennustaja. Williams (1999) on põhjendanud tulemust eelkõige sellega, et ema haridustase seostub kõige enam ka kõne loomuse ja stiiliga, mis omakorda mõjutab oluliselt lapse sõnavara kasvu. Reili Arguse järgi (Argus 2008: 41) on sisendkeele mõju on tugev juba premorfoloogilisel perioodil, ning laps omandab varem sisendkõnes sagedased lekseemid ja vormid ning seega just nii rikka või vaese kõne, nagu on lapsele suunatud⁷.

Verbaalselt stimuleeriv kasvukeskkond on selline, kus lapsega pidevalt suheldakse. Lastel, kellega vanemad palju ja stabiilselt räägivad, on paremad keelelised võimed, võrreldes lastega, kelle vanemad nendega palju ei suhtle. Seejuures ilmnevad erinevused laste keelelistes võimetes juba esimesel eluaastal (Hart, Risley 1995; Howe 1999: 5–7). On teada, et varajasel keeleomandamisel on lapsed väga tundlikud sisendkõne statistilistele struktuuridele (Ravid 2008). Esimese keele omandamist mõjutab lapsele suunatud keel, mis pakub lapsele loomuliku keele sellise statistilise struktuuri, kus tõuseb esile mingi keelesüsteemi osa kõige sagedasem, üldisem, prototüüpsem, kesksem ning kõige lihtsam element (Argus 2010: 17).

Lapsevanema keel ei tohiks olla ka liialt keeruline ning sisaldada hulgaliselt avatud küsimusi (Tammemäe 2008: 37). Kõrgema sotsiaalmajandusliku staatusega emad räägivad oma lastega rohkem kui madalama staatusega emad. Samuti algatavad kõrgema sotsiaalmajandusliku staatusega emad ka sagedamini vestluse, samal ajal kui madalama staatusega emade kõne eesmärgiks on sageli oma laste käitumise reguleerimine (Hoff jt 2002: 236–240). Erika Hoff-Ginsberg (1998) uuris kõrgharidusega ja keskharidusega

⁷Reili Argus (2008) on välja toonud, et sisendkõne all tuleb käsitleda igasugust, ka lapse arengule vastavaks kohandamata, aga sellegipoolest lapsele suunatud kõnet.

emade vestlust kaheaastaste lastega. Uurimusest tuli välja, et kõrgharitud emad rääkisid oma lastega rohkem ning kasutasid ka rikkalikumat sõnavara, samuti vastasid oma lapse kõnele sagedamini, kasutasid vähem direktiivseid käsklusi ning küsisid lapselt enam küsimusi kui keskharidusega emad, kelle lapsed kuulsid vähem kõnet, kuid seevastu oluliselt enam keeldusid (Hoff-Ginsberg 1998: 603-629).

Hart ja Risley (2003) on mahukas pikiuuringus vaadelnud ligi kaks pool aastat 42 peret. Igas kuus lindistati vähemalt tund aega lapsele suunatud spontaanset kõnet. Uuringut alustati, kui lapsed olid 7-9-kuused ning peresid vaadeldi kuni lapse kolmeaastaseks saamiseni. Enne, kui lapsed saavad ise oma suhtlusvõrgustikke valida ja väliseid mõjutusi, tuleb suurem osa keelematerjalist, mida lapsed kuulevad, kodust. Vaatamata sellele, et lastele suunatud kõne sõnavara suurus oli peredes erinev, selgus uurimusest, et 86–96% sõnadest, mis oli lindistatud laste kõnes, esines ka nende vanemate kõnes. Võrreldes aga erinevate sotsiaalmajanduslike gruppide peresid, siis ilmnes kõnekas fakt – 4-aastaseks saades oli kõige kõrgemasse sotsiaalmajanduslikku gruppi kuulunud laps kuulnud ligi 45 miljonit sõna, keskmisesse gruppi kuulunud laps 26 miljonit sõna ning kõige madalamasse gruppi kuulunud laps 13 miljonit sõna. Seega kuulis madalamasse sotsiaalmajanduslikku gruppi kuuluv laps ligi 30 miljonit sõna vähem kui kõrgemasse sotsiaalmajanduslikku gruppi kuuluva pere laps.

Samuti vaadeldi mainitud uurimuses käskude ja keeldude ning julgustuste suhet. Direktiivne suhtlus ei anna lapsele võimalust oma vanematega rääkida ning võib aeglustada seega keelelist arengut (Argus 2007: 191). Kui kõrgemasse gruppi kuuluvad lapsed kuulsid aastase lindistamise juures (5200 tundi lindistatud keelematerjali) 166 000 julgustust ning 26 000 käsku ja keeldu, keskmisesse gruppi kuuluv laps 62 000 julgustust ning 36 000 keeldu, siis madalamasse gruppi kuuluv laps 26 000 julgustust ning 57 000 keeldu. Seega kuulis kõige madalamasse sotsiaalmajanduslikku gruppi kuuluv laps rohkem kui kaks korda enam keeldusid kui julgustavaid lauseid ning aastas enam kui 30 000 keeldu rohkem ja üle 100 000 julgustava lause vähem kui kõige kõrgemasse gruppi kuuluv laps. Tulemused näitasid, et sotsiaalmajandusliku staatuse mõju laste keelekeskkonnale ja keele arengule on väga tugev ning erinevused gruppide vahel on suured.

Christiane Capron ja Michel Duyme (1989) on uurinud erineva sotsiaalmajandusliku tasemega perekondade lapsi ning vaadelnud lisaks ka adopteeritud laste arengut. Nende

väitel on sünnijärgsel kasvukeskkonnal oluline mõju laste intelligentsuse tasemele. Uurijad K.O. Yeates, D. MacPhee, F. A. Cambell ja C. T. Ramey (1983) on välja toonud, et laste IQ stabiliseerub juba esimese kahe eluaasta jooksul ja on otseselt seotud ema IQ ning koduse kasvukeskkonnaga (viidatud Tammemäe 2008: 9 järgi). Haller ja Oberg (2004) toovad oma uurimuses välja, et intellekt on kõrge pärilikkusega, siiski 20% IQ erinevustest tuleneb nn jagatud keskkonna faktoritest ja 10% mittejagatud ehk spetsiifilisest keskkonnast või sündmustest, mille mõju pereliikmetele on erinev. Arvatakse, et 4-aastaselt on välja kujunenud pool lapse vaimsest võimekusest ning 8-aastaselt 80% - seega pärast 8. eluaastat, vaatamata sellele, milline on lapse ümbrus, saab tema vaimseid võimed muuta umbkaudu 20% ulatuses. Seejuures on selge, et piiratud ja vähese kõne kasutamine pidurdab lapse intellektuaalset ja keelelist arengut, sisukas ja rohke kõne soodustab seda igati. (Kees 1991; 1982)

Seega on sotsiaalmajanduslik staatus ühendmuutuja, mille defineerimiseks ja seostamiseks lapse keelelise arenguga on kasutatud erinevaid viise, milleks kõige sagedamini on siiski ema haridus. Verbaalselt stimuleeriv keskkond on selline, kus lapsega räägitakse, liigne direktiivsus mõjub seevastu pärssivalt. Kuna see töö keskendub eelkoolialiste laste keelelisele arengule, siis on äärmiselt oluline välja selgitada, mis on tegurid, mis lapse keelelist arengut nii pärssivad kui ka toetavad, ning rõhutada ka eelhariduse tähtsust, selgitamaks välja, kui oluline on vaja anda erinevast kasvukeskkonnast pärit lastele võrdne alus keeleliseks võimekuseks ja hakkamasaamiseks.

1.3.2. Sotsiaalsed klassid tänapäeva Eestis ja erinev kasvukeskkond lapse keelelist arengut mõjutavana tegurina

Sotsiaalse klassi ja sotsiaalmajandusliku staatuse allelemente ja tunnuseid on püütud võtta kui üht skaalat, mis mõjutab inimese keelelist käitumist. Selle aluseks on asjaolu, et läänemaailmas on need tunnused (amet, haridus, sissetulek, elukoht jm) omavahel seotud – näiteks tähendab kõrgem haridus üldjuhul prestiižemat ametit ja suuremat palka. Sotsioloog Ellu Saare järgi (Saar 2001) võib klassi vaadata kolmel tasandil. Esiteks on klass kui struktureeritud ebavõrduse näitaja. Struktureeritud ebavõrdsus on seotud positsiooniga võimuhierarhias, majandusliku kapitali omamisega, kusjuures ressursside erinevused teevad võimalikuks eksploateerimise või neist tulenevad erinevad võimalused.

Teiseks on klass kui prestiiži, staatuse ja elustiili peegeldaja. Samuti on klass kui tegelik või potentsiaalne sotsiaalne või poliitiline jõud. Hennoste tõdeb, et kahtlemata on praeguses Eestis kujunenud klassid, kuid tekib teoreetiline küsimus, millised tunnuste kogumid moodustavad erinevaid klasse. Klassitunnused on hakanud välja kujunema kui elustiilierinevused, kuid ei ole tihtilugu korrelatsioonis ning ei moodusta sellist homogeenet võrgustikku nagu läänes, näiteks ei tähenda kõrgem haridus alati kõrgemat ametit ja suuremat palka. Hennoste tõdeb, et esimene probleem on eesti sotsiolektide uurimustes teoreetiline küsimus ning alles seejärel saame hakata uurima, kuidas need on seotud keelega. (Hennoste 2003: 7–31)

Tiiu Tammemäe (2008) on oma doktoriväitekirjas rõhutanud, et lapse arengus on kaks hooba – sünnipärase eeldused, mis on geenidega ette määratud ja sünnipärase eelduste väljaarendamiseks sobiv keskkond, milles on arvestatud nii füüsilist, vaimset kui ka sotsiaalset aspekti (Tammemäe 2008: 37). Seejuures on võimalik kaasasündinud võimekust arendada (vt nt Howe 1999). Kuna sotsiaalmajanduslik staatus ja sotsiaalne klass on kompleksed mõisted, mille ühene piiritlemine on tänapäevases Eestis raskendatud, on siinses töös kasutatud edaspidi mõistet *erinev kasvukeskkond*⁸, mille avamiseks on vaadeldud kolme läbivat tingimust – ema haridust, elukohta ning lapse käimist või mitte käimist lasteasutuses. Samuti on emaga läbi viidud intervjuu, et erinevaid kasvukeskkondi paremini mõista ning analüüsida, milline keskkond toetab lapse keelelist arengut kõige enam. Analüüsitud on ema ja lapse spontaanset kõnet, sest nagu väidab Hoff (2003), mõjutab sotsiaalmajanduslik tase laste kõne arengut eelkõige ema kõne kaudu. Intervjuu küsimuste aluseks olnud teoreetilised lähtekohad on koostatud lähtuvalt erinevatest lähenemistest sotsiaalmajandusliku staatuse definitsioonidele ja arvestatud mõistega hõlmatud kriteeriumite mõju ja seost keelelise arenguga. Näiteks on vaadeldud lisaks ema hariduse suunda (humanitaar- või realsuund), töö iseloomu (juhtivtöötaja, spetsialist, teenindussfäär, oskustööline, lihttööline, töötu, õppija), ema võõrkeelteoskust suhtlustasandil, muinasjutu lugemise harjumust, lugemist, harivate materjalide kättesaadavust kodus jm.

⁸Erinev kasvukeskkond tingib siinkirjutaja arvates ka erineva keelekeskkonna.

Nagu eelpool kirjeldatud, on väga sageli sotsiaalmajandusliku staatuse mõju lapse keelelisele arengule hinnatud vaid ühe komponendi kaudu, milleks on kõige sagedamini ema haridus (vt nt Ensminger, Fothergill 2003). Uurimuse spetsiifikast ja lingvistilisest uurimisküsimusest lähtuvalt on oluline, et haridus mõjutab otseselt vanemate suhtlemisstiili ja -viisi (vt nt Hoff jt 2002). Samuti iseloomustab erinev haridustase ka praegust Eesti ühiskonda – see on üks parameeter, mille järgi võime rääkida ühiskonnas erinevatest gruppidest. Kuigi sissetulek ei ole alati seoses haridusega, on siiski kõrgharidusega inimeste kõrgemat palka võrreldes teiste haridustasemega inimestega esile toodud ka Eesti uurimustes (vt nt Leping 2005). Seejuures on olukord Eesti maakondades aga väga erinev – näiteks on Harju maakonnas elavate ja ka töötavate kõrgharidusega inimeste tõine tulu keskmisest teisest tulust suurem. Harju maakonna edumaa aga kaob, kui kõrgharidusega töötaja töötab Harju maakonnas, elab aga teises maakonnas. Harju koos Tartu maakonnaga eristub ka kõrgharidusega inimeste osatähtsuse poolest – akadeemilise kõrgharidusega inimeste osatähtsus kõigis vanuserühmades on 20% piires, teistes maakondades aga 10%. Kui vaadelda 25–29-aastaste vanuserühma, annab see hea pildi sellest, kui paljud kõrgkooli õppima läinud on jäänud kodumaakonda – kahjuks väga paljud seda ei tee ja jällegi eristuvad Harju ja Tartu maakond selles vanuses kõrgharidusega noorte osatähtsuse poolest – ligi 30% rahvastikust, samas kui teistes maakondades jäi kõrgharidusega noorte osatähtsust vahemikku 10–15% ning Järva ja Saare maakonnas ka alla 10%. Seega erineb maakondade piires väga palju nii kõrgharidustega inimeste osatähtsus kui ka töötulud, mistõttu on uurimuse valimi juures väga oluline piiritleda inimeste elukoht. (Servinski, Kivilaid 2013: 19–20)

Peale erinevuse kõrgharidusega inimeste osatähtsuses erineb kõrgharidusega inimeste jaotus ka erialati. Üsna suure osatähtsusega oli kõigis maakondades sotsiaalteaduste alal kõrgharidust omavate inimeste arv, samal ajal kui loodus- ja täppisteaduste kõrgharidusega inimesi oli teistest enam Tartu ja Hiiu maakonnas, humanitaarerialade lõpetanutel oli suurem roll Tartu ja Võru maakonnas, hariduse valdkonna eriala lõpetanutel Jõgeva ja Lääne maakonnas. Osaline seos avaldub selles, et näiteks maakondades, kus on suhteliselt rohkem põllumajandusega tegelevaid ettevõtteid (nt Jõgeva, Valga), on suurem ka vastava kõrgharidusega inimeste osatähtsus. Ligikaudu pooled kõrgharidusega inimesed on hõivatud ka tippspetsialistidena. Oluline on ka see, et kõigis maakondades moodustasid tippspetsialistid hõivatutest oluliselt suurema osa, kui oli nende osatähtsus töötute seas, mistõttu tagab töötamine spetsialistina ka üsna hea konkurentsivõime ja seega ka oluliselt

väiksemad töötusriskid. Seega võib öelda, et haridus on oluline tegur, mis tagab üldiselt paremad sissetulekuvõimalused. (Servinski, Kivilaid 2013: 21)

OECD hinnangul on Eestis parema sotsiaalmajandusliku taustaga õpilastel ka kõige kõrgemad oskused. Seejuures on kõnekas, et õpilaste teadmised erinevad pigem vanemate ametipositsiooniti kui haridusametiti. Kõrgema prestiižiga ametite (juht, tippspetsialist või keskastme spetsialist) töötavate vanemate lastel on teistest tunduvalt paremad tulemused nii matemaatikas, lugemises kui ka loodusainetes. Põhjuseid võib olla mitu – koolivalik, motivatsioon või võimalus katta haridusega seotud kulutusi (Lindemann 2013: 61). Haridus ja teadmised kujundavad inimeste eluolu. Indiviidi tasandil parandab hariduse omandamine inimese positsiooni ühiskonnas, mis sageli tähendab suuremat sissetulekut, paremat sotsiaalset staatust, väiksemat riski töötuks jääda ja laiemat sotsiaalset võrgustikku (How's .. 2011)⁹. Samas on aga olukord maakonniti erinev ning haridus, töövaldkond ning prestiiž ei ole sedavõrd korrelatsioonis kui läänemaailmas.

Bornstein ja Cote (2005) on oma uuringu tulemusena välja toonud, et laste sõnavara mõjutab ka elukoht. Nimelt on leitud, et linnalaste sõnavara on suurem kui mujal elavatel lastel. Viimase inimarengu aruande¹⁰ järgi elas 2010. aastal Eesti linnades 69% elanikest. Seetõttu on ka elukoht üks oluline parameeter, mis iseloomustab erinevat kasvukeskkonda ja seeläbi erinevaid võimalusi näiteks hariduse omandamiseks aga ka sissetulekute ning sotsiaalse võrgustiku suuruse erinevusi – kõik need on faktorid, mis iseloomustavad praegust Eesti ühiskonda ning seetõttu on olulised arvestada ka lapse erineva kasvukeskkonna hindamisel.

Kindlasti on Eestis eelkooliealiste laste puhul väga oluline roll lasteaias. Eestis ollakse lasteaias palju rohkem tunde kui enamikes riikides (vt nt Roosalu, Täht 2010: 96–99)¹¹ ning tihti on lapsed seal oma kõige produktiivsemad tunnid ehk suurema osa oma ärkveloleku ajast. Mitmed mahukad uurimused (vt nt Berglund jt 2005; NICHD Early Child Care Network 2001) on uurinud seda, millist mõju avaldab lapse viibimine

⁹How's Life?: Measuring well-being 2001. Paris: OECD Publishing

<http://www.oecd.org/std/Measuring%20Well-Being%20and%20Progress%20Brochure.pdf> (28.03.2014)

¹⁰Eesti Inimarengu Aruanne <http://www.kogu.ee/olemus-ja-roll/eesti-inimarengu-aruanne/eesti-inimarengu-aruanne-2013/> (28.03.2014)

¹¹ Vt ka Eurostati statistika

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/refreshTableAction.do?sessionId=9ea7d07e30dd4b7123298c8247699d8ac29c1fec2cf0.e34MbxSahmMa40LbNiMbxMchyOe0?tab=table&pcode=tps00185&language=en>

lastehooldeasutuses. Üldiselt on välja toodud, et lasteasutuses viibimine avaldab kognitiivsele arengule positiivset mõju, kuid samas sõltuvalt lapsehoolduse kvaliteedist (näiteks töötajate haridustase, arv, rühmade suurus, lasteaia viibitud aeg jm) võib mõju olla hoopis negatiivne. Lasteaia viibides puutub laps kokku ka eakaaslastega, mistõttu kuuleb ta mõnevõrra rohkem kõnet ning seetõttu arenevad välja paremad sotsiaalsed oskused (vt nt Bornstein, Putnick 2012).

Sylva jt (EPPE The Effective Provision of Pre-School Education Project 2004) on viinud läbi Euroopa esimese põhjaliku pikiuurimuse, kus on uuritud ligi 3000 erineva sotsiaalmajandusliku staatusega pere lapsi, nende vanemaid ja kodust keskkonda. Vaadeldi kahte gruppi – lapsed, kes ei käinud lasteaia, ning lapsed, kes käisid lasteaia. Uurimusest tuli välja, et kõige enam mõjutas lastaied positiivselt madalamast sotsiaalmajanduslikust grupist pärit perekondade lapsi ning neid, kes said kodus vähem keelelist sisendit. Seetõttu võib oletada, et just piiratud ressurssidega perede lastele on lasteaial eriti suur mõju, mistõttu võib ka nende keelekasutus olla lasteaia tõttu oluliselt parem kui siis, kui nad oleksid kodus. (Sylva jt 2004: 2–5)

Seega on teoreetiline küsimus, millised parameetrid ja mil määral moodustavad Eestis sotsiaalseid klasse ja millised kasvukeskkonna piiratlused oleksid adekvaatsed kirjeldama selle seotust lapse sõnavara arenguga. Üheks oluliseks näitajaks on kindlasti haridus, mis tagab osaliselt ka parema töökoha, võimaluse töötada oma erialal ning ka parema elutustaseme. Siiski näitab näiteks Eesti 2013. aasta inimarengu aruanne, et kõrgharidusega noored teevad sageli tööd, mis ei vasta nende hariduslikule kvalifikatsioonile ja erinevalt teistest OECD riikidest avaldab kõrgema haridustaseme omandamine inimese palgatasemele väiksemat mõju (Toots, Lauri 2013). Samuti on Eestis maakondade piires oluliseks nii majanduslike kui ka sotsiaalsete erinevuste põhjustajaks elukoht (vt nt Servinski, Kivilaid 2013; Lindemann 2013). Lisaks kodusele kasvukeskkonnale on oluline roll täita ka lasteaial ja lasteaiaõpetajatel.

Töö eesmärgist lähtuvalt keskendutakse erineva kasvukeskkonna analüüsimisele. Seejuures arvestatakse läbivaid parameetreid – ema haridus, elukoht ning lapse käimine või mittekäimine lasteaia. Hariduse puhul on eristatud kaks gruppi – kõrgharidusega vanemad ning vanemad, kellel ei ole omandatud kõrgharidust (kesk-, keskeri-, kutse- või põhikooli haridus). Intervjuu abil on hiljem täpsustatud ka hariduse laad, vaadeldes, kas on

tegu rakendusliku kõrgharidusega, milline on hariduse suund (humanitaar- või reaalkraad) ning samuti vaadeldakse töö iseloomu (juhtivtöötaja, spetsialist, teenindussfäär, oskustööline, juhutööd, töötu, õppija). Elukoha kriteeriumi puhul eristati linna- ja maakeskkond. Uurimuse jaoks valiti Viljandi ja Viljandi vallad. Tiia Tulviste (2006) on MacArtur Batesi testi põhises uurimuses eesti laste sõnavarast ja selle seosest elukohaga välja toonud, et lastel, kelle pered elasid keskmise suurusega linnades, oli suurim sõnavara, mis on selgitatav sellega, et enamus selle uurimuse tarvis keelematerjalist koguti ülikoolilinnast Tartust. Võrdluse jaoks oleks aga vaja uurida ka maapiirkondi (Tulviste 2006: 19–21). Seetõttu on siinkirjuta arvates äärmiselt oluline, et elukoha kriteerium oleks piiritletud võimalikult ühtselt ja võrdse valimi suurusega. Mõlema parameetri (kõrgharidusega ja kõrghariduseta ning linna- ja maakeskkond) puhul analüüsiti nii lapsi, kes käivad lasteaias, kui ka lapsi, kes on peamiselt kodus, kas ema, vanavanematega või hoidjaga. Bornstein ja Putnick (2012) on välja toonud, et näiteks erineb kodune kasvukeskkond lapsehooleasutuse keelelisest keskkonnast olulisel määral nii hooldajate kui ka eakaaslaste arvu poolest, kellega on võimalik lapsel suhelda.

Eelpool kirjeldatud Eesti sotsiaalse klassi määratlemise küsimus on teoreetiline probleem, mille käigus on välja toodud (vt nt Hennoste 2003), et sissetulek ei ole alati korrelatsioonis haridusega, mistõttu ei ole sissetulekut perede valimisel eraldi kriteeriumiks määratud. Seetõttu küsitakse sissetuleku kohta vanema käest intervjuu käigus hiljem, lastes vanemal skaalale paigutada ligikaudne summa, mis jääb pärast maksude maksmist ühele pereliikme kohta kätte. Küsimus esitati uurimaks, kas pere sissetuleku ja lapse ning vanema keelekasutuse vahel on mingit seost (vt töö hüpoteesid).

Et erinevaid kasvukeskkondi täpsemalt analüüsida ja mõista, on intervjuus emaga (vt lisa 2) uuritud veel, kas ja kui tihti loetakse lapsele unejuttu; kes pere einestab üheskoos; kas ja kui palju võetakse last kaasa koduvälistele üritustele (kino, teater, kontsert, sõprade külastus, jalutuskäigud jms); kas kodus on arvuti; kas koju on tellitud ajalehti; kui palju vaatab laps televiisorit; kui võrd suurt tähelepanu pööratakse harivate mänguasjadele või kas ja milliseid mänguasju lastele ostetakse; kas perega elab veel kedagi (vanavanemad, sugulased); kas lapsega suheldakse keelekeskkonnas ainult emakeeles (eesti keeles); kui vanalt läks laps lasteaeda; kes oli lapsega peamiselt kodus enne lasteaeda minekut; kuidas veedab laps oma vaba aega; milline on noorema õe/venna suhtlusstiil. Samuti uuriti, kas ema oskab oma lapse kõnet objektiivselt hinnata (eakaaslastest ees, eakaaslastega enam-

vähem võrdsel tasemel või eakaaslastest maas) ning millised on ootused lapse edasisele hakkamasaamisele ja arengule. Viimane juhindub Rowe (2008) uurimusest, kus oli välja toodud, et vanemate teadmised laste arengust vahendavad sotsiaalmajandusliku staatuse ja lastele suunatud kõne suhet, mis viitab sellele, et erineva sotsiaalmajandusliku staatusega lapsevanematel on erinevad uskumused lapse arengu kohta ning need uskumused mõjutavad seda, kuidas nad oma lastega suhtlevad. Siinse töö autorit huvitas ka see, kas ja kuivõrd ema suhtles lapsega ajal, mil laps ei olnud veel sündinud, ja prelingvistilisel perioodil ning millal ütles laps oma esimese sõna.

Seega ei ole uurimuse eesmärk erinevaid keskkondi sildistada ning tuua esile teatud sotsiaalset hierarhiat, vaid see on esmane katse leida sobiv sõnavara ja kasvukeskkonna seoste uurimise meetod ning proovida analüüsida, milline kasvukeskkond on lapse keelelisele arengule kõige soodsam ning millistel teguritel võib olla keelelisele arengule negatiivne mõju.

3. TÖÖ VALIM JA METOODIKA

3.1. Magistritöö analüüsi aluseks olev valim

Töö jaoks valiti kindlaid kindlaid kriteeriume arvestades kaheksa peret. Perede valimisel järgiti kolme teoreetilises osas kirjeldatud parameetrit – ema haridust, elukohta (maa- ja linnakeskkond) ning lapse käimist või mittekäimist lasteaias. Hariduse puhul on eristatud kaks gruppi – kõrgharidusega vanemad ning vanemad, kellel ei ole omandatud kõrgharidust (nt kel on kesk-, keskeri-, kutse- või põhikooliharidus). Uurimuse jaoks valiti maa- ja linnakeskkonna näideteks Viljandi linna ja Viljandi valdade pered. Samuti analüüsiti mõlema parameetri (kõrgharidusega ja kõrghariduseta ning linna- ja maakeskkond) puhul nii lapsi, kes käivad lasteaias, kui ka lapsi, kes on peamiselt kodus, kas ema, vanavanematega või hoidjaga. Hiljem, intervjuu käigus, on täpsustatud ka ema hariduse laad ja suund (kõrgharidus või rakenduskõrgharidus, humanitaar- või reaalala), töövaldkond ning pere sissetulek, täpsemalt, kui palju jääb ühe inimese kohta pärast maksude maksmist raha kätte (märkida paluti ligikaudne vahemik). Tabel 1 annab ülevaate uurimuses osalenud pere jaotumisest.

Tabel 1. Uurimuses osalenud pered: ema haridus, elukoht, lapse käimine või mittekäimine lasteaias

L I N N		Ema haridus	Lasteaed	Pere kood ¹²
		Kõrgharidus	Lasteaias käiv laps	PERE1
M A A	Kõrgharidus	Kõrgharidus	Ei käi lasteaias	PERE2
		Keskharidus	Lasteaias käiv laps	PERE3
	Keskharidus	Keskharidus	Ei käi lasteaias	PERE4
		Kõrgharidus	Lasteaias käiv laps	PERE5
	Kõrgharidus	Kõrgharidus	Ei käi lasteaias	PERE6
		Keskharidus	Lasteaias käiv laps	PERE7
	Keskharidus	Keskharidus	Ei käi lasteaias	PERE8
		Kõrgharidus	Lasteaias käiv laps	PERE9

¹² Siin ja edaspidi on töös pered eristatud koodidega (PERE1 PERE2 jne).

Seega, arvestades kolme läbivat parameetrit, analüüsiti töös kokku kaheksasse perre kuuluva laps keelt ja lapsele suunatud keelt. Neli peret oli maalt ja neli linnast. Nii maa- kui ka linnakeskkonnast oli valitud mõlemast kaks peret, kus emal oli kõrgharidus, ja kaks peret, kus emal oli keskharidus. Kahel emal – ühel linnakeskkonnast ning ühel maakeskkonnast, oli keskeriharidus. Seejuures oli maakeskkonnast pärit ema alustanud õpinguid, et omandada rakenduskõrgharidus. Kõrgharidusega vanemate puhul oli kolmel juhul omandatud bakalaureusekraad ning ühel juhul oli ema esimest aastat magistriõppes. Mõlema haridusgrupi ja elukeskkonna sees (kõrgharidusega emad ja keskharidusega/keskeriharidusega emad ning maa- ja linnakeskkond) vaadeldi kahte võimalikku kasvukeskkonda – kasvukeskkond, kus laps käis lasteaias, ning kasvukeskkond, kus laps ei käinud lasteaias.

Lähtuvalt uurimuse eesmärkidest ja spetsiifikast olid kõikidele katsetes osalenud perede valimises otsustavad järgmised algingimused:

1. Peres on kaks last.
2. Esimene laps on poisslaps, kelle vanus jääb vahemikku 5,6–6,6 aastat.
3. Lindistatakse vanema lapse ehk esimese lapse spontaanset kõnet emaga.

Analüüsitud on igapäevaseid spontaanseid ema ja lapse vahelisi dialooge, mis on lindistatud mõnevõrra standardiseeritud situatsioonides (vt ptk 2.2. “Analüüsimeetodid ja uurimuse käik”).

4. Lapsel ja vanemal ei ole vaimset puuet.
5. Pere ei ole kakskeelne.

Pereliikmete arv oli piiritletud seetõttu, et ühe hüpoteesina on esitatud väide, et pere kõrgem sissetulek ei avalda otsest mõju lapse sõnavara suurusele, mistõttu on oluline, et valimisse valitud pereliikmete arv oleks võrdne, sest näiteks kolme- ja enamalapselisel perel on materiaalselt üsna tõenäoliselt suuremad väljaminekud. Samuti saab kolme ja enama lapse puhul ka iga laps vähem keelelist sisendit¹³, sest kui lapse juures viibib ka mitu õde või venda, pälvib iga laps vähem vanema tähelepanu ning ühtlasi kogeb vähem ka ainult temale suunatud kõnet, sest ema kõne hulk jääb muutumatuks vaatamata sellele,

¹³Reili Argus (2007) on uurinud kolmikute keelelist arengut ning toonud välja, et kolmikute keeleline areng on aeglasem kui üksikutel lastel, sest lastega rääkimise ja mängimise aega jääb vähemaks ning vanemate kõnevoorude arv, mis on suunatud konkreetselt vaid ühele lapsele, on kõikide kõnevoorude hulgas samuti väiksem.

kui mitme lapsega suheldakse. Intervjuu käigus täpsustati hiljem ka seda, kas perega elab veel kedagi (näiteks vanavanemad, sugulased).

Valimi puhul ei määratud algtingimuseks seda, et tegu oleks koos elava perega, sest lähtuvalt uurimuse eesmärkidest analüüsitakse ema ja lapse spontaanse vestluse dialooge.¹⁴ Tabel 2 annab ülevaate kogutud andmestikust.

Tabel 2. Uurimuses osalenud lapsed: lapsed, laste vanus, spontaanse kõne lindistuste kestused minutites

Laps ¹⁵	Lapse vanus ¹⁶	Lindistuse kestus (minutites)	Pere ¹⁷
LAPS1	6;5.10	105 min	PERE1
LAPS2	6;4.28	105 min	PERE2
LAPS3	6;2.13	105 min	PERE3
LAPS4	6;1.11	105 min	PERE4
LAPS5	6;0.10	105 min	PERE5
LAPS6	6;5.03	105 min	PERE6
LAPS7	6;1.30	105 min	PERE7
LAPS8	6;5.28	105 min	PERE8
Kokku:		840 min	

Kõikide laste vanus oli üle kuue aasta ning kõik lapsed olid sügisel kooli minemas. See võimaldab lapsi paremini võrrelda ning annab adekvaatse pildi ka sellest, millise keelelise arengu taseme ja ettevalmistusega minnakse kooli. Lindistussituatsiooni kestus varieerus (kõige pikem lindistus oli 210 minutit ehk 3 tundi ja 30 minutit), kuid analüüsi aluseks on võetud aeg kõige lühema lindistuse järgi 105 minutit ehk 1 tund ja 45 minutit. Seega on uurimuses analüüsitud 840 minutit ehk 14 tundi spontaanset kõnet. Iga pere juures toimus kaks lindistuskorda ning keelematerjali võeti iga lindistuse algusest.

¹⁴ Viimase Eesti Inimarengu Aruande (EIA 2012/2013) järgi paistab Eesti silma väljaspool registreeritud abielu sündivate laste osakaalu poolest – 60–65% lastest sünnib väljaspool abielu. Samuti ei sünni valdav osa abieluvälistest lastest üksikvanematele, vaid koosolupaaridele, mistõttu iseloomustab abieluväliste sündide suhtarv ka seda, et vabaabielul põhinev peremudel on ühiskonnas aktsepteeritud ja levinud. (EIA: 17)

¹⁵ Lähtuvalt isikuandmete kaitsest on siin ja edaspidi töös laste nimed eristatud koodidega (*LAPS1*, *LAPS2* jne).

¹⁶ Lapse vanuse märkimine siin ja edasises tekstis on järgmine: aasta; kuu. päev.

¹⁷ Laps kuulub kasvukeskkonda, mis on koodidega (PERE1, PERE2 jne) lahti kirjutatud tabelis 1.

3.1.1. Valimiga seotud probleemkohad

Kuna uurimuse eesmärk oli proovida analüüsida kaheksa erinevat kasvukeskkonna laste ja lastele suunatud kõnet, osutus selliste perede leidmine üpris keeruliseks. Mõnevõrra lihtsam oli leida peresid, kelle laps käis lasteaias. Näiteks olid mitmed lasteaiaid koostanud andmebaasid, kus oli olemas pere koosseis ja vanemate kontaktid. Samuti olid kasvatajad alati aidanud selliseid peresid leida ja keeleuurimisest rääkima. Aega nõudis ka sobivate peredega suhtlus ja keerukas oli kontakti leidmine, sest isikuandmete kaitse tõttu suhtlesid kasvatajad vanematega kõigepealt ise, pärast seda anti pere soovi ja huvi korral edasi nende kontaktandmed.

Suurimaks probleemiks osutus leida peresid, kus esimene laps ei käinud lasteaias ja oli koos ema, isa, vanavanematega või hoidjaga kodus. Selliseid kontakte proovisin leida valdade sotsiaaltöötajate ja eelkoolirühmade kaudu. Harvadel juhtudel oli vallavalitsuses oma andmebaas, kus olid olemas selliste perede kontaktid ning ka pere koosseis. Mõeldes edasistele sellelaadsetele uurimustele, oleks väga vajalik, et nii lasteaedades kui ka valdades oleksid andmebaasid, kuhu oleks märgitud nii pere koosseis kui ka need lapsed, kes ei käi lasteaias. Tõenäoliselt on paljude valdade ja lasteaeda juures ka selliseid andmeid kogutud. Ühtne ja kontrollitud andmebaas lihtsustaks kindlasti aga paljude uurijate tööd ning annaks võimaluse keeleandmeid kergemini leida. Muidugi tuleks seda teha nii, et isikuandmed oleksid kaitstud.

Valikut raskendasid mõnevõrra ka seatud algtingimused, mis on lähtuvalt aga uurimuse eesmärkidest ja spetsiifikast gruppide võrdseks analüüsiks olulised ning peaksid andma adekvaatsed tulemused. Seatud tingimuste järgi võeti valimisse vaid selliseid perekondi, kus esimeseks lapseks oli poisslaps ja peres kasvas ka teine laps. Seega ei sobinud valimisse näiteks pered, kus poisslaps oli noorem või peres oli enam kui kaks last. Nii leidsin uurimuse tarvis küll peresid, kus kasvas kaks last, kuid vanem laps oli tüdruk. Kindlasti on siinkirjutajal tulevases samalaadses uurimuses eesmärk võrrelda mõlemast soost laste kõnet ehk võtta valimisse kõikide gruppide sees vähemalt üks poiss ja üks tüdruk, sest tulenevalt kognitiivsetest, bioloogilistest ja sotsiaalsetest omadustest on poiste ja tüdrukute keeleline areng mõnevõrra erinev (vt nt Fenson jt 1994). Teise lapse vanusele ja soole ei olnud tingimusi seatud, sest analüüsi aluseks oli vanema lapse kõne, kelle

keelekasutuses peaks paremini peegelduma vanemate keelekasutust. Samuti ei sobinud uurimuse tarvis pered, kus kasvas enam kui kaks last.

Lindistused tehti iga perega individuaalselt ning keelematerjal lindistati iga pere puhul kahe lindistuskorra jooksul, mistõttu on selline uurimuse käik üsna aeganõudev. Lindistussituatsiooni juures oli oluline, et laps ei võõristaks katse läbiviijat ning mitme pere puhul tuli enne lindistust mitu korda kodus käia, enne kui õnnestus saavutada loomulik ja tavapärane lindistussituatsioon. Nii oli katses osalenud lastest kaks, kellele oli iseloomulik raskus võõra inimese juures end julgelt ja spontaanselt väljendada, mistõttu tuli ühe lapse lindistamiseks korduvalt ühe pere juures kohal käia. Seega osutus ühele perele kulutatud aeg väga mahukaks, mistõttu ei oleks saanud töö valim olla suurem, sest töö üheks eesmärgiks oli põhilise meetodina kasutada spontaanse kõne andmeid, mis on küll oluliselt usaldusväärsemad kui keeletestid (vt nt Bornstein, Putnick 2012), kuid mille lindistamine on samuti oluliselt enam aeganõudvam töö.

Uurimuse puuduseks on valimi vähene esinduslikkus. Lapse kõne arengu variatiivsuse hindamine eeldab piisavalt suure valmi olemasolu, et saavutada statistilist usaldusväärsust. Bates, Dale ja Thal (1995) leiavad aga, et suur osa lastekeeleuurimustest ongi läbi viidud vähem kui 25 katseisiku põhjal ning nii mõnedki mõjukamatest töödest on tehtud kogunisti üksikanalüüside põhjal (Bates jt 1995). Kuna siinne töö on alles esmane katse leida sobivat metoodikat, on ka valimi väiksus sellega põhjendatud.

3.2. Analüüsimeetodid ja uurimuse käik

Siinses töös on kasutatud eri meetodite abil kogutud keelematerjali – spontaanse kõne lindistused, eksperiment ning intervjuu. Peamise meetodina on kasutatud laste spontaanse kõne pikiuuringuga saadud andmeid. Lisaks on tehtud piltide järgi jutustamise eksperiment (vt lisa 1 “Raamatukatse tekst”). Kuna töö on oma põhiolemuselt sotsiolingvistiline, on emaga läbi viidud ka poolstruktureeritud küsimustiku järgi intervjuu, et selgitada välja, milline kasvukeskkond toetab kõige enam lapse keelelist arengut. Oma töös olen lähtunud seisukohast, et üks meetod täiendab teist ning üheks magistritöö eesmärgiks on ka erinevate meetodite sobivust võrrelda.

Töö peamise uurimismaterjali moodustavad spontaanse kõne tekstid on ülesehituselt dialoogid ema ja lapse vahel ning lindistused on läbi viidud mõnevõrra standardiseeritud situatsioonides – koos lauamänge mängides, puslet kokku pannes, joonistades ja raamatust pilte vaadates. Erinevad uurimused lapse kõne kontekstispetsiifilisusest (vt nt Bornstein jt 2000; Hoff 2010) viitavad sellele, et hinnates lapse kõne erinevates situatsioonides, on võimalik saada täielikum pilt lapse kõne arengutasemest ning sõnavarast.

Kuna katse on läbi viidud iga perega individuaalselt ja pere juures kodudes (v.a kahel juhul, mil kohtuti perekeskuse mängutoas), erineb iga lindistussituatsioon mõnevõrra. Lindistussituatsioone kannavad mingid konkreetsed tegevused, kus lapsel on võimalus oma tegevust kommenteerida ning vastata ka täiskasvanu suunavatele küsimustele, mis omakorda õhutavad last rohkem rääkima. Ka Marilyn Vihmani (2010) arvates sõltub lapse rääkima hakkamine paljuski teda ümbritsevast keskkonnast, mille olulisim mõjutaja lapse kõnetegevuse seisukohalt on täiskasvanud. Iga pere juurde minnes oli mul kaasas lauamäng, joonistustarbed ning mõned üksikud mänguasjad. Kaasavõetud mängu kasutati vaid juhul, kui laps seda soovis, kuna koduses keskkonnas mängiti enda mänguasjadega ning mängutoas seal olevate mängudega. Seejuures prooviti aga igas lindistussituatsioonis luua söögilauavestlus, mille tarvis oli iga pere juurde minnes kaasa võetud kook. Kuna lindistussituatsioonis toimusid enamjaolt lõunasel ajal ja nädalavahetusel, siis tihti jäi sinna ajavahemikku sisse ka lapse tavapärase söögikord. Eldasin, et söögilauavestluses võiks kõige paremini esile tulla vanema suhtlusstiil.

Uurimuses analüüsiti ema ja vanema lapse igapäevaseid vestlusi, kuid lindistussituatsioonid erinesid ka selle poolest, kas samal ajal oli kodus noorem õde või vend. Peaaegu kõik lindistussituatsioonid olid sellised, et väiksem õde või vend viibis samal ajal kodus. Kahe lindistussituatsiooni puhul oli noorem laps lasteaias. Olenemata sellest, kas noorem laps osales samuti lindistussituatsioonis, ei jäetud ühtegi lindistust välja, sest selline olukord iseloomustaski konkreetse lapse ja ema igapäevast suhtlussituatsiooni, kus emal tuleb tähelepanu jagada mitme lapse vahel.

Keelematerjal lisatakse rahvusvahelisse lapsekeele andmepanka CHILDES. Andmepanga suurimaks väärtuseks on keeleandmete esitamise ühtsus, mis võimaldab tekstide kiiret ja tõhusat automaattöötlust, mistõttu on ka eri keelte uurijail oma andmeid ja uurimistulemusi kerge võrrelda (Argus 2007a: 66). Andmekoguga on liitunud ligikaudu 4500 keeleuurijat

ning andmepank hõlmab umbes 130 korpust (Parm 2013: 13). Hetkel koosneb eesti keele korpus¹⁸ kuuest alamkorpusest – Arguse, Kapaneni, Kohleri, Kõrgesaare, Zuppingu ja Vija alamkorpused, mis sisaldavad lapse ja ema (ning isa/hoidja) vahelisi dialooge, mis on kõik lindistatud koduses keskkonnas. Arguse, Kohleri, Zuppingu ja Vija alamkorpused sisaldavad kuni kolmeaastase lapse kõnet, Kõrgesaare alamkorpus ka vanemate laste kõnet. Siinse töö üks eesmärk on täiendada eesti keele alamkorpust kaheksa pere ema ja eelkoolialise lapse igapäevaste dialoogidega.

Spontaanse kõne kasutamisel uurimismeetodina võib puudusena välja tuua asjaolu, et sõnavara hulk võib lindistussituatsioonist sõltuvalt varieeruda üpriski palju (nt millal last vaadelda, kui tihti, kus, mis tingimustel ja kellega suheldes), mis ei anna alust väita, et selle lapse sõnavara on üldiselt väiksem, ning seetõttu võidakse alahinnata lapse keelelist võimekust ning raamistada konkreetse lapse kõne arengust teatava pildi (vt nt Bornstein jt 2002). Siiski on spontaanne kõne on üks kõige laialdasemalt kasutatud meetod lapse kõne arengu analüüsimiseks – Dorit Ravid hinnangul on see kõige vanem, kõige usaldusväärsem meetod, mille kasutamises ei peaks keegi kahtlema. Ainult spontaanse kõne lindistus annab adekvaatse pildi tegelikust suhtlusest ja vestlusstrateegiatest loomulikus kontrollimata situatsioonis. Katsete puhul on alati mingid piiratud tingimused ja kunstlikult loodud olukord, mida spontaanse kõne puhul ei saa esineda. (Ravid 2014) Samuti on testimine on oma eripärast lähtuvalt oluliselt pinnapealsem kui spontaanse kõne uuring. Ema kõne analüüsimine annab olulise panuse ka lapse kõne hindamiseks. Nagu eelpool juba väidetud, kasutatakse siinses uurimuses kombineeritud meetodit, sest iga meetodiga kaasneb perspektiiv on ka potentsiaalselt erinev ja sellega kaasnevad teatud piirangud lapse kõne arengutaseme representatsioonis (vt nt Bornstein, Haynes 1998) ning pigem lähtutakse põhimõttest, et üks meetod täiendab teist.

Spontaanse kõne keelematerjali põhjal on analüüsitud:

1) ema ja lapse kõne hulka ehk öeldud sõnade arvu, mida on mõõdetud terve lindistuse piires (mõõdetud sõnedes);

¹⁸<http://childes.psy.cmu.edu/browser/index.php?url=Other/Estonian/>

- 2) väljendite arvu ning väljendi keskmist pikkust (VKP, ingl k MLU ehk *Mean Length of Utterance*)¹⁹, mida siinses töös, nagu ka paljudes teistest kirjutistes, on mõõdetud sõnedes²⁰;
- 3) sõnavara mitmekesisust ehk lekseemide arvu nii lapsel kui ka emal;
- 4) käskude ja julgustuste kui positiivse tagasiside andmise suhet.

Raamatu lugemise katses lugesin lapsele ette muinasjuttu „Jänese õpipoiss“²¹ (vt lisa 1). Eksperimendi alguses öeldi lapsele, et talle loetakse muinasjuttu ning tema ülesanne on muinasjuttu hoolega kuulata ning jälgida teksti juures olevaid pilte. Ka juttu lugedes juhiti lapse tähelepanu mitmetele piltidel olevatele tunnustele, mis olid tekstis esile toodud (nt tegelased ja nende nimed, pildi peal kujutatud esemed jms). Kõigile lastele loeti muinasjuttu üks kord. Hiljem vaadati muinasjuttu juures olnud pilte otsast peale, nii et laps sai ise jutustada, mis piltidel oli. Kokku oli tekstis kasutatud kuut pilti. Iga pilt oli hiljem värvilise paljundusena eraldi kõvemale paberile trükitud ning pilte näidati lapsele ühekaupa.

Kõikidele lastele esitati iga pildi juures samasugused küsimused (näiteks *Mis siin juhtus? Kes on siin pildil? Kuidas lugu lõppes?*). Küsimused olid moodustatud ilma erilise sõnavaralise ergutusega, nii, et laps saaks rääkida oma sõnadega ja täpselt nii palju, nagu jäi jutust meelde. Kuigi küsimused olid lastele ühesugused, siis paar katses osalenud last vajajas enam ergutamist. Ka sel juhul prooviti seda teha ilma erilise sõnavarata. Kui laps ei mäletanud pildi kohta midagi, näidati järgmist pilti ning tulemus selle pildi kohta ei läinud kirja. Samuti ei arvestatud ema täpsustavaid küsimusi pildi kohta ning lapse vastust ei litereeritud ega analüüsitud.

Tammemäe on oma doktoriväitekirjas välja toonud, et lapse keelelise arengu jälgimiseks on tingimata vajalik stiimulite olemasolu, milleks võivad olla mänguasjad, pildid,

¹⁹Lühend VKP tähistab siin ja edaspidi väljendite keskmist pikkust, mis on siinses töös mõõdetud sõnedes (vt allpool sõne definitsiooni).

Reili Argus (2007: 195) on välja toonud, et VKP järgi on keelelise arengu mõõtmise puuduseks asjaolu, et n-õ normatiivne andmestik eesti keele kohta puudub (vt lisaks nt Argus ja Kõrge 2015).

²⁰Sõne on tekstisõna, s.o iga eraldi sõna tekstis (<http://www.eki.ee/books/ekk09/index.php?p=6&p1=2>) (20.03.2014)

²¹Muinasjutt on valitud raamatust „Muinasjutte poistele“ (2011). Kirjastus: Egmont Estonia, lk 38–45

lastepäraselt illustreeritud raamatud, mis loovad olukorra, et laps võtab katset kui mängu (Tammemäe 2008: 39). Samuti on raamatute tekstid tihti emotsionaalsed ning seetõttu heaks materjaliks aktiivse kuulamise kujundamisel (Hallap, Padrik 2008). Seejuures on muinasjuttude lugemine sõnavara laiendamiseks ja ka jutustamisoskuse arendamiseks üks enimkasutatav võte (vt nt Palm 2001). Seetõttu võiks siinkirjutaja arvates piltide järgi jutustamise katse olla väga heaks vahendiks, kuidas hinnata laps sõnavara ning samas seda mänguliselt ka arendada. Oluline on see, et pildid läheksid tekstiga kokku ning oleksid lastele arusaadavate sümbolitega.

Eksperimentide juures on toodud puudusena esile, et katse võib olla mõnikord n-ö üle disainitud või on neis esitatud lapse jaoks tundmatu situatsioon (vt nt Quene 2010: 271–282). Seevastu peaks sinne eksperiment olema lapsele tavapärane olukord. Ka intervjuude põhjal selgus, et kõik lapsed kuulavad muinasjutte. Siiski eristus tendents, et nii maa- kui ka linnakeskkonnas elavad keskharidusega emad loevad lapsele harvem muinasjutte (üks või paar korda nädalas), seevastu kõrgharidusega emad loevad lastele muinasjutte iga päev, v.a üks maakeskkonnas elav pere, kus muinasjuttude lugemist asendati multifilmide vaatamisega. Seejuures ei ole võimalik kontrollida, kas vanemad andsid tõese vastuse. Kuna lapsed olid aga tihti intervjuu tegemise juures, oli ka lastel alati võimalus vestlusesse sekkuda. Samuti olid peaaegu kõik lapsed huvitatud ja põnevil muinasjutu kuulamisest.

Eksperimendi juures ilmneseid teatud puudused, mida edaspidistes sellistes uurimustes oleks kasulik arvestada ja sarnase eksperimendi tegemisel muuta ja parandada. Valitud muinasjutt osutus liiga pikaks ning laste tähelepanu hajus. Samas on välja toodud (vt nt Argus 2008a), et 6-aastased lapsed ei suuda teha läbi pikemat katset kui 20 minutit ning eksperimendiks kulunud aeg jäi selle vahemikku sisse (keskmiselt kulus eksperimendi läbiviimiseks 15 minutit). Hoolega tuleb valida selline muinasjutu süžee, mis oleks haarav ja samas ka eluline. Kuigi loos oli kasvatuslik moraal, tundus, et loo sisu jäi lastele liiga ebahuvitavaks.

Tuleb mõelda, kas ja kuidas sellist eksperimenti lapsele tutvustada. Praeguse katse puhul võis jääda lapsele mulje, et see on osa mängust, mistõttu ei oldud võib-olla nii tähelepanelikud kui näiteks olukorras, kus lapsele oleks katse sisu seletatud. Samas ei tohiks situatsiooni lapse jaoks muuta tehnilikuks ega hirmuäratavaks ning peaks säilima mängu kui didaktilise vahendi kasutamine.

Kuna vanemad olid nõusolekulehe kaudu informeeritud, kuidas lindistussituatsioon on üles ehitatud, oli osa emadest teadlik, et eksperiment on osa katsest ning hinnatakse lapse mälu, tähelepanu ja sõnavara rikkust. Seetõttu sekkusid vanemad mitmel korral katsesse. Nähes, et laps ei ole aldis rääkima või ei ole juttu hoolega kuulanud, ergutasid vanemad ise kõrvalt last ja küsisid täpsustavaid küsimusi, mis pani lapsed ebavõrdsesse seisu.

Kokkuvõtteks võib selle eksperimendi puhul puudustena ja täiendamist nõudvate aspektidena välja tuua järgmised olulised probleemkohad: eksperimendi puhul tuleb hoolega valida selline jutt, mis eelkoolieas poisse huvitaks, samuti ei tohiks jutt olla liiga pikk, et lapse tähelepanu ei hajuks. Oluline on mõelda sellele, kuidas sellist eksperimenti sisse juhatada – nii et laps oleks tähelepanuga teksti juures, kuid samas võtaks seda mänguna ning igapäevase situatsioonina. Kuna peaaegu igas eksperimendis sekkus ema eksperimenti, oleks üks võimalus lapsele teksti lugeda nii, et laps viibib katse läbiviijaga üksi ruumis või tuleks emasid enne eksperimenti veel kord informeerida ja paluda katsesse mitte sekkuda.

Eksperimendis on analüüsitud:

- 1) lapse kõne hulka sõnedes;
- 2) sõnavara ulatust ehk eri lekseemide arvu;
- 3) spontaanse kõne andmete ja eksperimendi tulemuste seost.

Mõistmaks paremini erinevaid kasvukeskkondi ning et tõlgendada laste ja ema sõnavara suuruse võimalikke mõjutajaid, viidi emaga läbi poolstruktureeritud intervjuu. Intervjuus esitati kokku 26 küsimust (vt lisa 2). Intervjuus esitatud küsimuste teoreetilist tausta ja valitud küsimusi on seletatud töö 1. peatükis. Intervjuu küsimustik on koostatud, toetudes osaliselt Tiiu Tammemäe doktoriväitekirjas olnud küsimustikule (Tammemäe 2008: 103–107). Uurimisküsimusi on aga muudetud ja kitsendatud, kuna siinne töö uurib lapse ja ema spontaanse vestlust, samuti on analüüsitud peaaesjalikult ema tausta. Intervjuu kavale lisandusid pärast esimest intervjuud mõned küsimused, millele ei olnud alguses intervjuu kavandis tähelepanu juhitud, kuid mis hiljem osutusid spontaanse kõne analüüsimise juures oluliseks – näiteks lisati küsimus noorema lapse kõne- ja suhtlusstiili kohta (vt 9. küsimus) ning harivate materjalide ning mängude olemasolu ning muretsemise kohta (vt 17. küsimus).

Intervjuu tähendab ühiselt konstrueeritud vestlust intervjuerija ja intervjueritava vahel (Codó 2008: 163). Intervjuu meetodi puhul on välja toodud peamiselt kaks selle meetodi eelist – esiteks on intervjuud kergem ette valmistada kui hankida lube näiteks suulise kõne lindistuste tegemiseks ning teiseks, erinevalt loomulikust sotsiaalsest suhtlusest võimaldab meetod kontrollitumat keskkonda ehk intervjuu on võimalik teadlikult viia nendele teemadele, mis suurendaksid mingite keelevormide kasutust. Kuna siinses töös kasutatud intervjuu eesmärk ei olnud sellega analüüsivat keelematerjali koguda, vaid saada aimu, milline on üks või teine kasvukeskkond, siis teemade suunamine tähendaks siinkohal pigem vastuse täpsustamist nii intervjuerija kui ka intervjueritava poolt (vt nt Codó 2008: 159).

Sotsioloogia ja sotsiolingvistika kasutab erinevaid intervjuutüüpe: avatud intervjuu (ingl k *open-ended interview*), teemaintervjuu (*non-directive interview*; *focused interview*), struktureerimata / poolstruktureeritud intervjuu (*non-structured, semi-structured interview*). Poolstruktureeritud intervjuu asub oma olemuselt struktureeritud ja struktureerimata intervjuu tüübi vahel, kuigi küsimused on kõikidele intervjueritavatele ühesugused, tohib intervjueritav ka oma sõnadega vastata. (Praakli 2009: 210 Kuna sotsiolingvistilised intervjuu on üldjuhul vähem struktureeritud ning paindlikumad (vt nt Milroy, Gordon 2003: 57), siis on selle uurimuse puhul kasutatud poolstruktureeritud intervjuu tüüpi.

Intervjuumeetodit on kritiseerinud paljud keeleteadlased (nt Labrov 1972: 209; Schlobinski 1996: 46; Sarhimaa 1999: 76; Milrow, Gordon 2003: 57–60; Lehtonen 2004: 8; Lappalainen 2004: 16). Kuna selle uurimuse eesmärk ei olnud koguda intervjuu abil keelematerjali, mida hiljem keeleliste näitajate alusel analüüsida, nagu seda tehti ema ja lapse spontaanse kõne puhul, vaid koguda kasvukeskkonna kohta täpsemaid andmeid, ei peatuta pikemalt välja toodud probleemkohtadel. Siiski tuleb mainida intervjuu meetodi juures tihti intervjuu käigus tekkivat olukorda, kus paljud rääkijad muudavad oma tavalist käitumist situatsioonis, kui nendega vestleb ja kõnet lindistab tundmatu uurija. William Labov on seda nimetanud vaatleja paradoksiks (ingl k *Observer's Paradox*), mida eelkõige on iseloomustatud loomuliku keelekasutuse muutmisega. Kuna intervjuuga sooviti saada kasvukeskkondade kohta õiget lisateavet, oli samuti oluline tekitada intervjueritavaga

usalduslik suhe. Ideaalis peaks diktofoni olemasolu märkamatuks jääma nii intervjuueeritavale kui ka intervjuueerijale (Praakli 2009: 213).

Goldfield ja Reznick (1990) on välja toonud, et CDI taseme uuringud (*norming studies*) ning Feldmanni jt tulemused näitavad, et eristub tendents, mille puhul madalama sissetulekuga vanemad ülehindavad oma laste uusi keeleoskusi ja seda rohkem poiste kui tüdrukute puhul. Vastupidised tulemused on tulnud aga sellest, et madalama haridustasemega vanemate täidetud testid lapse kõneoskuse kohta ei kajasta tegelikku taset sedavõrd adekvaatselt kui kõrgema haridustasemega vanemate täidetud testid (viidatud Laan 2006: 9 järgi). Seega, siinkirjutaja arvamuse kohaselt võib intervjuu anda adekvaatsemaid tulemusi, sest vanemad peavad vastama suhtlussituatsioonis ning saavad ka küsimust ja oma vastust täpsustada.

3.3. Analüüsipõhimõtted

Töös kasutatud lapse ja ema spontaanse kõne vestlused transkribeeriti, kasutades CHILDES- süsteemi (MacWhinney 2000) ning transkriptsioone analüüsiti CLAN (*Computerized Language Analysis*) programmis (MacWhinney 1991).

Materjali kirjapanekul on kasutatud kuuldeortograafiat, mitte foneetilist transkriptsiooni. Kõneühikuna on aluseks võetud lausung.

Hennoste (2000: 92) järgi on suulise kõne andmekogu koostamise aluseks²² kaks üldist printsiipi – autentsus ja praktilisus. Autentsus tähendab eelkõige seda, et uurijale vajalik informatsioon on säilitatud viisil, mis on tõene suhtluse loomuse suhtes. Praktilisus kannab põhimõtet, et transkriptsioonis oleks välja toodud need nähtused, mida on uurijal vaja uurida ega küllastataks tekstipilti, mis omakorda nõuab ühtluse ja järjekindluse printsiibi järgimist, mille järgi pead üht liiki asjad olema alati ühte moodi märgendatud. Argus (2007a: 67) on rõhutanud, et ühtne ja järjekindel märgendamine viib usaldatava tulemuseni, mis oleks representatiivne ehk näitaks adekvaatselt tegelikku keelekasutust²³.

²² Transkriptsiooniprintsiipide kohta lähemalt Hennoste 2000, Hennoste jt 2004.

²³ CHILDES-i eesti andmepanga kohta vt veel Argus 1998.

Siinses töös arvestati transkribeerimise ja keeleandmete analüüsi juures järgmisi põhimõtteid:

1. Lapse ja ema spontaanne kõne ei ole transkribeerimise käigus muudetud kirjakeelsemaks. Kui keelend erineb tavakeelest, on vastav informatsioon paigutatud põhireale, kasutades tavakeelest erinevate keelendite puhul sulgudesse lisatud selgitavaid märkusi ja „tõlkeid“ (näiteks *et* [: ei]).
2. Lähtuvalt uurimisfookusest ei ole litereeritud teksti, kui vestluse käigus on vanem pöördunud katse läbiviija poole. Vestlus katkestati, kui ema lahkus lindistuse ajal samast ruumist.
3. Transkribeeringut iseloomustab mitmerealine ülesehitus, mis annab võimaluse kõnevoorule lisada eri liiki informatsiooni. Põhireal asub kõnelejat märkiv kolmetäheline kood ning reaalne kõnevoor. Rea all võib paikneda mitu sõltrida. Siinse töö transkribeeringute juures on kasutatud kõige sagedamini kommentaarrida, sest lastekeelet ja suulise kõne puhul üldse ei pruugi verbaalse info puhul aru saada, millest räägitakse.
4. Kõnevooru on eesti keele andmepanga eri allkorpustes pisut eri moodi tõlgendatud – näiteks Kõrgesaare ja Kapaneni andmekogus on vahel lausungid koos ühes kõnevoorus, Arguse ja Vija omas enamasti ei ole. Siinses töös on uus lausung viidud järgmisele reale ja käsitletud kui uut kõnevooru juhul, kui kõnevoorude vahel on olnud vähemalt 3 sekundit pausi (vt Goldin-Meadow jt 1999). Ühes kõnevoorus on mitu lausungit, kui need on üksteise otsa ehk ilma pausita kõneldud.
5. Lausungi keskmise pikkuse arvutamisel on eraldi sõnena sisse arvestatud ka lapse ja ema kõnes esinevad üneemid ehk pausi täitvad häämitsused (*ee, ää, õõ*) ja hüüatused (*uh! oih! ahh!*).
6. Direktiividena on vanema kõnes käsitletud eelkõige käske, keelde ja palveid, mille eesmärk on panna laps soovitud viisil tegutsema (näiteks *Lõpeta kohe lollitamine!*) – seejuures olen kategooria selle kategooria alla liigitanud nii otsesed (*Tule kohe ära! Pese käed puhtaks!*) kui ka kaudsed käsud (*Sa tead küll mis sa tegema pead! Kui sa niimoodi hüppad, läheb sul toit kurku!*) kui ka palved (*Palun too mulle see raamat! Ole kena, palun kuula mis sulle räägitakse!*), võttes aluseks Renate Pajusalu lähenemise, mille järgi palve on tüüpiline direktiiv (Pajusalu 2014: 241). Julgustused on seevastu positiivse tagasiside andmise vahendid (näiteks *Väga hea! Tubli!*). Kui ühes lausungis on korraga nii direktiiv kui ka julgustus (näiteks *Proovi, saad hakkama*) on lähtutud rõhutatumast verbivormist.

4. EESTI KEELE EMAKEELENA OMANDAVATE LASTE (VANUSES 6-7 ELUAASTAT) SÕNAVARA SEOSEST ERINEVA SOTSIOLINGVISTILISE KASVUKESKKONNAGA

Keelematerjali analüüsi tulemused esitatakse eri meetodite abil kogutud andmete kaupa. Esmalt antakse ülevaade spontaanse kõne andmetest nii lapsele suunatud kui ka lapse kõnes ning vaadeldakse ka lapsele suunatud kõne direktiivsuse ja julgustava tagasiside määra ema kõnes. Teiseks esitatakse lastega läbiviidud eksperimendi tulemused ning kõrvutatakse ja võrreldakse kahe meetodika abil saadud andmeid laste sõnavara hulga ja mitmekesisuse kohta eksperimendi tulemustega. Seejärel tuuakse välja seosed emadega tehtud kasvukeskkonda analüüsiva intervjuu vastuste ning laste keeleliste näitajate vahel.²⁴

4.1. Lapsele suunatud kõne ja lapse spontaanse kõne analüüs

Peamise uurimismeetodina kasutatud spontaanse kõne andmed hõlmavad 14 tunni jagu kaheksa eri pere ema ja lapse 1 tunni ja 45 minuti pikkuselisi vestluseid. Spontaanse kõne lindistuse abil on analüüsitud lapse ja lapsele suunatud kõne suhet. Vaadeldud on nii lapse kui ka lapsele suunatud kõne hulka (mõõdetud sõnedes), lausungite koguarvu, väljendi keskmisest pikkust (mõõdetud sõnedes), eritüveliste lekseemide arvu ning direktiivide ja julgustavate lausungite osakaalu lapsele suunatud kõnes. Tabel 3 annab ülevaate lapse ja ema kõne hulgast, lausungi keskmisest pikkusest ning lausungite arvust.

²⁴ Intervjuude terviktekstid kaasas lisana (vt lisa 2).

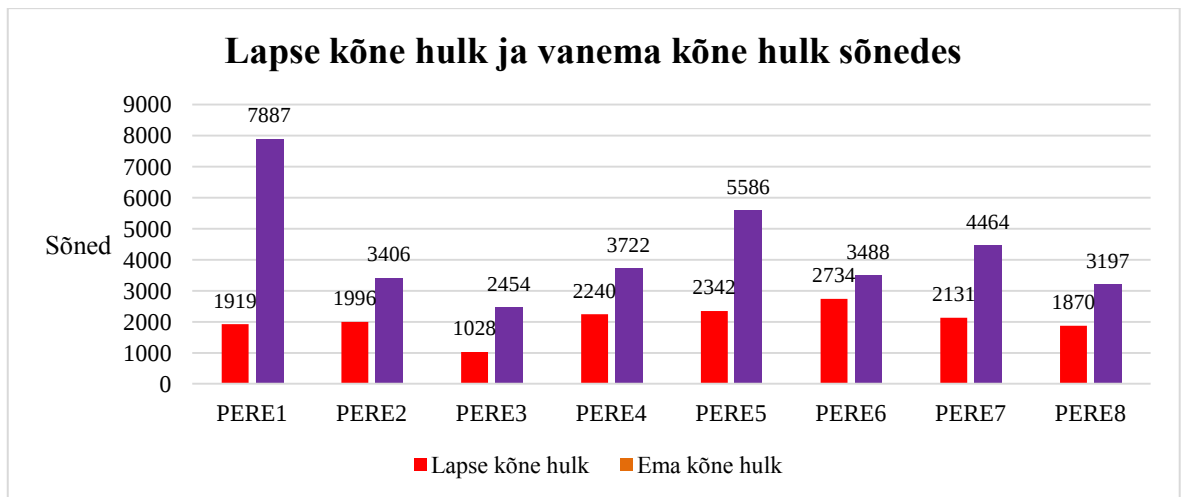
Tabel 3. Ülevaade perede analüüsitud keelematerjalist: lapse ja ema kõne hulk (sõnedes), VKP ehk lausungi keskmine pikkus (sõnedes), lausungite arv

PERE	Lapse kõne hulk	Ema kõne hulk	Lapse VKP	Ema VKP	Lapse lausungid	Ema lausungid
PERE1	1919	7887	3,90	6,85	459	1121
PERE2	1996	3406	3,92	5,01	508	672
PERE3	1028	2454	3,29	5,89	291	405
PERE4	2240	3722	3,12	4,89	696	754
PERE5	2342	5586	3,30	5,29	700	1053
PERE6	2734	3488	3,61	4,52	752	762
PERE7	2131	4464	3,23	5,25	652	842
PERE8	1870	3197	3,65	6,04	498	514
Keskmine	2032,50	4275,50	3,50	5,47	569,50	765,38

Lastele suunatud kõne hulk varieerub lindistustes üsna palju, jäädes vahemikku 2454 kuni 7887 sõnet, keskmine näitaja oli 4275 sõnet. Lapsele suunatud kõne lausungite koguhulgas ning väljendi keskmises pikkuses näeme samuti erinevusi. Analüüsitud vanemate valimi keelematerjali suurim VKP on 6,85 (PERE1) ning väikseim 4,52 (PERE6), keskmine näitaja oli 5,47. Vestlustes on kõige enam ühele lapsele suunatud kõnes 1121 lausungit (PERE1) ning kõige vähem 405 lausungit (PERE3), keskmine näitaja 765,38 lausungit. Seega näitavad eelpool esitatud andmed, kuivõrd erinev on vaadeldud kasvukeskkondades lastele suunatud keeleline sisend.

Üpris suured erinevused esinevad ka laste kõne hulgas (kõne hulga vahemik ulatus 1028 sõnest 2734 sõneni, keskmine näitajana oli 2032,50 sõnet). Selgesti eristub laste vestluste võrdluses ligi poole väiksema kõne hulgaga (1028 sõnet) ühe lapse (PERE3) keelematerjal. Erinevust võib mõningal määral põhjendada kõnesituatsiooniga, kus lindistuse lõpu poole ootas ema külalisega kokkusaamist, kuid viibis sel hetkel lapsega ikkagi samas toas ning tegeles vestluses osalenud väiksema vennaga, mistõttu vestlust ei katkestatud (vestlus katkestati vaid juhtudel, kui ema lahkus mingil põhjusel ühisest ruumist).

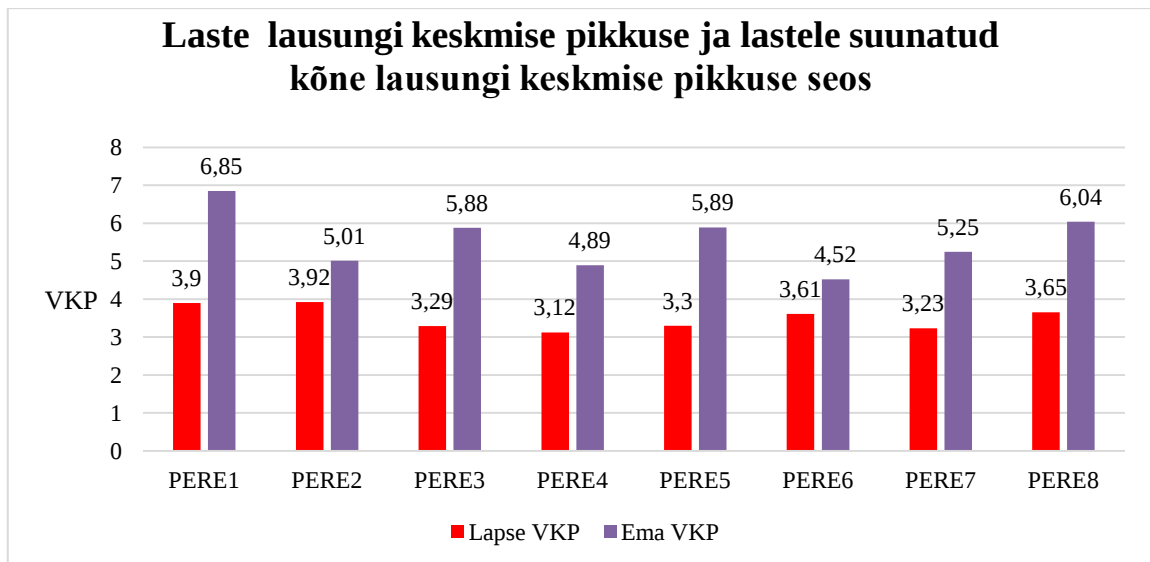
Andmete põhjal võib täheldada, et lapsele suunatud kõne hulk ei ole otseses seoses lapse kõne hulgaga. See, et ema suunab lapsele rohkem kõnet, ei tähenda seda, et laps rohkem räägiks. Joonisel 1 on kujutatud lapsele suunatud kõne ja lapse kõne hulk.



Joonis 1. Lapse kõne ja lapsele suunatud kõne hulk

Lindistussituatsioonil kõige suurema kõne hulgaga (2734 sõnet) laps (PERE6) kuulis talle suunatud kõnes 4399 sõnet vähem kui laps, kelle peres oli ema kõne hulk kõige suurem (7887 sõnet) (PERE1), kuid seejuures kasutas ise vestluse jooksul 815 sõnet enam kui kõige rohkem kõnet kuulnud laps. Seejuures on PERE6 ema ja lapse kõne hulk kõige väiksema vahega. Kui vaadata selle ema ja lapse lausungite hulka (vt tabel 1), näeme väga ligilähedast tulemust – ema suunab oma kõnes lapsele vaid 10 lausungit rohkem kui laps oma kõnes kasutab. Ka peredes PERE2 ja PERE3 on võrreldes teiste peredega lapse ja ema kõne hulga vahel üsna väike vahe (vastavalt 1410 sõnet ja 1426 sõnet). Seega võib oletada, et kui ema ei ärgita last rääkima, siis ka laps ei alusta ise vestlust ning on seega tundlik sisendkeele kogusele.

Laste keelematerjali suurim VKP on 3,92 (PERE2) ning väikseim 3,12 (PERE4), keskmine näitaja oli 3,50. Üldiselt on laste lausungi keskmine pikkus aga palju ühtlasem kui neile suunatud kõnes. Joonis 2 näitab laste lausungi keskmise pikkuse ja lastele suunatud kõnes esinevate lausungite keskmise pikkuse vahekorda.



Joonis 2. Laste lausungite keskmise pikkuse seos lapsele suunatud kõne lausungite keskmise pikkusega

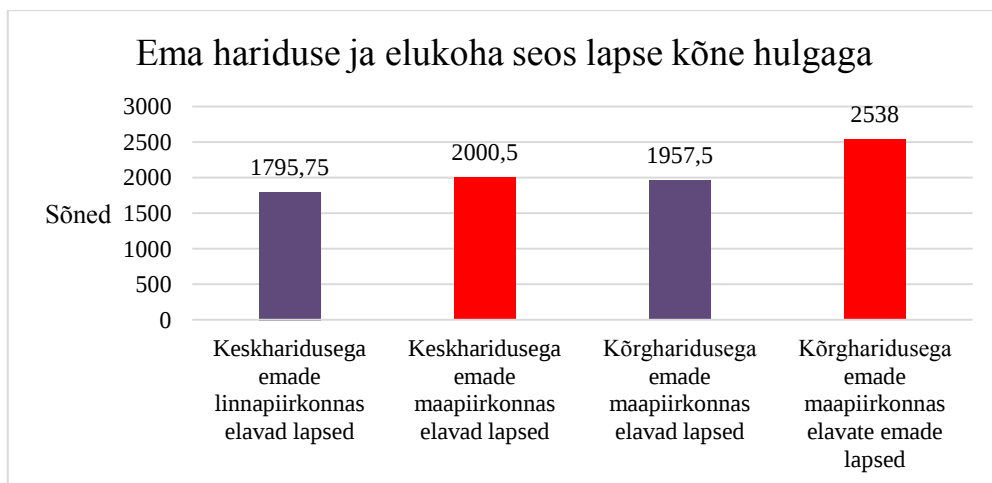
Kui kõrvutada laste VKP-d lastele suunatud kõne VKPga, on näha, et lindistussituatsioonides ei olnud ema pikem lausung otseses korrelatsioonis lapse VKP-ga. Siiski võib märgata seost, et kõige lühem lausungi keskmine pikkus nii lapsele suunatud kõnes kui ka lapse kõnes esineb ühes peres (PERE4).

Kuna ema haridus, pere elukoht ning lapse käimine või mittekäimine lasteaias olid valimi grupeerimise alused, oletasin, et erinevused ema ja laste keelekasutuses tulevad esile, vaadates neid seoseid ka eelpool vaadeldud näitajate piires. Materjalist järeldub, et üldiselt räägivad oma lastega rohkem just kõrgharidusega emad (PERE1, PERE2, PERE5, PERE6). Keskmiselt räägivad kõrgharidusega emad 5091,75 ja keskharidusega emad 3459,25 sõnet vestluses. Kui võrrelda linna- ja maapiirkonnas elavaid emasid, siis enam räägivad linnapiirkonnas elavad emad (vastavalt keskmiselt linnapiirkonnas 4367,25 ja maapiirkonnas 4183,75 sõnet). Seejuures eristub linnakeskkonnas elav ja lasteaias käiva lapsega pere, kelle ema kõne hulk on vestluste piires kõige suurem (7887 sõnet), veidike vähem räägib sama maapiirkonnas ja lasteaias käiva lapsega pere ema (5585 sõnet). Nendele lastele, kelle emadel on kõrgharidus ja kelle laps ei käi lasteaias (PERE2, PERE6), on ema lapsele suunatud kõne hulk väiksem kui lasteaias käivate lastega rääkides (vastavalt 3406 ja 3488 sõnet). Linnas elav keskharidusega ning lasteaias mittekäiva lapsega pere ema (PERE4) räägib lapsega vaid veidike enam (316 sõnet) kui

kõrgharidusega ja mitte lasteaias käiva lapse ema. Seevastu maapiirkonnas räägib lasteaias mittekäiva lapsega ema juba tunduvalt rohkem (976 sõnet enam) just keskharidusega ema (PERE7).

Seega võib materjali põhjal välja tuua, et rohkem avaldab lastele suunatud vanema kõne hulgale kõrgharidus mõju linnapiirkonnas. Ema hariduse seos ilmneb ka vanema lapsele suunatud lausungite koguhulgas. Kõige rohkem suunavad oma kõnes lapsele lausungeid jällegi emad, kel on kõrgharidus ja kelle lapsed käivad lasteaias (vastavalt PERE1 1121 ja PERE5 1053 lausungit) (vt joonis 1), kellest linnapiirkonnas elav ema kasutab lapsega rääkides ka kõige pikemaid lausungeid (VKP 6,85). Seevastu nendes kõrgharidusega emade peredes nii maal kui ka linnas, kus laps ei käi lasteaias (PERE2, PERE6) on lapsele suunatud vähem ja lühemaid lausungeid, kui seda on teinud keskharidusega emad oma lapsele suunatud kõnes. Maapiirkonnas kasutab ema lapsele suunatud kõnes kõige vähem lausungeid, kuid seejuures kõige pikemaid lausungeid (VKP 6,04) ema, kel on keskharidus ja kelle laps ei käi lasteaias (PERE8). Linnapiirkonnas suunas keskharidusega ema oma mitte lasteaias käivale lapsele enam lausungeid, kuid seevastu on tema lausungid kõige lühemad (VKP 4,89) (vt joonis 2) ning palju pikemaid lauseid kuulis laps, kellele ema suunatud kõne hulk ning lausungite arv oli nii maa kui ka linnapiirkonna võrdluses kõige väiksem (2454 sõnet, 405 lausungit), samas suunati talle hoopiski pikemaid laused (VKP 5,01).

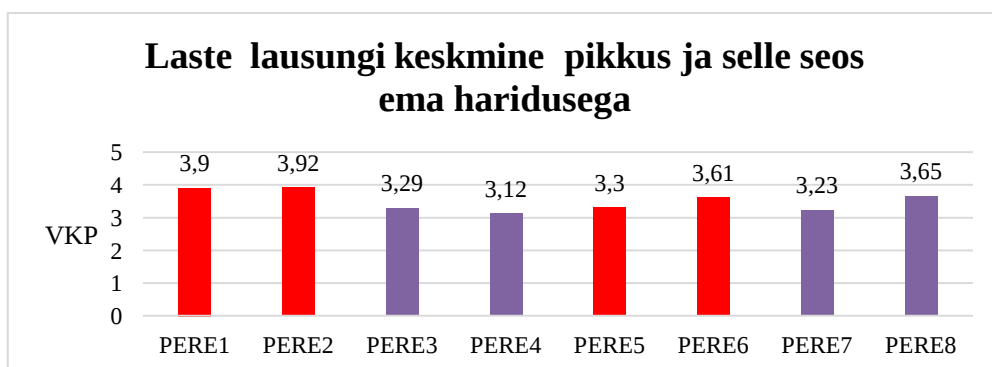
Vaadeldes perede rühmitamise aluseks olnud kolme teguri (ema haridus, elukoht, käimine või mittekäimine lasteaias) peegeldumist laste kõnes, selgub, et vanemate haridusest tulenevalt on suurema kõne hulgaga maa- ja linnalaste seas kõrgharidusega vanemate lapsed. Joonis 3 näitab kõrgharidusega ja keskharidusega vanemate laste kõne hulka.



Joonis 3. Ema hariduse mõju lapse kõne hulgale

Jooniselt 3 on näha, et kõrgharidusega laste vanemad on jutukamad. Seejuures on linnalastest on jutukamad maapiirkonnas elavad kõrgharidusega emade lapsed, kuigi keskmiste näitajate järgi olid kõrgharidusega linnapiirkonna emad jutukamad kui kõrgharidusega maapiirkonna emad. Keskmiselt kasutasid maapiirkonnas elavate kõrgharidusega emade lapsed 2538 ning linnapiirkonnas elavate kõrgharidusega emade lapsed keskmiselt 1795,75 sõnet vestluses.

Nii ma kui ka linnapiirkonna kõrgharidusega lastest olid jutukamad need lapsed, kes käisid lasteaias. Samuti oli ka nende laste lausungite arv suurem (maalastel 700 ja 752 lausungit ja linnalastel 459 ja 508 lausungit). Ema haridusest tulenevalt on näha ka seost lapse lausungi pikkuse ja ema hariduse vahel. Joonis 4 kujutab laste lausungi pikkuse seost ema haridusega.



Joonis 4. Ema hariduse mõju laste lausungite keskmisele pikkusele

Jooniselt 4 võib näha, et laste kõne ja lapsele suunatud kõne vahel on seos laste lausungite keskmise pikkuse ja ema hariduse vahel – kõrgharidusega emade (välja toodud joonisel punasega, pere koodide kohta vt tabel 1) laste VKP on peaaegu alati suurem kui keskharidusega (tähistatud joonisel lillaga) vanemate lastel (v.a maapiirkonnas kõrgharidusega ema lasteaias mittekäival lapsel (PERE6), kelle VKP on vaid pisut madalam kui samuti mitte lasteaias käiva lapse, kuid keskharidusega ema lapse lausungite keskmisest pikkusest).

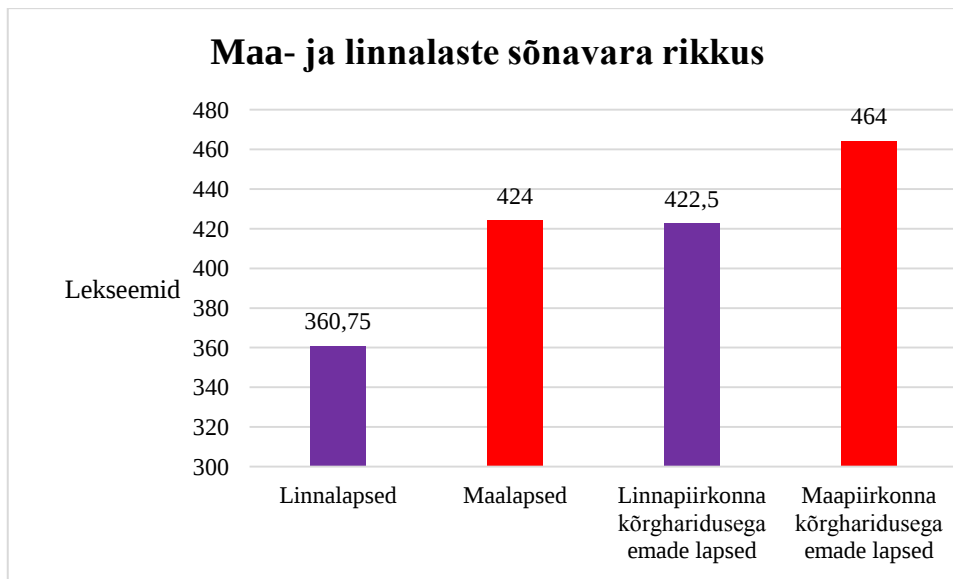
Seega võib kokkuvõtvalt öelda, et lapsele suunatud kõne hulk, lausungite arv ning lausungite keskmine pikkus varieerus üsna palju. Kõiki eelpool nimetatud näitajaid mõjutab vanema kõnes nii maal kui ka linnapiirkonnas kõige enam ema haridus. Andmetest järeldeb, et üldiselt räägivad oma lastega nii maa- kui ka linnapiirkonnas rohkem kõrgharidusega emad, samuti on nende kõnes ka kõige enam lausungeid. Seejuures ilmsid erinevused pere elukohas ja selles, kas laps käis lasteaias: lapsele suunatud kõne hulk oli kõrgharidusega emade puhul väiksem neile lastele, kes ei käinud lasteaias. Samuti oli nende kõrgharidusega emade peredes nii maal kui ka linnas, kus laps ei käi lasteaias, lapsele suunatud vähem ja lühemaid lauseid, kui seda on teinud keskharidusega emad oma lapsele suunatud kõnes. Lapsele suunatud kõne mõjutab laste kõne hulka, lausungi keskmist pikkust ning lausungite arvu osaliselt. Selgus, et ema kõne hulga puhul ei ole otsest seost sellega, kui palju laps vestluses rääkis, maapiirkonnas elavad kõrgharidusega emade lapsed on aga võrreldes linnapiirkonnas elavate kõrgharidusega laste vanematest jutukamad ning ka nende lausungite koguhulk on suurem. See, kui pikad olid laste laused, ei olnud samuti otseselt seoses ema lause pikkusega vestluses. Küll olid aga kõrgharidusega emade laste laused nii linnapiirkonnas kui ka maapiirkonnas pikemad.

Kuivõrd eelpool vaadeldud näitajad (kõne hulk, lausungite arv ja lausungi keskmine pikkus) on pigem kvantitatiivsed, siis analüüsides sõnavara, on oluline välja tuua nii ema kui ka lapse sõnavara ulatus ehk kui palju eri lekseeme vestlustes kasutati, ning vaadelda, kas lapsele suunatud sõnavara rikkus mõjutab lapse sõnavara. Tabel 4 annab ülevaate lapse ja ema sõnavara mitmekesisusest (mõõdetud lekseemides).

Tabel 4. Lapse ja ema sõnavara mitmekesisus ehk eritüveliste lekseemide arv

Pere kood	Lapse sõnavara lekseemide arv	Ema sõnavara lekseemide arv
PERE1	474	925
PERE2	371	554
PERE3	329	432
PERE4	269	522
PERE5	454	766
PERE6	474	603
PERE7	346	681
PERE8	423	596

Lapsele suunatud ja lapse kõne hulga vahel üksi, vaatamata perede rühmitamise aluseks olevaid tegureid, ei olnud alati kindlat seost, et ema suurem kõne hulk oleks tinginud suurema lapse kõne hulga ning lapse sõnavara hulk olenes eelkõige ema haridusest. Ema sõnavara mitmekesisus peegeldub aga lapse keeles üsna selgesti ning kõige suurem lapsele suunatud kõne sõnavara mõjutaja on samuti ema haridus. Linnapiirkonnas elavate kõrgharidusega emade ja nende laste (PERE1, PERE2) sõnavara on suurem kui linnapiirkonnas elavate keskharidusega emade ja nende laste (PERE3, PERE4) sõnavara. Maapiirkonnas on samuti kõige suurem sõnavara emal, kel on kõrgharidus (PERE6). Elukoha järgi on maapiirkonnas elavate emade sõnavara veidike rikkam kui linnapiirkonnas. Maapiirkonna emad kasutasid keskmiselt 661,5 lekseemi ning linnapiirkonnas elavad emad kasutasid vestluses lapsega keskmiselt 608,25 lekseemi. Kui vaadata eraldi kõrgharidusega vanemaid maa- ja linnapiirkonnas, siis kasutasid lapsega suheldes suuremat sõnavara linnapiirkonnas elavad kõrgharidusega vanemad (vastavalt 739,5 lekseemi ja 684,5 lekseemi). Kui võrrelda elukoha järgi laste sõnavara, siis on maalaste sõnavara rikkam nii linna- kui maakeskkonda tervikuna vaadeldes kui ka kõrgharidusega vanemate seas. Joonis 5 näitab maa- ja linnalaste sõnavara rikkuse võrdlust nii elukohta kui ka ema kõrgharidust arvestades.



Joonis 5. Maa- ja linnalaste sõnavara rikkus

Keskmiselt kasutasid maalapsed vestluses 424,25 lekseemi, linnalapsed vastavalt 360,75 lekseemi. Kõrgharidusega maapiirkonna emade lapsed kasutasid vestluses 464 lekseemi, linnalapsed vastavalt 422,5 lekseemi. Seega võib järeldada, et ema haridus mõjutas nende endi sõnavara rikkust ja seeläbi ka laste sõnavara. Maalaste sõnavara oli seega olenemata elukohast ja ema haridusest suurem kui linnalaste sõnavara.

Kui vaadelda nende tulemuste kõrval lasteaias käimise mõju, siis selgub, et lasteaias käimine või mitte käimine ei avaldanud laste sõnavara rikkusele ühtset selget mõju. Suurem oli alati nende laste sõnavara, kelle emal oli kõrgharidus, olenemata sellest, kas see kõrgharidusega ema laps käis lasteaias või mitte. Keskhariidusega emade laste sõnavara suuruse ja lasteaias käimise vahel olid erinevused üsna väikesed. Linnapiirkonnas oli nende laste sõnavara veidike suurem, kes ei käinud lasteaias (vastavalt 369 ja 329 lekseemi). Maapiirkonnas mõjus lasteaias käimine keskhariidusega emade laste sõnavarale veidike intensiivsema tegurina ning rikkam oli lasteaias käivate laste sõnavara (vastavalt 346 ja 423 lekseemi).

Seega järeldub andmetest, et kõrgharidusega vanemad räägivad üldjuhul lastega rohkem ja kasutavad suuremat sõnavara. Tabel 5 annab ülevaate lapse ja lapsele suunatud sõnavara mitmekesisusest, kõne hulgast ning lekseemide ja sõnade suhtarvust.

Tabel 5. Lapse ja lapsele suunatud sõnavara mitmekesisus, kõne hulk, lekseemide ja sõnede suhtarv

PERE	Lapse sõnavara mitmekesisus	Lapse kõne hulk	Lekseemide ja sõnede suhtarv	Ema sõnavara mitmekesisus	Ema sõnavara hulk	Lekseemide ja sõnede suhtarv
PERE1	474	1919	24,7	925	7887	11,7
PERE2	371	1996	18,6	554	3406	16,2
PERE3	329	1028	32,0	432	2454	17,6
PERE4	369	2240	16,4	522	3722	19,1
PERE5	454	2342	19,3	766	5586	13,7
PERE6	474	2734	17,3	603	3488	17,3
PERE7	346	2131	16,24	681	4464	15,3
PERE8	423	1870	22,6	596	3197	18,7

Lapsele suunatud kõne sõnavara mitmekesisus mõjutab lapse sõnavara suurust ning kõrgharitud vanemate laste sõnavara on võrreldes madalama haridustasemega vanemate laste omaga suurem. Kui vaadata lekseemide ja sõnede suhtarvu, võib näha, et vanematel, kel on olnud mitmekesisem sõnavara, on kõnes kasutanud ka rohkem lausungeid ning seetõttu on eritüveliste lekseemide suhtarv kogu kõne hulgast väiksem kui vähem rääkinud, kuid seejuures ka kitsamat sõnavara kasutanud vanematel. Sama seaduspärasust võime näha ka laste kõnes. Selline lekseemide ja sõnede suhtarv on kindlasti näitaja, mille üle tuleb edasi mõelda ja proovida seda mõtestada, mida selline suhe täpsemalt näitab.

4.2. Lapsele suunatud kõne direktiivsus ja julgustav tagasiside

Lapsele suunatud kõnes esineb nii direktiive, mille eemärk on laps panna soovitud viisil tegutsema (sh otsesed ja kaudsed käsud ja keelud ning palved), kui ka julgustavat tagasisidet. Tabel 6 annab ülevaate ema kõnes esinevate julgustavate ja direktiivsete lausungite osakaalust ehk julgustavate ja direktiivsete lausungite hulgast keskmiselt kogu kõne hulgast.

Tabel. 6 Ema kõnes esinevate julgustavate ja direktiivsete lausungite osakaal

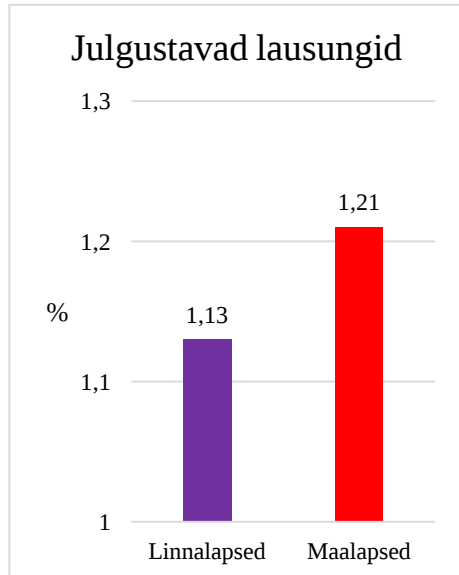
PERE	Ema julgustavate lausungite arv	Julgustavate lausungite osakaal	Ema direktiivsete lausungite arv	Direktiivsete lausungite osakaal
PERE1	11	0,98%	57	5,09%
PERE2	9	1,34%	33	4,91%
PERE3	4	0,99%	30	7,41%
PERE4	9	1,19%	65	8,62%
PERE5	10	0,95%	56	5,32%
PERE6	6	0,79%	16	2,10%
PERE7	16	2,10%	45	5,34%
PERE8	5	0,97%	41	7,98%

Nagu tabelist on näha, esineb iga lapsele suunatud kõnes nii julgustust kui ka käske, keelde ja palveid. Kõige suurem julgustavate lausungite osakaal (2,10%) on peres, kus laps kuuleb 16 julgustust (PERE7), kõige väiksem (0,79%), kus laps kuuleb vestluse jooksul ligi kolm korda vähem julgustavaid lausungeid (PERE6). Kõige rohkem direktiivseid lausungeid (8,62%) kuuleb laps, kellele suunatakse vestluse jooksul 65 käsku, keeldu või palvet (PERE4), ning kõige vähem (2,10%), suunatakse lapsele vestluse jooksul 16 käsku (PERE6). Seejuures ei kuule kõige enam julgustusi saanud laps kõige vähem direktiivseid lausungeid ning vastupidi. Seega ei ole julgustuste suurem osakaal kollateratsioonis direktiivsuse väiksema määraga.

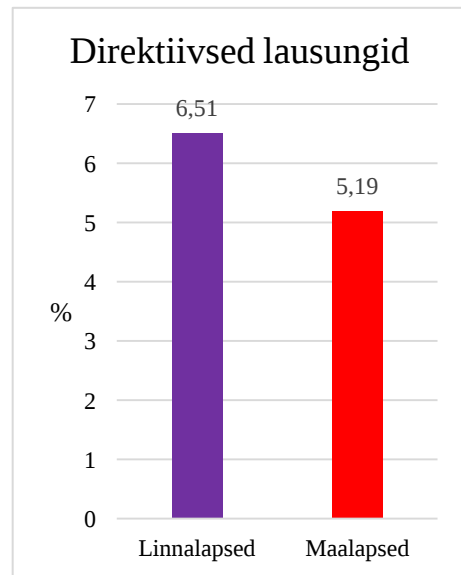
Emade hariduse järgi vaadates näeme, et rohkem julgustavad oma lapsi keskharidusega emad kui kõrgharidusega emad (vastavalt keskmiselt 1,31% ja 1,02% julgustavaid lausungeid) ja seejuures rohkem maa- kui linnapiirkonna laste emad (vastavalt keskmiselt 1,54% ja 1,09% julgustavaid lausungeid). Linnapiirkonna puhul näeme, et enam julgustavad oma lapsi kõrgharidusega emad (PERE1, PERE2). Maapiirkonnas julgustavad seevastu oma lapsi enam kesk- ja keskeriharidusega ema (PERE7 ja PERE8). Linnapiirkonnas kuulevad rohkem julgustusi nii kõrgharidusega emade kui ka keskharidusega emade lastest need lapsed, kes ei käi lasteaias (PERE2, PERE4). Maapiirkonnas on vastupidi – rohkem julgustusi kuulevad lapsed, kes käivad lasteaias (PERE5, PERE7). Vaadates linna- ja maapiirkonda tervikuna, siis olenemata haridusest

kuulevad enam julgustusi maalapsed.

Kui keskharidusega emad oli tervikuna ja vaid hariduse järgi vaadates ühtlasi julgustavamad kui kõrgharidusega emad, siis on keskharidusega emad seejuures ka direktiivsemad kui kõrgharidusega emad (vastavalt 7,34% ja 4,36% direktiivseid lausungeid). Vaatamata sellele, et keskharidusega linnapiirkonna emad julgustasid oma lapsi enam, kui seda tegid kõrgharidusega vanemad, on kõrgharidusega emad siiski vähem direktiivsed kui kesk- või keskeriharidusega linnapiirkonnas elavad vanemad (PERE1, PERE2). Nii linnas kui ka maal kuulevad kodus enam direktiivseid lausungeid kõrgharidusega vanemate lastest need, kes käivad lasteaias (PERE1 ja PERE5) ja keskharidusega vanemate lastest need, kes ei käi lasteaias (PERE4 ja PERE8). Linna- ja maapiirkonna tervikuna vaadates kuulevad vähem direktiivseid lausungeid maalapsed (vastavalt 5,19% ja linnalapsed 6,51%). Joonised 5 ja 6 näitavad kõrvutavalt maa- ja linnalastele suunatud kõnes esinevate julgustuste ja direktiivsete lausungite keskmiste näitajate võrdlust.



Joonis 6. Linna- maalastele suunatud kõnes esinevate julgustused



Joonis 7. Linna- ja maalastele suunatud kõnes esinevad julgustused

Joonised 6 ja 7 näitavad, et võrreldes linnalastega on maalastele suunatud kõnes enam julgustavaid ning vähem direktiivseid lausungeid. Seega võib ka see olla üks põhjuseid, miks maalaste sõnavara on rikkam.

Kokkuvõtvalt saab keeleandmete põhjal välja tuua, keskharidusega vanemad suunavad lapsele enam julgustavaid lauseid, kuid ka enam käske, keelde ja palveid ning kõrgharidusega vanemad on oma lastega vähem direktiivsemad. Seejuures kuulevad maalapsed olenemata ema haridusest või lapse lasteaia käimisest või mittekäimisest neile suunatud kõnes enam julgustusi ning vähem direktiivseid lauseid.

4.3. Eksperimendi tulemused ja võrdlus spontaanse kõne andmetega

Lisaks spontaanse kõne lindistustele viidi iga lapsega läbi eksperiment. Eksperimendi käigus loeti lapsele ette muinasjuttu (vt lisa 1). Eksperimendiga hinnati laste sõnavara ulatust ja mitmekesisust. Tabel 7 annab ülevaate eksperimendi tulemustest.

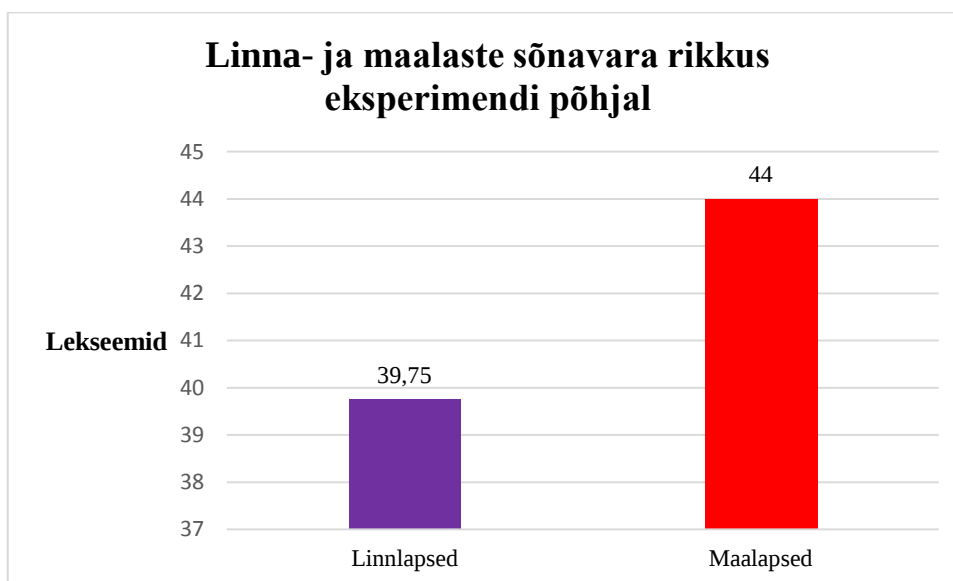
Tabel 7. Eksperimendi tulemused: lapse kõne hulk ja sõnavara ulatus

PERE	Lapse kõne hulk (sõnedes)	Lapse sõnavara ulatus (lekseemides)
PERE1	62	47
PERE2	80	43
PERE3	96	49
PERE4	29	20
PERE5	34	24
PERE6	141	75
PERE7	60	39
PERE8	53	38

Eksperimendi tulemused erinesid suuresti nii selle poolest, kui pikalt andsid lapsed teksti sisu edasi, kui ka selle poolest, kui rikast sõnavara selleks kasutati – laste kõne hulk varieerus vahemikus 29–141 sõnet ning eritüveliste lekseemide arv vahemikus 24–75 lekseemi. Need lapsed, kes rääkisid enam, kasutasid teksti jutustamiseks üldiselt ka rikkalikumat sõnavara. Kõrgharidusega vanemate laste sõnavara oli ka eksperimendi puhul nii suurem kui ka ulatuslikum kui keskharidusega vanemate laste sõnavara (keskmiselt vastavalt kõrgharidusega vanemate lastel 79,25 sõnet ning 47,25 lekseemi ning keskharidusega linnalastel 59,5 sõnet ning 36,5 lekseemi). Erinevused avaldusid siin maa- ja linnapiirkonnas laste lasteaia käimisest tulenevalt. Linnapiirkonnas kasutas kõige rikkalikumat sõnavara laps, kelle emal oli keskeriharidus ja kes käis lasteaia (PERE3). Maapiirkonnas ja ühtlasi ka linna- ja maapiirkonna võrdluses tervikuna oli kõige laiem

sõnavara lapsel (PERE6), kelle emal oli kõrgharidus ja kes ei käinud lasteaias. Kõige väiksema sõnavaraga olid nii maa- kui ka linnapiirkonnas lastel, kelle vanematel oli keskharidus ning kes ei käinud lasteaias (vastavalt 38 ja 20 lekseemi).

Seega võib järeldada, et linnapiirkonnas olid nendel lastel paremad tulemused, kes käisid lasteaias. Maapiirkonnas oli kõige parem tulemus lapsel, kes ei käinud lasteaias, aga kelle vanemal oli kõrgharidus. Keskharidusega vanemate laste seas olid eksperimendi tulemused aga väga sarnased nii kõne hulga kui ka sõnavara rikkuse poolest – 60 sõnet ja 39 lekseemi kasutas laps, kes käis lasteaias (PERE7) ning 53 sõnet ja 38 lekseemi laps, kes ei käinud lasteaias (PERE8). Seetõttu ei eristunud maapiirkonnas lasteaias käimise mõju laste sõnavara rikkusele. Kui vaadata aga maa- ja linnalaste sõnavara ulatust tervikuna, võib täheldada, et maalapsed oli muinasjutu sisu edasiandmisel nii jutukamad kui ka mitmekesisema sõnavaraga. Joonis 8 näitab linna- ja maalaste sõnavara mitmekesisuse võrdlust eksperimendi tulemuste põhjal.



Joonis 8. Linn- ja maalaste sõnavaras esinenud eritüvelised lekseemid

Linnalapsed kasutasid muinasjutu jutustamisel keskmiselt 39,75 eritüvelist lekseemi ja maalapsed 44 eritüvelist lekseemi. Seejuures oli maalaste sõnavara nii kõrgharidusega kui ka keskharidusega vanemate laste võrdluses rikkam (vastavalt keskharidusega vanemate maalastel 38,5 lekseemi ja keskharidusega vanemate linnalastel 34,5 lekseemi vestluses ning kõrgharidusega vanemate maalastel 49,5 lekseemi ning linnalastel 45 lekseemi).

Laste sõnavara ulatust mõõdeti nii spontaanse kõne andmeid kui ka eksperimentaalset metoodikat kasutades, mis annab võimalusi eri andmeid kõrvutada ning vaadata, kas ja kui võrd saadud näitajad ühtivad või erinevad. Tabel 8 esitab eksperimendi ja spontaanse kõne keelematerjali põhjal saadud andmed lapse sõnavara hulga ja mitmekesisuse kohta.

Tabel 8. Lapse sõnavara hulk ja mitmekesisus kahe metoodika põhjal

PERE	MEETOD			
	EKSPERIMENT		SPONTAANNE KÕNE	
	Lapse kõne hulk (sõnedes)	Lapse sõnavara ulatus (lekseemides)	Lapse kõne hulk (sõnedes)	Lapse sõnavara ulatus (lekseemides)
PERE1	62	47	1919	474
PERE2	80	43	1996	371
PERE3	96	49	1028	329
PERE4	29	20	2240	269
PERE5	34	24	2342	454
PERE6	141	75	2734	474
PERE7	60	39	2131	346
PERE8	53	38	1870	423

Spontaanse kõne andmete põhjal oli lapse kõne sõnavara rikkuse kõige suurem mõjutaja ema haridus – kõrgharidusega vanemad rääkisid oma lastega rohkem ning kasutasid rikkamat sõnavara. Kõige väiksem sõnavara nii eksperimendi kui ka spontaanse kõne andmete järgi oli lastel, kelle vanematel oli keskharidus. Eksperimendi järgi on kõrgharidusega vanemate laste sõnavara samuti avaldanud mõju sõnavarale, kuid erinevused ilmnevad eelkõige elukoha ning selle järgi, kas laps käib lasteaias. Suurima sõnavaraga linnapiirkonnas oli eksperimendis linnalaps, kelle emal ei olnud kõrgharidust ning kes ei käinud lasteaias (PERE3) ning maalastest saavutas kõige edukama tulemuse laps, kes samuti ei käinud lasteaias (PERE6). Seejuures on selle maapiirkonnas elava lapse sõnavara hulk ja rikkus kõige suurem kõikide laste seas ja seda mõlema metoodika abil

saadud tulemuste järgi.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et nii spontaanne kõne kui ka eksperiment näitasid, et ema sõnavara rikkus peegeldub lapse keeles – kõrgharidusega vanemate laste kõne hulk on suurem ning nende sõnavara mitmekesisem. Seejuures on just maalapsed jutukamad ja rikkama sõnavaraga seda nii maa- ja linnapiirkonna laste üldises võrdluses kui ka kõrgharidusega vanemate laste seas. Lasteaias käimise mõju ei ole töös kasutatud keelematerjali põhjal väga otsene ja selge. Spontaanse kõne andmete järgi oli rikkam sõnavara nii kesk- kui ka kõrgharidusega emade neil lastel, kes käisid lasteaias. Maakeskkonnas olid spontaanse kõne lindistuste järgi jällegi rikkam sõnavara nende kesk- ja kõrgharidusega vanemate laste seas, kes ei käinud lasteaias. Eksperimendi andmete järgi oli linnapiirkonnas nii kesk- kui kõrgharidusega vanemate neil lastel suurem sõnavara, kes käisid lasteaias. Maakeskkonnas avaldus seos ema haridusega erinevalt – rikkam oli nende kõrgharidusega vanemate laste sõnavara, kes lasteaias ei käinud. Keskhariidusega vanemate laste puhul oli erinevus minimaalne, kuid lasteaias käimine mõjutas positiivselt sõnavara suurust. Seega võib lasteaias positiivset mõju märgata pigem keskhariidusega vanemate laste puhul, kuid ka see seos ei ole kahe erineva meetoodika tulemuste järgi üks-ühene.

4.4. Emadega läbi viidud intervjuu vastuste seosed laste keelelise arengu näitajatega

Kõikide uurimuses osalenud emadega viidi läbi poolstruktureeritud intervjuu, millega täpsustati laste kasvukeskkondi. Intervjuus esitati kokku 26 küsimust (vt lisa 2). Siinkohal peatutakse küsimustel, mis aitavad paremini mõista igat kasvukeskkonda, ning vaadeldakse, kuivõrd ja kas ema vastused on seotud lapse keelelise arengu näitajatega.

Lisaks haridusele paluti täpsustada emal hariduse suund ning töö iseloom. Kõrgharidusega vanemate seas oli kahel emal humanitaarsuunaga haridus (PERE1, PERE6) ning kahel emal oli omandatud reaalsuunaga haridus (PERE2, PERE5). Kui vaadata lapse sõnavara mitmekesisust nii spontaanse kõne andmete kui ka eksperimendi järgi, oli nende laste sõnavara suurem, kelle emal oli humanitaarharidus. Keskeriharidusega emadel oli ühel juhul humanitaarsuunaga haridus (PERE7), teisel juhul reaalsuunaga haridus (PERE3). Ka keskeriharidusega emade puhul oli humanitaarharidusega ema lapsel mitmekesisem

sõnavara.

Vanema haridus ja sissetulek olid korrelatsioonis linnapiirkonnas – kõrgharidusega pered hindasid enda sissetulekut suuremaks kui kesk(eri)haridusega emad. Kõrgharidusega emade laste sõnavara oli ka rikkam. Seega võib oletada, et kõrgem sissetulek ja laste sõnavara suurus on linnapiirkonnas seotud. Mõlemad kõrgharidusega linnapiirkonna emad pidasid oluliseks ka harivate materjalide kättesaadavust kodus ning uute mängude ostmisel oli mõlema lapsevanema jaoks oluline, et see oleks eelkõige hariv, kuid seejuures ka huvitav. Keskeriharidusega ema ei pidanud õigeks kellegi soovitude kuulamist, mis võiks või peaks lapsele sobima, ning ei pööranud mängude muretsemisele suurt tähelepanu. Keskharidusega ema rõhutas nii mängude harivat olemust kui ka meelelahutuslikku poolt. Maapiirkonnas ei olnud vanemate tagasiside põhjal pere sissetulek ja haridus omavahel seotud ning enam teenisid keskharidusega ja keskeriharidusega emad, kes tõid mängude ja harivate materjalide juures välja pigem nende meelelahutuslikku poolt. Järelikult on intervjuude põhjal ema haridus, sissetulek ja lapse rikkam sõnavara seotud linnapiirkonnas, kuid mitte maapiirkonnas.

Kuna eksperimendis loeti lastele muinasjuttu, täpsustati emade käest, kas ja kui tihti loetakse lastele unejuttu kodus, kui tihti palju vaatab laps televiisorit ning kas talle seletatakse piltidel toimuvat., et vaadata, kas ja kuidas kodune keskkond katse järgi lapse kõnes peegeldub. Tabel 9 annab ülevaate vanemate vastustest lapsele unejutu lugemise, televiisori vaatamise sageduse ning seejuures pildil toimuva seletamise kohta. Vastused on kõrvutatud raamatukatse tulemustega.

Tabel 9. Emade tagasiside lapsele unejutu lugemise, televiisori vaatamise sageduse ja pildis toimuva seletamisest ning raamatukatse tulemused sõnavara ulatuse kohta

PERE	<i>Kui tihti ja kas kuuleb laps unejuttu?</i>	<i>Kui palju vaatab lapse televiisorit?</i>	<i>Kas pildil toimuvat seletatakse?</i>	Raamatukatse tulemused (sõnavara rikkus, mõõdetud lekseemides)
PERE1	Iga päev	Argipäevadel 1–3 tundi, nädalavahetusel rohkem 3 tundi päevas	Ei	47
PERE2	Iga päev	Kuni 1 tund päevas	Jah, kui laps küsib	43
PERE3	Paar korda nädalas	Kuni 1 tund päevas	Jah	49
PERE4	Iga päev	Kuni 1 tund päevas	Ei.	20
PERE5	Haruharva	1–3 tundi päevas	Harva, kui laps küsib	24
PERE6	Paar korda nädalas	Kuni 1 tund päevas	Ei	75
PERE7	Paar korda nädalas	Kuni 1 tund päevas	Mõnikord	39
PERE8	Paar korda nädalas	Rohkem kui 3 tundi päevas	Ei	38

Peaaegu kõik lapsed kuulsid emade tagasiside põhjal õhtul unejuttu. Tabelist on näha, et raamatukatses olid nõrgemad tulemused lastel, kellele loetakse haruharva ning pildil toimuvat seletatakse vaid harva ja seda juhul, kui laps küsib (PERE5), samuti olid nõrgemad tulemused lapsel, kellele küll loetakse iga päev, kuid pildil toimuvat ei seletata (PERE4). Kõige suurem sõnavara oli lapsel, kellele loetakse paar korda nädalas, kuid kes vaatab televiisorit kuni 1 tund päevas (PERE6). Ülejäänud lapsed, kes said eksperimendis kõrgemad tulemused, kuulevad unejuttu kas iga päev ja pildil toimuvat seletatakse, kui laps küsib (PERE2), iga päev ja pildis toimuvat ei seletata (PERE1) või paar korda nädalas ja pildil toimuvat seletatakse alati (PERE3). Seega võib öelda, et unejuttude kuulamine mõjub lapse sõnavarale hästi ning sagedasem televiisori vaatamine ei näidanud seost kehvade tulemustega – oluline on seejuures, kas lapsele seletatakse pildil toimuvat või loetakse.

Intervjuuga täpsustati lapse keelelise keskkonna analüüsimiseks, kas ja kuivõrd suhtles

ema lapsega ajal, mil laps veel ei rääkinud; kas perega elab koos kedagi veel (vanavanemad, sugulased) ning kui tihti käiakse koos lapsega koduvälistel üritustel (kino, teater, kontsert, sõprade külastus jms). Need vanemad, kes lapsega varakult suhtlema hakkasid, rääkisid lastega enam ka vestlustes PERE2 ja PERE5, PERE6 samal ajal kõige enam lapsega suhelnud ema (PERE1) ei rääkinud enda sõnul lapsega perioodil, mil laps veel ei rääkinud. PERE5 ja PERE7 elasid mõnda aega vanavanemate juures. Kõiki lapsi võeti üldjuhul tihti koduvälistele üritustele kaasa. Eristusid PERE3 ja PERE6, kus emad tõdesid, et võtavad lapsi väga harva koduvälistele üritustele kaasa – maapiirkonna vanem (PERE6) tõi põhjenduseks transpordiprobleemi. PERE3 puhul oli lapse ja ema kõne hulk kõige väiksem, PERE6 laps oli nii maa- kui ka linnapiirkonna laste seas üks kõige rikkama sõnavaraga lapsi. Kui võrrelda PERE6 ema ja lapse lausungite hulka, oli see arv peaaegu võrdne (vastavalt emal 762 lausungit, lapsel 752 lausungit).

Vanematel paluti intervjuus hinnata oma laste kõne arengut (*on eakaaslastest ees; on eakaaslastega enam-vähem võrdne; jääb eakaaslastest maha*). Kõrgharidusega emad hindasid üldjuhul, et nende laste kõne areng on eakaaslaste omas eest. Kõrgharidusega linnapiirkonna ema, kelle laps käib lasteaias, hindas lapse arengut eakaaslastest ees olevaks (PERE1), linnapiirkonna ema, kelle laps ei käinud lasteaias, hindas lapse arengu eakaaslastega enam-vähem võrdseks (PERE2). Ka maapiirkonna kõrgharidusega vanematest hindas lasteaias käiva lapse ema lapse arengut eakaaslastest paremaks (PERE5) ning kodus kasvava lapse puhul hindas ema arengut eakaaslastega võrdseks (PERE6). Spontaanse kõne ja läbiviidud eksperimendi põhjal arvatatud sõnavara rikkuse järgi oli nii maa- kui ka linnapiirkonnas nende kõrgharidusega emade laste sõnavara, kes ei käinud lasteaias, tegelikult rikkam, kui vanemad seda hindasid. Kumbi ema, kelle laps ei käinud lasteaias, ei täpsustanud, miks ta nii arvas. Maapiirkonnas ja lasteaias mittekäiva lapse ema täpsustas lapse vaba aja veetmise küsimuse juures (vt lisa 2 küsimus 22), et kuna nende naabruskonnas ei ole lapsega samaealisi, siis mängib laps kõige sagedamini üksi ja puudub tihe eakaaslastega suhtlemise võimalus. Keskeri- ja keskharidusega vanemad hindasid üldiselt lapse kõne arengut eakaaslastega enam-vähem võrdseks, kuid üks keskeriharidusega ema (PERE3) hindas lapse arengut eakaaslastest ees olevaks. Selle lapse sõnavara mitmekesisus oli linnakeskkonnas spontaanse kõne andmete põhjal kõrgem kui keskharidusega ema lapsel linnapiirkonnas, kuid madalam kui kõigil teistel nii linna- kui ka maapiirkonna lastel. Adekvaatse võrdluse saamiseks (kui täpselt ja objektiivselt vanem oma lapse kõnearengut hindas) peaks uurimuse valim olema suurem. Tulemused näitavad

aga seda, madalamaks hindavad oma laste sõnavara need vanemad, kelle laps ei käi lasteaas või ei puutu oma eakaaslastega nii tihti kokku.

Kokkuvõtlikult võib öelda, et intervjuu aitas paremini mõista laste kasvukeskkonda. Avaldus seos, et humanitaarsuunaga kõrgharidusega vanemate laste sõnavara oli rikkam kui reaalsuunaga kõrgharidusega vanemate sõnavara. Linnapiirkonnas oli haridus ning sissetulek korrelatsioonis ning kõrgharidusega vanemad tähtsustasid enam ka harivate materjalide olemasolu ja vajalikkust. Seega võib linnapiirkonna põhjal öelda, et pere kõrgem sissetulek võib olla seotud lapse rikkama sõnavaraga. Maapiirkonna puhul see seos ei kehtinud ning olenemata vanemate väiksemast sissetulekust tähtsustati harivaid tegevusi ning laste sõnavara oli siiski suurem. Unejuttude kuulamine mõjus laste sõnavarale hästi ning sagedasem televiisori vaatamine ei näidanud seost väiksema sõnavaraga – oluline oli seejuures multifilmide juures pildil toimuva seletamine.. Kui võrrelda keelematerjali näitajatest sõnavara rikkust, hindasid vanemad oma laste kõne arengut võrreldes eakaaslastega üsna täpselt – kõrgharidusega vanemad pidasid oma laste kõnet eakaaslastest pigem ees olevaks ning keskharidusega vanemad pigem võrdsel tasemel. Kui võrrelda kõrghariduse ja keskharidusega vanemate lapsi, siis rikkam sõnavara oli kõrgharidusega vanemate lastel.

KOKKUVÕTE

Magistritöö eesmärk oli leida seoseid, kuivõrd ja kas mõjutab erinev sotsiolingvistiline kasvukeskkond eesti keelt emakeelena omandavate laste (vanuses 6–7 eluaastat) keelekasutust ja üldist keelelist arengut. Analüüsiti lapsele suunatud kõne ja lapse keele suhet ning võrreldi, kui rikas on ema sõnavara ja kuivõrd võib see mõjutada lapse oma.

Spontaanse kõne lindistuste materjal näitas ilmekalt, kuivõrd erinev on vaadeldud kasvukeskkondades kasutatud keel ja lastele suunatud keeleline sisend. Keelematerjali analüüsi järgi ei tähenda lapsele suunatud suurem kõne hulk või pikemad laused, et lapse kõne sellest otseselt muutuks. Kõige olulisem mõjutegur oli 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. Seejuures on maalapsed laiema ning rikkama sõnavaraga kui linnalapsed. Seega peavad paika nii töö hüpotees, et kõrgharitud vanemate sõnavara on rikkam kui madalama haridustasemega vanemate sõnavara, kui ka hüpotees linna- ja maakeskkonna laste erineva sõnavara suuruse ja rikkuse kohta.

Lasteaias käimine või mitte käimine ei avaldanud laste sõnavara suurusele ega rikkusele otsest mõju – suurem ja rikkam oli keskmiselt nende laste sõnavara, kelle emal oli kõrgharidus. Maakeskkonnas avaldus seos ema haridusega erinevalt – rikkam oli nende kõrgharidusega vanemate laste sõnavara, kes lasteaias ei käinud, ja keskharidusega vanemate laste puhul oli erinevus minimaalne, kuid lasteaias käimine mõjus hästi nende laste sõnavarale hästi. Seega võib lasteaias positiivset mõju märgata pigem keskharidusega vanemate laste puhul, kuid ka see seos ei ole kahe erineva metoodika tulemuste järgi päris ühene ning töö hüpotees lasteaias positiivsest mõjust peab paika vaid osaliselt.

Kui võrrelda elukoha järgi laste sõnavara, siis on maalaste sõnavara rikkam nii linna- kui maakeskkonda tervikuna vaadeldes kui ka kõrgharidusega vanemate seas. Maalaste suuremat sõnavara võib keeleandmete põhjal toetada ka tulemus, et olenemata ema haridusest või lasteaias käimisest või mitte käimisest kuulevad lapsele suunatud kõnes enam julgustusi just maalapsed. Direktiivsuse ja julgustavate lausungite analüüs tõi välja, et keskharidusega vanemad on julgustavamad, kuid ka palju direktiivsemad kui kõrgharidusega emad.

Kui spontaanne kõne meetodina aitas anda laste kõnest üsna laia ja mitmest eri näitajast lähtuva pildi, tuli ilmsiks selle meetodi tundlikkus lindistussituatsiooni erinevusele. Kui uurimuse läbiviimise analüüsi põhimõtetes oli kirjas, et uurimus katkestatakse vaid juhul, kui ema lahkub samast ruumist, siis juhul, kui ema on lindistuse vältel samas ruumis, kuid teatud aja eemal ega räägi, mõjutab see tulemusi oluliselt. Nii eristus ka siinses keelematerjalis pere, kus ema eemaloleku tõttu jäävad kvantitatiivsed näitajad lindistussituatsioonis madalamaks ning see tingib näiteks nii sõnade ja lekseemide kui ka kvantitatiivsete ja kvalitatiivsete näitajate suhtarvuna eristuva tulemuse.

Eksperiment kinnitas spontaanse kõne tulemusi ning näitas, et kõrgharidusega vanemate laste sõnavara on nii suurem kui ka rikkam. Ka eksperimendi tulemuste järgi olid maalapsed linnalastest jutukamad ning mitmekesisema sõnavaraga. Linnapiirkonnas olid nendel lastel paremad tulemused, kes käisid lasteaias. Eksperimendi tulemused laste sõnavara mitmekesisuse kohta varieerusid siiski tugevamini kui spontaanse kõne puhul ning seetõttu tuleb sellise eksperimendi läbiviimist enne hoolega planeerida. Eksperimendis tuli ilmsiks puudusi, mida edaspidi võiks selle metoodika kasutamise puhul vältida. Peaaegu igasse katsesse sekkus ema, proovides last pildi järgi jutustamisel aidata. Kuna piltide kohta esitatud küsimused oli ilma erilise sõnavaralise ergutusega, siis ema sõnavaraga toetav sekkumine ei andnud lapse sõnavarast päris adekvaatset pilti. Sellistel juhtudel ei saanudki teada, kas laps oleks osanud pärast mõtlemisaega ka ise pildi kohta mitmekesisema sõnavaraga tagasidet anda või mitte. Eksperiment tehti lastega alati esimesel lindistuskorral. Kuna mõni laps vajab julgustamiseks enam aega, siis oleks eksperimendi võinud teha pärast spontaanse kõne lindistamist, kui laps oli lindistussituatsiooniga juba kohanenud.

Emadega läbiviidud intervjuud aitasid paremini mõista erinevaid kasvukeskkondi. Küsimus lapse unejutu kuulamise kohta toetas üldiselt eksperimendi tulemusi ning kinnitas hüpoteesi, et muinasjutu lugemine avaldab laste keelelisele arengule ehk sõnavara suurusele positiivset mõju. Nendele lastele, kellele loeti või lastele kellele ei loetud, kuid selgitati multifilmi vaatamisel pildil toimuvat, olid eksperimendis paremad tulemused.

Intervjuu tõi välja, et linnapiirkonnas on haridus ja kõrgem sissetulek korrelatsioonis ning

rohkem teenivad kõrgharidusega inimesed väärtustasid ka hariduslike materjalide muretsemist. Seevastu maapiirkonnas ei olnud hariduse ja sissetuleku vahel otsest seost, kuid maalaste sõnavara oli linnalastega võrreldes suurem. Seega pidas osaliselt paika hüpotees, et pere kõrgem sissetulek ei avalda otsest mõju lapse sõnavara suurusele.

Samuti näitas intervjuu, et vanemad oskavad suhteliselt objektiivselt ja täpselt hinnata oma lapse arengut võrreldes eakaaslastega. Kõrgharidusega vanemad hindasid oma lapse keelelist arengut võrreldes eakaaslastega üldjuhul kõrgemaks ja see pidas ka siinse töö keeleandmete põhjal paika.

Kolme meetodi kombineerimine võimaldas anda erinevast kasvukeskkonnast laia ja täpse ülevaate. Spontaanse kõne andmete kogumise puhul tuleb kindlasti arvestada aeganõudva ja mahuka tööga ning samuti selle meetodi liigsele sõltuvusega erinevatest lindistuaatsioonidest. Eksperimendi puhul tuleks kindlasti seada väga ühtsed tingimused ning katse läbi viia eraldi ruumis – nii et keegi ega miski ei segaks. Poolstruktureeritud intervjuu osutus heaks meetodiks kasvukeskkonna kirjeldamisel. Kuna lasteaia mõju ei ilmnunud spontaanse kõne andmete ja eksperimendi puhul ühtselt, siis tulemuste mõistmiseks võiks lisada küsimusi lastaia kohta – kas vanemad hindavad ise selle mõju piisavaks, milline on sealsete töötajate haridustase, kui suured on laste rühmad jms..

Edaspidises võiks samalaadses töös olla esindatud suurem valim ning seejuures oleks võimaliku sooliste erinevuste tõttu keelelises arengus huvipakkuv uurida nii poiste kui ka tüdrukute kõnet. Samuti oleks oluline jälgida samu lapsi nii nooremas, eelkooli- kui ka hilisemas eas, et saada ülevaade, millal tulevad erinevast kasvukeskkonnast tingitud keelelised erinevused ilmsiks ning kas ja kui stabiilsed või muutuvad need on.

KASUTATUD KIRJANDUS

Alp jt 2013 = Alp, Pilvi; Kerge, Krista; Pajupuu, Hille. Measuring lexical proficiency in L2 creative writing. – Jozef Colpaert, Mathea Simons, Ann Aerts, Margret Oberhofer (Eds.). *Language Testing in Europe: Time for a New Framework?* Antwerpen: Linguapolis Universiteit Antwerpen, 274–286.

Argus, Reili 1998. CHILDES'i eesti andmepank ja selle suhtluskeskne analüüs (Hendrik 1.6–2.6). Magistritöö. Tallinna Pedagoogikaülikool, filoloogiateaduskond, eesti keele õppetool. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.

Argus, Reili 2004. Verbi eelkäijatest esimeste kolmeliikmeliste miniparadigmadeni: eesti ja soome keele võrdlusel. – Toimiv keel II: töid rakenduslingvistika alalt. Koost. Helle Metslang, Maria-Maren Sepper, J. Lepasaar (toim). Tallinna Pedagoogikaülikool, Eesti Keele Instituut. Tallinna Pedagoogikaülikooli eesti keele õppetooli toimetised 3. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli kirjastus.

Argus, Reili 2007. Eesti keele verbi ajamorfoloogia ja aspetilisuse omandamisest. – Emakeele Seltsi aastaraamat 52, 2006. Toim. Mati Ereht. Tallinn: Teaduste Akadeemia Kirjastus.

Argus, Reili 2007a. Eesti lastekeelekorpusse morfoloogilisest märgendamisest. Toim. Pille Eslon. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus, 65–86.

Argus, Reili 2008. Eesti keele muutemorfoloogia omandamine. Tallinna ülikooli eesti keele ja kultuuri instituut. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Argus, Reili 2008a. Kolmikute keeleline areng ja individuaalsed erinevused muutemorfoloogia omandamisel. *Keel ja Kirjandus*, 3, 189–202.

Argus, Reili 2010. Mida teeb tegema-verb hoidjakeeles. – Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri 2, 17–34.

Argus, Reili 2012. Kausatiivsuse omandamisest eesti keeles. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat, 8, Toim. Helle Metslang, Margit Langemets, Maria-Maren Sepper. Tallinn: Eesti Rakenduslingvistika Ühing, 5–20.

Argus, Reili 2012a. Emergence and Early Acquisition of Adjective Inflection in Estonian. *Journal of Baltic Studies*, 43 (2), 219 - 238.

Argus, Reili; Kõrgesaar, Helen 2012. Hakkama-verb lapsekeeles: kas aspektilisuse või tuleviku tähistaja? Emakeele Seltsi aastaraamat, 57, 9–24.

Bates jt 1979 = Bates, E., L. Benigni, I. Bretherton, L. Camaioni, & V. Volterra. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.

Bates, E., Dale, S. P. & Thal, D. 1995. Individual Differences and Their Implications for Theories of Language Development. *The Handbook of Child Language*. Eds. P. Fletcher, B. MacWhinney. Malden-Oxford: Blackwell Publisher, 96–151.

Berglund jt 2005 = Berglund, E., Eriksson, M., Westerlund, M. Communicative Skills in Relation to Gender, Birth Order, Childcare and Socioeconomic Status in 18-month-old Children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 485–491.

Bornstein jt 2000 = Bornstein, H. Marc, Haynes, M. O., Painter, K. M. & Genevro, J. L. (2000). Child Language with mother and with stranger at home and in the laboratory: A methodological study. *Journal of Child Language*, 27, 407–420.

Bornstein, jt 2003 = Bornstein, H. Marc, Hahn, C., Suwalsky, J. T. D., Haynes, O., M. Socioeconomic status, parenting, and child development: The Hollingshead Four-Factor Index of Social Status and the Socioeconomic Index of Occupations. Eds. Bornstein, M. H., Bradley R. H. Socioeconomic status, parenting, and child development. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 161–188.

Bornstein, H. M. & Haynes, M. 1998. Vocabulary Competence in Early Childhood: Measurement, Latent Construct, and Predictive Validity. *Child Development*, 69(3), 654–671.

Bornstein, H. M. & Putnick, L.D. (2012). Stability of language in childhood: A multiage, multidomain, multimeasure, and multisource study. *Developmental Psychology*, 48(2), 477–491

Bornstein, M. H., Cote, L. R. 2005. Expressive Vocabulary in Language Learners From Two Ecological Settings in Tree Language Communities. *Infansy*, Vol. 7, No 3, 299–316.

Bornstein, Marc H., Robert A. Bradley. Socioeconomic status, parenting, and child development. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bourdieu, Pierre 1986. The forms of capital. Ed. J. G. Richardson. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.

Bradley, Corwyn 2002. Socioeconomic Status and child development. *Annual Review on Psychology*, 53, 371–399.

Bruner, Jerome 1975. The ontogenesis of speech acts. – *Journal of Child Language*, 2, 1–19.

Bruner, Jerome 1981. The social context of language acquisition. – *Language & Communication*, 1, 155–178.

Capron, Chistine, Duyme, Micheal 1989. Assessment of effects of socio-economic states on IQ in a full cross-fostering study. – *Nature* 340, 552–554.

Chiu, McBride-Chang 2006. Gender, Context, and Reading: A Comparison of Students in 43 Countries. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 331–362.

- Clark, E. V. 1993.** The lexicon in acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, E. V. 2009.** First Language Acquisition (2nd ed). Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, E. V., Wong, A. D.-W. 2002.** Pragmatic directions about language use: offers of words and relations. – *Language in Society*, 31, 181–212.
- Codó, Eva 2008.** Interviews and questionnaires. – Li Wei, Melissa G. Moyer (Eds.). *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing, 158–177.
- Coleman, James Samuel. 1988.** Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Coleman, James Samuel 1994.** *Foundations of Social Theory*. Cambridge: The Belknap Press.
- Cooper, D. H., Roth, F. P., Speece, D. L., Schatschneider, C. 2002.** The contribution of oral language skills to the development of phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 23, 399–416.
- Croft J. D. 1995.** *An Activities Handbook for Teachers of Young Children*. 6th Ed. Boston-New York.
- D’Angiulli, Siegel, Herzman 2004.** Schooling, socioeconomic context and literacy development. *Educational Psychology*, 24(6), 867–884.
- Dabrowska, Ewa 2004.** *Language, Mind and Brain: Some Psychological and Neurological Constraints on Theories of Grammar*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dale jt 2003 = Dale, P.S., Price, T.S., Bishop, D.V.M., & Plomin, R. (2003).** Outcomes of early language delay: I. Predicting persistent and transient language difficulties at 3 and 4 years. *Journal of Speech & Hearing Research*, 46, 544–560.
- Davis Kean, Pamela E. 2005.** The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19, 294–304.
- Degarmo jt 1999 = Degarmo, D. S., Forgatch, M. S., Martinez Jr., C. R.** Parenting of divorced mothers as a link between social status and boys’ academic outcomes: Unpacking the effects of socioeconomic status. *Child Development*, 70, 1231–1245.
- Diessel, Holger. 2006.** Demonstratives, joint attention, and the emergence of grammar. – *Cognitive Linguistics*, 17(4), 436–489.
- Dionne, G., Dale, P. S., Boivin, M. ja Plomin, R. 2003.** Genetic evidence for bidirectional effects of early lexical and grammatical development. *Child Development*, 74, 394–412.

Edwards, B., Foley, M. W. 1998. Civil society and social capital beyond Putnam. – American Behavioral Scientist, Vol. 42, No. 1, 124–139.

Ehala jt 2010 = Ehala, Martin; Krista Kerge, Kersti Lepajõe, Kadri Sõrmus 2010. Kõrgkoolide üliõpilaste eesti keele oskuse tase. Uuringukokkuvõte. Tartu: Tartu Ülikool.

EIA = Eesti Inimarengu Aruanne 2012/1013. <http://www.kogu.ee/olemus-ja-roll/eesti-inimarengu-aruanne/eesti-inimarengu-aruanne-2013/> (20.03.2014)

Ensminger, Margaret E, Fothergill, Kate 2003. A decade of measuring SES: what it tells us and where to go from here. Eds, M.H. Bornstein & R.H. Bradley. Socioeconomic status, parenting and child development. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 13–27.

Eriksson jt 2012 = Eriksson, M., Marschik, P.B., Tulviste, T., Almgren, M., Pérez Pereira, M., Wehberg, S., Marjanovič Umek, L., Gayraud, F., Kovacevic, M., Gallego, C. Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. British Journal of Developmental Psychology, 30, 326–343.

EUROSTAT

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/refreshTableAction.do?sessionId=9ea7d07e30dd4b7123298c8247699d8ac29c1fec2cf0.e34MbxSahmMa40LbNiMbxAMchyOe0?tab=table&pcode=tps00185&language=en> (15.02.2014)

Fenson jt 1994 = Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J. & Pethick, S. J. (1994). Variability in early communicative development. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59, 1–173.

Fitzgerald jt 1977 = Fitzgerald, H. E., Strommen, E. A., McKinney, J. P. Developmental Psychology: The Infant and Young Child. Homewood, Illinois: The Dorsey Press.

Gingsberg, Erika Hoff 1998. The Relation of Birth Order and Socioeconomic Status to Children's Language Experience and Language Development. Applied Psycholinguistics, 19, 603–629.

Goldfield, R. & Reznick, S. (1990). Early lexical acquisition: Rate, content and the vocabulary spurt. Journal of Child Language 17, 171–183.

Grice, H. P 1975. Logic and conversation. – P. Cole, & J. L. Morgan (Eds.). Syntax and semantics 3: Speech acts. New York: Academic Press, 41–58.

Gurian, M., Arlette C., Ballew, A. 2004. Poisid ja tüdrukud õpivad erinevalt. El Paradiso.

Hallap, Padrik 2008. Lapse kõne arendamine. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Haller, K., Oberg, L. 2004. Andekate laste arendamisest Eestis. – Haridus, 3, 18–20.

Hart, Betty, Risley, Todd R. 1995. Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.

Hart, Betty, Todd R., Risley 2003. The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap by Age 3. <http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/TheEarlyCatastrophe.pdf>

Hennoste jt 2004 = Hennoste, Tiit, Rääbis, Andriela. Dialoogiaktid eesti infodialoogides: tüpoloogია ja analüüs. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Hennoste, Tiit 2000. Suulise eesti keele uurimine: transkriptsioon, taust ja korpus. – Keel ja Kirjandus, 2, 91–106.

Hennoste, Tiit 2003. Keelekasutuse uurimine. – Emakeele Seltsi aastaraamat, 48, Tallinn: Eesti Teaduste Akadeemia Emakeele Selts, 217–262.

Hess, R. D 1970. Social Class and ethnic influences upon socialization. Ed. P. H Mussen. Carmichael's manual of child psychology. New York: John Wiley & Sons, 457–557.

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.

Hoff, Erika. 2006. How Social Contexts Support and Shape Language Development. Developmental Review, 26, 55–88.

Hoffman, L. W. 2003. Methodological issues in studies SES, parenting, and child development. Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 125–143.

Howe, David 1999. A Teacher's Guide to the Psychology of Learning, 2nd Ed. Blackwell Publishing.

How's Life?: Measuring well-being 2001. Paris: OECD Publishing <http://www.oecd.org/std/Measuring%20Well-Being%20and%20Progress%20Brochure.pdf> (28.03.2014)

Huttenlocher jt 1991 = Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M. & Lyons, T. Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. Developmental Psychology, 27, 236–248.

Hyde, S. J., Linn, C. M. 1988. Gender Differences in Verbal Ability: A Meta-Analysis. Psychological Bulletin, 104, (1), 53–69.

Järverand, Mirle 2004. Lapse sõnavara suuruse arengu seos ema suhtlusstiiliga. Seminaritöö. Taru Ülikool, psühholoogia osakond. Tartu: Taru Ülikool.

K. O Yeates, David, MacPhee, F. A. Cambell, C.T. Ramy 1983. Maternal IQ and Home Environment as Determinant of Early Childhood Intellectual Competence. – A Developmental Analysis. Developmental Psychology, 19, 5, 731–739.

Kees, Paul 1982. Kooliküpsust determineerivatest faktoritest. – Tulva, T. (koost). Koolieelse kasvatusesõlmsprobleeme. Tallinn: ENSV Haridusministeerium.

Kees, Paul 1991. Esimesed sammud. – Väikelapse kasvatusesõlmküsimusi. Tallinn: Koolibri.

Kerge jt 2014 = Kerge, Krista, Uusen, Anne, Põlda, Halliki. Teismee loovkirjutiste sõnavara ja selle hindamine. Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 10, 157–175.

Laan, Heli. 2006. Lapse sõnavara suurus ja seda mõjutavad tegurid. Tartu: Tartu Ülikool.

Laas, S. 2009. Soolised erinevused kõne arengus. Tartu: Tartu Ülikool.

Labov, William 1972. Sociolinguistic Patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Lappalainen, Hanna 2004. Variaatio ja sen funktiot: erään sosiaalisen verkoston jäsenten kielellisen variaation ja vuorovaikutuksen tarkastelua. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 964. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Leaper jt 1998 = Campbell Leaper, Kristin J Anderson, Paul Sanders. Moderators of gender effects on parents' talk to their children: a meta-analysis. Developmental psychology, Vol 34 (1).

Lehis, Kairi 2013. GAPS-testi kasutamine eesti laste keelelise arengu mõõtmiseks. Bakalaureusetöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.

Lehtonen, Heini 2004. Maahanmuuttajataustaisten helsinkiläisnuorten puheen variaatio ja monikielisyys. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

Leping, Kristjan-Olari 2005. Inimkapitali ja palga seosed Eestis ning nende dünaamika. – Majandusteadus ja haridus Eestis. Toim D. Eerma. Tartu: Tartu Ülikool.

Liberatos jt 1988 = Liberatos P, Link BG & Kelsey JL. The measurement of social class in epidemiology. Epidemiologic Reviews 10, 87-121.

Lieven, Elena 2010. Input and first language acquisition: Evaluating the role of frequency. –Lingua 120, 2546–2556.

Lin, Nan 2001. Social capital. A Theory of social structure and action. Cambridge: Cambridge University Press.

Lindemann, Kristina 2013. Haridus ja oskused elukvaliteedi mõõdikutena. Toim. Ellu Saar. Sotsiaaltrendid 6. Tallinn: Statistikaamet, 60–79.

Loog, Mai 1992. Nende sõned, sõnad: uurimus eriealiste tüdrukute ja poiste kõnekeelest. Opera fennistica & linguistica 6. Tampere: Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitos.

Lukk, Karin 2008. Kodu ja kooli koostöö struktuuralsest, funktsionaalsest ning sotsiaalsest aspektist. Doktoritöö. Tallinna Ülikool, kasvatusteaduste instituut. Tallinn: Tallinna Ülikool.

MacWhinney, Brian 1991. The CHILDES project: Tools for Analyzing Talk. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

McLoyd, Vonnice C. 1997. Children in poverty: Development, public policy, and practice. Ed. W. Damon. Eds. I. Siegel, K. A. Renniger. Handbook of child psychology. Vol 4. Child psychology in practice. New York: Wiley, 135–208.

Milroy, Lesley; Gordon, Matthew 2003. Sociolinguistics. Methods and Interpretations. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Muinasjutte poistele 2001. Tallinn: Egmont Estonia, lk 38-45.

NICHD 2001 = Early Child Care Network. Nonmaternal Care and Family Factors in Early Development: An Overview of the NICHD Study of Early Child Care. Applied Developmental Psychology, 22, 457–492.

Pajusalu, Renate 2014. Palved eesti, soome ja vene keeles: grammatika pragmaatika teenistuses. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat, 10, 241–257.

Palm 2001. Lapse kasvatamine muutuv keskkonnas. – Väikelaps ja tema kasvukeskkond II. Tallinn: Tallinna Pedagoogika Ülikooli kirjastus, 133–141.

Parm, Sirli 2013. Eesti keele ajasõnade omandamine. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Perna, Laura Water, Titus, Marvin A., 2005. The Relationship Between Parental Involvement as Social Capital and College Enrollment: An Examination of Racial/Ethnic Group Differences. The Journal of Higher Education, vol 76 (5), 485–518.

Praakli, Kristiina 2009. Intervjuu keeleandmete kogumise meetodina. Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat, 5, 209–223.

Quene, Hugo. 2010. How to design and analyze language acquisition studies. – Eds. E. Blom & S. Unsworth. Experimental Methods in Language Acquisition Research, Language learning & Language teaching, 27. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins Publishing Company, 269–284.

Ravid, Dorit 2008. Ettekanne seminaril "Workshop of Cross-linguistic Study of Pre- and Protomorphology", Viini ülikoolis 12.–13. veebruaril 2014. a.

Rescorla jt 2007 = Rescorla, L., Ross, S. G. & McClure, S. Language delay and behavioral/emotional problems in toddlers: Findings from two developmental clinics. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 50, 1063-1078.

Roosalu, Triin, Täht, Kadri 2010. Naised tööturul: lapsehoolduspuhkuse mõju karjäärivõimalustele. Toim Marju Lauristin. Eesti Inimarengu Aruanne 2009. Tallinn: Eesti Koostöö Kogu, 96–99.

Rowe, David C. , Rodgers, Joseph, Lee 1997. Poverty and Behavior: Are Environmental Measures Nature and Nuture? *Developmental Review*, 17, 358–375.

Rowe, Meredith L. 2008. Child-directed speech: Relation to Socioeconomic Status, Knowledge of Child Developmend and Child Vocabulary Skill. *Journal of Child Language*, 35, 185–205.

Rõõmussaar, Berit 2010. Nimisõnad eesti keelt omandavate laste varase kõne arengu perioodil. Bakalaureusetöö. Tallinna Ülikool.

Saar, Ellu 2001. Kas Eestis on kujunemas klassiühiskond? Eds. Vetik, R. Eesti sotsiaalteaduste aastakonverents I: 24.–25. November 2000. Tallinn: ettekannete kogumik (23–25). Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.

Salo, Age 1995. Eesti keele verbivormistiku omandamine vanuses 1;5–3;11. Magistritöö. Käsikiri Tartu Ülikooli läänemeresoome keele õppetoolis. Tartu: Tartu Ülikool.

Sarhimaa, Anneli 1999. Syntactic Transfer, Contact-induced Change, and the Evolution of Bilingual Mixed Codes: Focus on Karelian-Russian Language Alternation. *Studia fennica. Linguistica* 9. Helsinki: Finnish Literature Society.

Schlobinski, Peter 1996. Empirische Sprachwissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag

Schults jt 2012 = Schults, Astra; Tiia Tulviste, Elis Haan. Early vocabulary in full term and preterm Estonian children. *Journal of Child Language*, 39, 664–686.

Servinski, Mihkel, Kivilaid Marika 2013. Tõmbekeskuste Eesti Viljandimaa näitel. Eesti piirkondlik areng 2013. Toim. Ene Narusk. Tallinn: Eesti Statistikaamet, 39–58.

Stokes, Stephanie F., Klee Thomas. 2009. Factors that influence vocabulary development in two-year old children. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, (4), 498–505.

Sylva jt 2004 = Sylva, Sylva, Melhuish, Edward, Sammons, Pam, Siraj-Blatchford, Iram, Taggart, Brenda. EPPE: The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from early Primary Years.

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.

Teesalu, Mari 2011. Poiste ja tüdrukute soorituse erinevus gümnaasiumiastme emakeeleõppes. Magistritöö. Tartu Ülikool, filosoofiateaduskond, Eesti keele ja üldkeeleteaduse osakond. Tartu: Tartu Ülikool.

Tomasello, Michael 2001. Perceiving intentions and learning words in the second year life. – *Language Acquisition and Conceptual Development*. Eds. Melissa Bowerman, Stephen Levinson. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomasello, Mihael 2003: *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language*

Acquisition. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tulviste, Tiia 2001. Conversational styles of mothers with different value priorities: Comparing Estonian mothers in Estonia and Swede. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 223–231.

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. Ed M. Eriksson *Proceedings from the First European Network Meeting on the Communicative Development Inventories* pp. 16–21. Gävle, Sweden: University of Gävle.

Tulviste, Tiia 2011. Psühholoogia ja keeleteaduse piirimail – psühholingvistika. – *Oma Keel*, 23, 5–10.

Urm, Ada 2010. Eesti laste sõnavara areng ja sellega seotud tegurid. Seminaritöö. Tartu: Tartu Ülikool.

Urm, Ada 2012. Individuaalsete erinevuste stabiilsus eesti laste sõnavara arengus. Magistritöö. Tartu Ülikool, sotsiaal- ja haridusteaduskond. Tartu: Tartu Ülikool.

Valian, Virginia. 1999. Input and language acquisition. – Eds. W. C. Ritchie & T. K. Bhatia. *Handbook of Child Language Acquisition*. San Diego, CA: Academic Press, 497–527.

Watson jt 2010 = Watson, Anne, Michael, Kehler, Wayne Martino. The Problem of Boys' Literacy Underachievement: Raising Some Questions. – *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol 53 (5), 356–361.

Wehberg jt 2007 = Wehberg, Sonja, Vach, Werner, Bleses, Dorthé, Thompsen, Pia, Madsen, Thomas, O., Basboll, Hans. Danish Children's First Words: Analysing Longitudinal Data Based on Monthly CDI Parental Reports. *First Language*, 27, (4), 361–383.

Veisson, Marika, Nugina, Kristiina 2006. The relationship between intelligence, language, and creativity development of preschool children with their developmental environment. Doktorantidelt sotsiaal- ja kasvatusteadustele. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.

White, Karl R 1982. The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, Vol 91(3), 461–481.

Vider, Kadri 1995. 2–3-aastaste eesti laste sõnavara. Bakalaureusetöö. Tartu: Tartu Ülikooli üldkeeleteaduse õppetool.

Vihman, Marilyn 2010. Phonological templates in early words: A cross-linguistic study. Eds. C. Fougerson, B. Kühnert, M. D'Imperio & N. Vallée. *Laboratory Phonology* 10 (pp. 261–284). Mouton de Gruyter: New York, 261–284.

Vihman, Marilyn Mai, Maigi Vija 2006. The acquisition of verbal inflection in Estonian. –The Acquisition of Verbs and their Grammars: The Effect of Particular Languages. Studies in Theoretical Psycholinguistics 33. Eds. Natalia Gagarina, Insa Gölzow. Dordrecht: Springer, 269–295.

Vihman, Marilyn, Vihman, Virve-Anneli 2011. From first words to segments: A case study in phonological development. Inbal Arnon & Eve V. Clark (Eds.). Experience, Variation and Generalization: Learning a first language. Amsterdam: John Benjamins, 109–134.

Vija, Maigi 2005. Asesõnad ja isikuvõtamine lapsekeeles. Magistritöö. Käsikiri Tartu Ülikooli eesti keele õppetoolis. Tartu: Tartu Ülikool.

Vija, Maigi 2007. Pronoomenid lapsekeeles: mõnda mina ja sina omandamisest. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat, 3, 373–384.

Williams, J. D. 2003. Ten Hypotheses about Socioeconomic Gradients and Community Differences in Children's Developmental Outcomes. Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Resources Development Canada, Final Report.

Võgotski, Lev 1966. Igra i jejo roll v psihitseskim razvitii rebjonka. – Voprosõi psihologi 6 (vene keeles).

A SOCILINGUISTIC STUDY OF THE VOCABULARY OF CHILDREN (AGED 6-7) ACQUIRING ESTONIAN AS A NATIVE LANGUAGE

Summary

The purpose of the master's thesis was to find out if and to which degree the variability in the sociolinguistic growth environment of children aged 6–7 years, who acquire Estonian as a native language, affects their language use and general language development. The author analysed the correlation between speech directed at the child and the child's own speech, and compared the variability and elaborateness of the mother's speech to that of the child.

The author used a variety of methods to collect the language material for the thesis – recordings of spontaneous speech by mothers and children, an experiment, and a semi-structured interview conducted with mothers. The families were selected on the basis of three parameters – the mother's level of education, place of residence (rural and urban environment), and whether or not the child attended kindergarten.

The spontaneous speech analysis revealed that a greater amount of speech directed at the child or longer sentences, do not have a direct impact on the child's speech. The factor that had the greatest impact on children's speech was the mother's level of education, as it determined the parent's own language use and therefore shaped the children's vocabulary. Highly educated parents' vocabulary is more diverse compared to less educated parents. However, children from rural areas use more diverse vocabulary than children living in cities. Attending a kindergarten did not affect the variety of the children's vocabulary – on average, a more diverse and extensive vocabulary was noticeable in children whose mother had higher education, and a positive impact of the kindergarten was seen only in children whose parents had secondary education. Independent of the mother's level of education or attendance of kindergarten, the speech of mothers in rural areas includes more encouragement. Also, mothers with secondary education displayed more encouragement in their speech, but also used a more directive style, than mothers with higher education.

The experiment, which was conducted with children separately and consisted of reading out a book and then retelling the story by the children, confirmed the results of the

spontaneous speech analysis, showing that the vocabulary of children with highly educated parents is more extensive and varied. The experiment also confirmed that rural children are more talkative and have more variety in their speech. This applies to the general comparison of rural and urban children as well as to the children of parents with higher education.

Interviews conducted with mothers showed that the children whose mothers read out books or explained the events of TV cartoons to them, performed better in the experiment. The interview also revealed that in urban areas, education and higher income are in correlation, and people with a higher education and income also place more value on acquiring educational materials. Conversely, in rural areas there was no direct correlation between education and income, but compared to urban children, rural children's vocabulary was more extensive. Therefore, the hypothesis that a family's higher income does not have a direct impact on the size of the child's vocabulary was partially confirmed. The interview also showed that parents can rather objectively and precisely assess their children's development compared to their peers. Highly educated parents generally perceived their children's language development level as higher compared to their peers, and this was also held true on the basis on the language data of the present thesis.

In further research, a paper on a similar topic could benefit from using a wider sample, which would enable analysing gender differences in language development by comparing the speech of boys and girls. It could monitor the same children at a variety of ages, including toddler, preschool, and later years, in order to ascertain if and at which developmental stage language differences caused by the growth environment emerge, and how stable or changeable they are.

LISAD