

Mitmekeelsus, keeleomandamine ja -õpetamine. Kirjanduse lühiülevaade *Reili Argus, Tiina Rüütmaa, Anna Verschik*

Mitmekeelsusest üldiselt, peamised mõisted

Mitmekeelsus ei ole sugugi uus nähtus, ilmselt on see sama vana nagu keeled ise. Ilmselgelt on keeli rohkem kui riike või keeli enam kui kirjakeeli (iga kogukond ei pruugi välja arendada oma kirjakeelt).

Kirjanduses kasutatakse mitmekeelsuse kohta erinevat terminoloogiat. Poliitikud, hariduskorraldajad ja nt Euroopa Nõukogu kasutab terminit *plurilingualism*, rääkides individuaalsest mitmekeelsusest, ja *multilingualism*, rääkides ühiskondlikust mitmekeelsusest. Keeleteaduses pole aga selline terminikasutus üheselt levinud, pigem kasutatakse terminit *multilingualism* ehk mitmekeelsus, täpsustades, kas jutt on üksikisikust või rühmast/kogukonnast.

Mitmekeelsuse uurimisest

Kaks- ja mitmekeelsuse uuringud on noor distsipliin. Varasemad vaated ei olnud teaduslikult tõsiseltvõetavad, kuna siis ei toetunud empiirilistele uurimustele, või olid need vaated lausa ebateaduslikud, st ei põhinenud reaalsel andmetel. Üheks põhjuseks oli suurriikides levinud ükskeelne ideoloogia (kirjakeelt peeti ainuvõimalikuks ideaaliks). Kaks- ja mitmekeelsust kirjeldati kui **puudust**, sest inimaju olevat nagu piiratud mahuga anum, kuhu mitu keelt ei mahu (või on tulemuseks poolik keeleoskus, poolkeelsus jne). Veel räägiti võimalikust skisofreeniast, isiksuse lõhenemisest, ebakindlusest. Keeleteaduses on sellised seisukohad ammu ümber lükatud, kuid need on visad kaduma mitteasjatundjate seast.

Pärast teist maailmasõda tekkis keelekontaktide ja mitmekeelsuse vastu teaduslik huvi. Üheks teerajajaks oli Uriel Weinreich oma teosega “Languages in Contact” (1953). Ta püüdis süstematiseerida keelekontaktidest johtuvaid muutusi ja nentis, et kõik kakskeelsed ei ole ideaalsed (s.o sellised, kes on nii-öelda kahe ükskeelse emakeelse summa). Tegelikult ei ole keelesüsteemid kunagi eraldatud, isegi kui võib tunduda, et tegemist on nn ideaalse kakskeelsega. Keelte ajalugu näitab, et igas keeles on mõne muu keele mõju, nõnda pole olemas puhtaid keeli ja kunagised võõrmõjud muutuvad mingil ajal uueks normiks.

Järk-järgult tekkis **integreeritud** vaade kakskeelsusele. Selline käsitlus ei pea ideaalset kakskeelset oluliseks: rõhutatakse, et polegi olemas võrdkeelsust. Sama inimene võib toimida vastavalt olukorrale, suhelda erinevalt üks- ja kakskeelsega, olles kas üks- ja kakskeelsel režiimil. Seega toimib mitmekeelne inimene ükskeelses režiimis, kui ta suhtleb ükskeelsetega või kui situatsioon eeldab ükskeelsust, ning mitmes keeles rühma või kogukonna sees.

Sellest järgmine samm oli nn **mitmekeelne** vaade. See ei välista üks- ja kakskeelse režiimi mõistet, kuid oluline lisandus on, et piirid keelte vahel on tinglikud, kuna keelesildid on ka tinglikud. Reaalselt eksisteerib keel mitmesuguste **keelevariantide** kujul, mis ei ole eraldiseisvad. Reguleeritud kirjakeel on vaid üks neist. Seega ei saa alati öelda, mis keele alla konkreetne ütlus või sõna kuulub. Näiteks mitmekeelses režiimis võib toimuda sage **koodivahetus** või võib pealtnäha ükskeelsel ütlusel olla teise keele grammatiline struktuur. Eriti raske või lausa võimatu on tõlgendada üheselt mitmekeelset kõnet, kus osalevad lähedased sugulaskeeled.

Muutunud arusaamad mitmekeelsusest

Seega, koos keelematerjali kättesaadavuse ja uurimuste hulga suurenemisega on muutunud arusaamad mitmekeelsusest ja mitmekeelsuse definitsioonid. Kui lähtuda nn ideaalist, siis on kakskeelne inimene n-ö võrdkeelne, s.o valdab kaht keelt emakeelse kõneleja tasemel. Sellise definitsiooni tagajärg on ettekujutus, et ainult varajases lapsepõlves omandatud keeled loevad, kuna hilisem omandamine ei võimalda saavutada emakeelekõneleja taset. Niisugune arusaam on levinud tavainimeste hulgas. Hulk probleeme tekib aga mõiste “emakeelne” ja “oskus” defineerimisega. Termin “emakeel” sisu on selge vaid ükskeelse keelekasutaja puhul. Eri keeli kasutatakse enamasti eri olukorras, eri kaasvestlejaga jne; igatahes ei kattu eri keelte kasutusala täielikult, seetõttu ei vajatagi keelte võrdset oskust. See ei tähenda, et üks keel on teisest tingimata tugevam või et ühes keeles oleks nt tugev aktsent, aga pigem seda, et vajaminevate ressursside komplektid on erinevad. Keeleoskuse mõõtmine ei pruugi selgeid vastuseid anda, kuna mõõtmisel tekib hulk teoreetilisi ja metodoloogilisi probleeme, nt mis on oskus emakeelse tasemel. Ka ükskeelne emakeelne inimene ei valda kõiki keeleressursse, seetõttu pole selge, mida tähendab ükskeelsus. Seega on poolkeelsus pseudoteaduslik leiutis, mille taga seisavad hinnangud ja ideaalse kakskeelse kujund, mitte tegelikel keeleandmetel põhinev ega uuringutega tõestatud seisukoht. Võib kergesti ette kujutada ükskeelset emakeelset inimest, kelle sõnavara on vaene, puudub stiilide eristamise oskus, kasutatavate grammatiliste konstruktsioonide hulk on väike.

Teine kitsaskoht ilmneb võrdluses ükskeelsega: kas on üldse metodoloogiliselt korrektne võrrelda mitmekeelset ükskeelsega. Ka emakeelsetel erineb keelekasutus sõltuvalt vanusest, haridustasemest, elukohast, ametist, suhtlusingist jne, nii et pole päriselt selge, kellega võrrelda. Vivian Cook on pakkunud **mitmikpädevuse** mõiste, et seletada fundamentaalset erinevust üks- ja mitmekeelse keelekasutaja vahel. Mitmikpädevus on eriline kognitsiooni seisund, mis tekib mitmekeelsel isikul või lausa kogukonnal, nõnda et mitmekeelne ja ükskeelne on kognitiivselt erinevad. Mitmekeelne inimene tajub ja töötleb ka oma tugevamat keelt (esimest keelt, emakeelt vms) teisiti kui ükskeelne inimene, kuna viimasel puudub võrdlusvõimalus. Võrdlus ükskeelsega on võimalik ja õigustatud siis, kui tahetakse võrrelda mitmekeelsete keelekasutust ükskeelsete omaga, aga mitte võttes ükskeelset eeskuju ja mõõdupuuna. Iga järgmise keele õppimine või sellega kokkupuutumine ei tähenda mehhaanilist keelesüsteemide summat, vaid erilist keelelist teadlikkust.

Kokkuvõttes võib öelda, et mitmekeelsuse käsitlusel on rõhuasetus nihkunud pädevuselt kasutusvõimele. Emakeelse taseme nõue on liiga äärmuslik, sest sellisel juhul jääks välja suur hulk keelekasutajaid, kelle keeleoskustase jääb alla emakeelsele, kuid pole sugugi olematu: nad ei oleks ei üks- ega kakskeelsed. Ka passiivne oskus loeb, sest see võimaldab arusaamist ja suhtlust juhul, kui kaasvestlejal on mõningane ettekujutus üksteise keelest. On uurimusi selle kohta, kuidas suhtlevad lähedaste sugulaskeelte kõnelejad, kes pole teineteise keelt õppinud, kuid mõningal pingutusel ja harjutamisel õppivad teineteisest aru saama või oma kõnet pisut mugandama. Ka mittedugulaskeelte puhul annab teineteise keele passiivne oskus võimaluse suhelda ja vastastikku aru saada.

Seega, tänapäeva definitsioonid rõhutavad võimet kasutada mitut keelt ja seda olenemata oskustasemest.

Perekonna keelepoliitika. Emakeele mõiste problemaatilisus

Perekonna keelepoliitika (PKP) on suhteliselt uus valdkond, mis hakkas arenema 2000-ndatel. PKP-d võib määratleda kui keelekasutuse korraldust perekonnas. PKP uurimine on vähemalt osaliselt välja kasvanud Joshua Fishmani arutlustest keelevahetuse ja selle tagasipööramise üle. Keelevahetus tähendab, et inimene, perekond või kogukond läheb täiesti üle teisele keelele ega anna oma esimest keelt edasi järgmisele põlvele. Selgub, et keele

staatuse ja maine tõstmine ei tööta siis, kui keelekasutajad ei kavatse anda keelt edasi. PKP uurimises kasutatakse Bernard Spolsky (2004) mudelit, mis kirjeldab keelepoliitikat üldse. Selles mudelis on kolm omavahel seotud komponenti: **keeleeideoloogia** (ehk see, mida arvatakse ja õigeks peetakse), **keelekasutustavad** (see, mis tegelikult keelekasutuses toimub) ja nende kokkupuuteala, mida nimetatakse **keele haldamiseks** (keelevaliku ja/või -kasutuse mõjutamine).

Valdkond on üsna lai, kuna puudutab nii keele omandamist, varajast kakskeelsust jms, kui ka nn rahvalingvistikat ehk uskumusi keele kui sellise kohta, keelelist identiteeti, keeleideoloogiat ja palju muud. Osaliselt on PKP kohta käiv kirjandus populaarne, näiteks võib tuua Colin Bakeri (2005) raamatu, mis oli mõeldud muuhulgas ka praktiliste nõuannete koguna (NB! raamat on osaliselt vananenud, seda tuleks kasutada ettevaatlikult).

Tihti peetakse vaikumisi eduks vähemuskeele või mõlema vanema keele säilitamist, kuid kirjanduses osutatakse sellele, et tegelikult peaks küsima, mida edukas PKP ikkagi tähendab, kuna perede eesmärgid võivad erineda. Nt Lääne-Virumaa vene-eesti segapaaride PKP uurimisel selgus, et venelasest abikaasa jaoks ei ole vene keele edasiandmine väga olulisel kohal, seega oleks ekslik tõlgendada seda ebaõnnestumisena, kuna vene keele säilitamise eesmärki peres otseselt ei seatud. Räägitakse ka harmoonilisest kakskeelsest arengust, kus mõõdupuuks on heaolutunne. Kogemus näitab, et arukad vanemad loobuvad purismist (puhta keele nõudest), kuna see võib tekitada vastumeelsust ja täiskasvanuna püüavad kunagised lapsed nende pealesunnitud nn õigest keelest distantseeruda. Oluline on arendada laste loovust kõnealuses keeles, et selle keele kasutamine seostuks meeldivate tegevustega (nt etendamine, unejuttude kuulamine jne), mitte käskude ja keeldude ning normide ja piirangutega.

PKP-s on võimalikud mitmed mallid. Paljud vanemad kalduvad instinktiivselt malli “**üks vanem – üks keel**” poole. Selle taga võib olla kartus, et laps ei erista keeli (samas oleks absurdne oletada, et täiskasvanuna ei tea inimene, kumma keelega tegemist on; aga on ka keelekogukondi, kus mitmekeelne keelekasutus on norm). Seda põhimõtet rakendatakse siis, kui vanemad räägivad eri keeli, aga ei pruugi soovitud tulemusi anda, kui üks vanematest räägib enamuskeelt, milles saab laps niigi piisavat sisendit. Teine võimalik mall on “**vähemuskeel kodus**”. See toimib siis, kui mõlemad vanemad on vähemuskeele kõnelejad või kui, ideaaljuhul, vanemad õpivad ära teineteise keele. Malle on veelgi, nt “**üks keskkond – üks keel**” (kodus ja lähisugulastega üks, mujal teine) või nn “**minnalaskev mall**”, kui keelekasutust üldse ei reguleerita.

Emakeele mõiste problemaatilisus

Traditsioonilistes (formaalsetes) keeleomandamise uurimustes, aga ka varasemas kontaktlingvistikas ei esitatud küsimust, mis on emakeel või esimene keel (K1). Vaikumisi oletati, et inimesel on üks emakeel, see on esimesena omandatud ja ühtlasi dominantne (kõige tugevam keel); kõik hiljem omandatud keeled on kas teine keel (K2, keskkond on olemas, nt eesti keel siinsete venekeelsete jaoks või soome keel soomerootslaste jaoks) või võõrkeel (vahetu keskkond puudub). Selline vaikumisi eeldus toimib nt statistikaülevaadetes, rahvaloendustes jms.

Probleem võib aga tekkida samaaegse ehk simultaanse või üldse varajase kakskeelsuse puhul (vt keeleomandamise peatükk), kui mõlemad keeled omandatakse ühel ajal või peaaegu ühel ajal varases lapsepõlves. Siis on mõlemad keeled n-ö esimesed. Veelgi enam, dominantkeel võib elu jooksul muutuda ja hiljem omandatud keelt võidakse osata paremini kui esimest. Nõnda ei pruugi omandamiskronoloogia (juhul, kui seda võib tuvastada, sest mitmeid keeli võidakse õppida korraga, nt Eestis õpitakse koolis vähemalt kaht keelt lisaks kooli õppekeelele) vastata küsimusele, mis keelt osatakse kõige paremini.

Ka **oskus** pole alati üheselt mõistetav, sest keel võib muutuda ja mitmekeelsel kogukonnal võib tekkida uus norm (nt soomerootsi keel erineb riigirootsi variandist). Kolmas probleemide ring seostub **identiteediga**. Nt keelt, millega on emotsionaalne seos, ei pruugita osata kõige paremini. Nõnda võib juhtuda, kui esimeses keeles on piiratud sisend või seda kasutatakse ainult kodus ja sugulastega (nn **pärandkeel**), tuntakse end vabamalt enamuse keeles.

Nendele probleemidele osutas esimeste hulgas Tove Skutnabb-Kangas (1984). Ta nimetas järgmisi kriteeriume, mille järgi võib määrata emakeelt: nn rahvalik (mis keeles und näeb, mõtleb jms), mis ei ole tõsiseltvõetav, aga ka päritolu, keeleoskus, kasutussagedus (tavakeel), enesemääramine ja väline määramine. Võib juhtuda, et kõigi kriteeriumide järgi on üks ja sama emakeel (nt ükskeelne, kes pole elu jooksul keelekeskkonda vahetanud, räägib n-ö oma rahvuse keelt jne), aga sama hästi võib juhtuda, et tekib vastuolu.

Samas vaimus võib lähtuda **oskusest**, **päritolust** ja **kuuluvusest**. Oskus ja kuuluvus on dünaamilised ja mitte eluks ajaks kindlaks määratud. Oskus võib muutuda ja kuuluvus on tunne, mis võib samuti muutuda. Identiteet on soov kuhugi kuuluda, ka keelekogukonda. Seega, seos keele, päritolu ja identiteedi vahel võib olla keerukas ning ajal, mil ollakse mobiilsed, vahetatakse keelekeskkonda, tuleb harjuda selle keerukusega. Rääkides emakeelest, tuleb arvestada, et selle all võidakse mõista erinevaid asju.

Keelekontaktid ja keele muutus. Koodivahetus. Olulisus keele omandamise ja õppimise seisukohalt

Keelekontaktidest üldisemalt. Keelesäilitamine ja keelevahetus

Keelekontaktid ja nendest johtuvad muutused on loomulik nähtus. Klassikaline keeleteadus on pidanud n-ö kontaktitust tavaliseks, markeerimata olekuks, ja keelekontakte millekski erakordseks. Samas ei ole keeli, mis ei oleks kas või väiksemal määral mõjutatud teistest keeltest, seega pole puhtaid keeli olemas. Kõige tavalisemad sõnad ja konstruktsioonid võivad ajaloolises perspektiivis osutuda laenudeks. Kui laen kinnistub, kaotab see oma uudsuse, sama toimub struktuuriga.

Enne teist maailmasõda piirdus keelekontaktide uurimine laensõnade ja - konstruktsioonide tuvastamisega; süstemaatilised käsitlused tekkisid alles hiljem. See on osaliselt seotud salvestamistehnika leiutamise ja massilise levikuga, sellega, kui sai salvestada spontaanset kõnet ja läheneda keelele mikrotasemel ja sünkrooniliselt, s.o mitte ainult ajaloolises perspektiivis. Kinnistus arusaam, et kontaktnähtused tekivad esialgu üksikisiku keelekasutuses ja siis võivad levida kogukonna keelekasutusse.

Tänapäev keelekontaktide uurimustes puudub normatiivne hoiak ja kunagi levinud terminit "interferents" (kahe keele oskuse tulemusena tekkinud hälve) kasutatakse neutraalses mõttes või asendatakse muude terminitega, nt **keeltevaheline mõju**, **ülekanne**, **keelekontaktidest johtuv keelemuutus** jms. Kui traditsiooniline teise/võõrkeele omandamise uurimine keskendus esimese keele mõjule sihtkeelele, siis viimasel ajal räägitakse üha rohkem mõju kahesuunalisusest.

Erinevalt traditsioonilistest teise keele omandamise uuringutest ei defineerita teise keele mõju veana, vaid konstateeritakse fakti ja otsitakse põhjusi; võrdlus ükskeelse või kontaktieelse keelekasutusega näitab muutuste iseloomu ja suundumusi, mitte kõrvalekallet normist.

1980-ndate lõpus näitasid Sarah Thomason ja Terence Kaufman, et formaalsed tegurid (kontaktides olevate keelte struktuurid jms) ei ole sugugi ainumääravad. Suurt rolli mängivad keelevälised ja individuaalsed tegurid (kontaktide kestus, mitmekeelsuse levik,

keelte staatus, keeleideoloogia, hoiakud). Teine seik, mis on aga praktiliselt seisukohalt üsna oluline, on kahe kontaktsituatsiooni eristamine: **keelesäilitamine** ja **keelevahetus**.

Keelesäilitamine

Keelesäilitamine tähendab, et kõnelejaskond jääb oma keele juurde, kuigi on mitmekeelne ja esimeses keeles võivad toimuda üsna olulised muutused. Muutused algavad sõnavarast (laenamine), võivad jõuda häälikusüsteemi ja keelestruktuurini välja. Struktuurimuutused võivad olla päris põhjalikud. Võib öelda, et keelemuutuse mehhanism keelesäilitamise puhul ongi laenamine laiemas mõttes. Laenatakse sõnavara, aga ka tähendusi (nii üksiku sõna kui ka väljendi tähendusi, nt eesti *oma seitsme asjaga* on saksa väljendi *mit seine (ihre) Siebensachen* sõna-sõnaline tõlge uue terviktähendusega), intonatsiooni, uusi häälikuid, häälikute kombinatsioone (nt hilisemates saksa laenudes on võimalik mitu kaashäälikut sõna alguses, nt *kraamima, praalima*), grammatilisi konstruktsioone.

Eesti keel on keelesäilitamise hea näide. Huviline võib vaadata etümoloogiasõnaraamatut ja veenduda, kui paljud tavalised eesti sõnad, mida peetakse täiesti omaks, on tegelikult laenatud. Võõrmõjusid on ka eesti keele struktuuris: ühend- ja tegusõnad (*ära minema, üles kirjutama* jt) on võetud saksa keelest; omadussõna ja nimisõna ühildumine käändes ja arvus (*sinine tass – sinises tassis – siniseid tasse*) on arvatavasti mitme indoeuroopa keele mõju jms. Neid fakte on hea teada, sest need tõestavad, et isegi ulatuslik teise keele mõju ei vii keele surmani (vastupidiselt populaarsele arvamusele). Keeled satuvad ohtu ja hääbuvad hoopis keelevälistel põhjustel (vt all keelevahetuse kohta). Ükskõik kui ulatuslik teise keele mõju ka ei oleks, ei ole võimalik, et keele A mõjul muutuks keel B järkjärgult ja ühel päeval saaks sellest keel A.

Keelevahetus

Keelevahetus tähendab olukorda, kus kõnelejad loobuvad mingil põhjusel oma keelest ega anna seda edasi järgmisele põlvkonnale. Keelevahetus võib toimuda paari põlvkonna jooksul või järsult, kui domineeriva rühma sotsiokultuuriline surve on suur või traagilistel asjaoludel (küüditamine, okupatsioon jne). Keelevahetuse põhjused on sotsiaalpsühholoogilised: nt arvatakse, et keelel X pole mingit väärtust, kuna majandus, teadus, avalik sektor, tõsine kirjandus, ajakirjandus toimib mõnes muus keeles (tavaliselt enamuse/domineeriva rühma keel) või et keel X pole üldse nn õige keel (keeleteaduse seisukohalt absurdne väide, kuid võib tihti kuulda väiteid, nagu ukraina keel on vigane vene keel, jidiši keelel pole grammatikat, valgevene keel on pelk murre jms). Rühma negatiivset suhtumist oma keelde võivad soodustada ka enamuse halvakspeetamine, keele kasutamise keelud ja muu taoline poliitika.

Mõnikord toimub keelevahetus nii, et järgmise põlvkonna keelekasutus ei erine millegi poolest enamuse omast. See toimub, kui keelevahetajate rühm on väike, aga ka siis, kui on vastavad hoiakud (soovitakse sulanduda peavoolu keelekasutajate hulka). Võimalik on aga stsenaarium, kus esimese keele sugemed jäävad alles ja kinnistuvad. Neid sugemeid on sellisel juhul häälikusüsteemis ja grammatikas. Tekib uus norm. Hea näide on Iirimaa inglise keele variant, kus on iiri keele grammatika sugemeid.

Esimese keele sõnavara säilitamine ei ole keelevahetusele iseloomulik, kuid on väheseid erandeid, nt kultuurisõnavara (kui vahetatakse keelt, kuid ei loobuta oma kultuurist või seda kultuuri mugandatakse), samuti võivad alles jääda vanad kohanimed.

Leksikaalne laenamine ja koodivahetus

Nagu öeldud, avaldub keelekontaktidest johtuv muutus keelesäilitamise puhul nii sõnavaras kui ka semantikas (tähenduste süsteemis), häälikusüsteemis ja struktuuris. Kõigile teada on nn leksikaalne **laenamine** (sõnavara laenamine). Laenude tekkeks ei ole isegi vaja

ulatuslikku kakskeelsust, piisab, et mingi osa rahvastikust oskaks teist keelt mõningal määral. Esialgu esineb iga uuendus esimest korda ja juhuslikult, nn mõjuagendiks on mitmekeelne inimene. Pole sugugi kindel, kas uuendus kinnistub ja levib või jääbki juhuslikuks ja hääbub või levib ainult piiratud ringis. Kui vestluses või ühes lauses kasutatakse mitut keelt, nimetatakse seda **koodivahetuseks**. Nt vene-eesti lauses *он такой уимане* ‘ta on selline uimane’ on koodivahetus *uimane*.

Iga laen alustabki oma teed ühe- või paarisõnalise koodivahetusena. Laenu ja koodivahetust on püütud eristada formaalsetel kriteeriumitel, kuid selgus, et see ei tööta. Eesti keeles on käibel termin “tsitaatsõna” niisuguste vahepealsete keelendite kohta, mis on juba piisavalt sagedased, kuid pole veel ühemõtteliselt saanud kirjakeele osaks ja tunnustatud võõrsõnaks/laensõnaks ehk struktuuriliselt mугanenud. Kontaktlingvistika seisukohalt aga ei ole oluline ükskeelne kirjakeelne norm, vaid pigem tegelik keelekasutus oma mitmekesisuses. Seega oluline on, kuivõrd keelend on kinnistunud ja vaid tagantjärele saab öelda, kas tegemist on leksikaalse laenuga või ei.

Leksikaalse laenamise põhjuseks peetakse tihti lünka (puudub vastav sõna oma keeles), kuid see pole ainus põhjus. Laen võib aidata eristada tähendusi, nt sõna *laikima* (< inglise *to like*) tähendab ‘meeldivaks märkima’ nimelt sotsiaalmeedia kontekstis ja mitte mujal.

Kui tegemist on terve lõigu või iseseisva lausetervikuga teises keeles, siis seda nimetatakse **koodivahelduseks**. Nõnda võib eristada nn **sisestavat koodivahetust** (nagu eelmises näites eesti sõna “uimane”) ja **koodivaheldust**, mis tähendab, et koodivahetatud on fraas või terve lõik. Kui lausele *I am feeling väga imelik* eelneb eestikeelne jutt, siis ingliskeelne osa on koodivaheldus ja seejärel minnakse tagasi eesti keelele. Tavaliselt muutuvad kontaktis olevate keelte konstruktsioonid sarnasemaks, nii et siis koodivahetuse võimalused kasvavad veelgi.

Koodivahetuse uurimises eristatakse nn **grammatilist ja pragmaatilist lähenemist**. Grammatiline lähenemine tegeleb koodivahetuse formaallingvistiliste omadustega, pragmaatiline lähenemine uurib koodivahetuse funktsioone vestluses. Viimane on oluline ka pedagoogilises kontekstis. On levinud rahvalik seisukoht, justkui koodivahetus on kehva keeleoskuse tunnus: milleks võtta võõrsõna appi, kui oma sõna on olemas. Koodivahetus laiemas mõttes (k.a koodivaheldus) täidab aga mitmesuguseid funktsioone. Mõnikord võib tõesti olla põhjus, et õige sõna ei tule meelde või keeleõppija seda ei tea, kuid see pole sugugi ainus või peamine võimalus. Koodivahetus võib sõltuda suhtlussituatsioonist (nt kes on kaasvestlejad, nende taust, keeleoskus, kas kaasvestlejate arv muutub jms) või vestluse sisust (põhjastatud teemast, vajadusest viidata ühistele teadmistele, tsiteerida, kommenteerida, nt “nagu öeldakse”, “keeles X on selle kohta ütlus”).

Eesti keeles on sel teemal põhjalikult kirjutanud Anastassia Zabrodskaja (2005, eriti lk 70 jj). Tema on uurinud eesti-vene koodivahetust venekeelsete koolilaste kõnes ja leidnud kõiki funktsioone, millest kirjutavad ka teised autorid.

Koodivahetus keelt omandava lapse kõnes ei ole märk segadusest, vaid näitab, et lapse keelelised ja kognitiivsed oskused arenevad. On näiteks leitud, et kakskeelsete laste koodivahetust sisaldavad laused on palju komplekssemad kui ilma koodivahetuseta laused, st et koodivahetuse kasutamine toimib abivahendina ning aitab n-ö asjad ära öelda.

Koodivahetus ja keeleomandamine

Mis puutub kooli või üldisemalt hariduskonteksti, on suhtumine koodivahetusse tihtilugu *a priori* negatiivne (seostub stereotüübiga, et see näitab kehva keeleoskust).

Võttes arvesse 20. sajandi esimeses pooles valitsenud arvamust kakskeelsuse puudulikkusest või ideaalsest kakskeelsest, taotleti keelte täielikku eraldamist ja eelistati

ükskeelseid õpetajaid. Nt USA-s on ülalmainitud arusaamad mõjutanud ja mõjutavad siiaaani inglise keelt teise keelena kõnelevate õpetajate enesehinnangut ja seda, kuidas tänapäeva käsitlused (nt mitmikpädevuse kontseptsioon, moodsad mitmekeelsuse teooriad jne) võivad selliste õpetajate enesehinnangut ja enesekirjeldust mõjutada positiivses suunas. Eestis aga oli nõukogude ajal nii, et võõrkeelte õpetajatel ei olnud rahvusvahelist kogemust, õpitava keele keskkond puudus ja seetõttu arvati, et keeletund on ainus koht, kus saab kasutada ainult õpitavat keelt.

Tõsi küll, keelekeskkonna puudumise probleemi viimasel ajal ei ole, kuna riik on avatud, on olemas internet ja sotsiaalsed võrgustikud. Esimese või üldse mitme keele kasutamine võib aga olla piiratud või ebasoovitav mõne keeleõppemeetodi puhul, nt keelekümbluses (vt all).

On olemas hulk uurimusi koodivahetusest koolitundides (mitte ainult keele-, vaid ka ainetundides ning ka ülikooliloengutes ja seminarides). Selgub, et koodivahetuses kui sellises pole midagi halba; tund on selleks sobiv koht; koodivahetust tunnis reguleerivad mitmed põhimõtted. Koodivahetus või koodivaheldus võib olla juhuslik või plaanitud. Oluline on, et lapse mõlemad keeled saavad nii-öelda kokku mõlema keele edasise arengu ja õppe edukuse edendamiseks. Õppijate esimese keele kasutamine ja koodivahetus ülikooli seminarides aitab luua solidaarsust õppejõu ja üliõpilaste vahel, mõista, kuidas toimub reaalne kakskeelne suhtlus, saada lahti hirmust ning saada paremaks suhtlejaks.

KIRJANDUS

APPEL, RENÉ; MUYSKEN, PIETER 1992. *Language contact and bilingualism*. London, New-York, Melbourne, Auckland: E. Arnold a division of Hodder & Stroughton | ARISTE, PAUL 1981. *Keelekontaktid. Eesti keele kontakte teiste keeltega*. Emakeele Seltsi toimetised 14. Tallinn: Valgus | ARONIN, LARISSA; JESSNER, ULRIKE 2014. Methodology in bi- and multilingual studies. From simplification to complexity. *AILA Review* 27, 56–79 | ARONIN, LARISSA; SINGLETON, DAVID 2012. *Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins | BAKER, COLIN 2005. *Kakskeelne laps*. Tallinn: El Paradiso (tõlge eesti keelde) | CENOZ, JASONE 2013. Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics* 33, 3–18 | CLYNE, MICHAEL 2003. *Dynamics of Language Contacts*. Cambridge: CUP | COOK, VIVIAN 2001. *Second language learning and language teaching*. Third Edition. London: Arnold | COOK, VIVIAN. Koduleht <http://www.viviancook.uk/Writings/VCpubs.htm> (vaadatud 18.11.2020) | DE HOUWER, ANNICK 2015. Harmonious bilingual development: Young families' well-being in language contact situations. *International Journal of Bilingualism* 19 (2), 169–184 | DE HOUWER, ANNICK 2020. Harmonious bilingualism: well-being for families in bilingual settings. Schalley, Andrea C.; Eisenclas, Susana A. (Eds.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development*. Berlin: Mouton de Gruyter, 63–83 | DOYLE, COLM J. 2020. Policy and place: the language policies of transnational Estonian families in Tallinn. PhD Thesis. Tallinn: Tallinn University | HALLASTE, PEETER-PAUL 2015. Perekonakeelepoliitika jaapani-eesti perekondades Tallinnas. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool | HERDINA, PHILIP; JESSNER, ULRIKE 2002. *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters | EHALA, MARTIN 2017. Keele rollidest eesti rahvusidentiteedis. <https://www.2017.inimareng.ee/ranne-identiteedi-ja-keelemuutused/keele-rollidest-eesti-rahvusidentiteedis/> | EISENCHLAS, SUSANA A.; SCHALLEY, ANDREA C. 2020. Making sense of “home language” and related concepts. Schalley, Andrea C.; Eisenclas, Susana A. (Eds.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development*. Berlin: Mouton de Gruyter, 17–37 | Eesti Inimarengu Aruanne 2017. <https://www.2017.inimareng.ee/> | FISHMAN, JOSHUA 1991. *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters | GROSJEAN, FRANÇOIS 1982. *Life with Two Languages*. Harvard: Harvard University Press | IQBAL, MARIA 2019. Eesti tatarlaste perekonna keelepoliitika kolme perekonna näitel. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool | KAASIK, BRITA 2016. Viie eesti-taani mitmekeelse perekonna keelepoliitika. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool | KING, KENDALL A.; FOGLE, LYN; LOGAN-TERRY, AUBREY 2008. Family language policy. *Language and Linguistics Compass* 2 (5), 907–922 | KAIVAPALU, ANNEKATRIN 2015. Eesti ja soome keele

vastastikune mõistmine üksiksõna- ja tekstitasandil: lingvistilised tegurid, mõistmisprotsess ja sümmeetria. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat* 11, 55–74 | KOPELIOVICH, SHULAMIT 2013. Happylingual: A family project for enhancing and balancing multilingual development. Schwartz, Mila; Verschik, Anna (Eds.), *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction*. Dordrecht: Springer, 249–275 | KOSTAP, KRISTINA 2017. Segapaaride keelepoliitika ja keeleline identiteet. Bakalaureusetöö. Tallinn: Tallinna Ülikool | KOTSINAS, ULLA-BRITT 1988. Immigrant's children Swedish – a new variety? *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9 (1–2), 129–140 | MARTIN-JONES, MARILYN; ROMAINE, SUZANNE 1986. Semilingualism: A half-baked theory of communicative competence. *Applied Linguistics* 7 (1), 26–38 | PAVLENKO, ANETA 2003. “I never knew I was a bilingual”: reimagining teacher identity in TESOL. *Journal of Language, Identity and Education* 2 (4), 251–268 | PAWLAK, MYROSLAW; ARONIN, LARISSA (Eds.) 2014. *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism: Studies in Honor of David Singleton*. Cham, Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer | PRAAKLI, KRISTIIINA 2009. *Esimese põlvkonna Soome eestlaste kakskeelne keelekasutus ja koodikopeerimine*. Doktoriväitekirj. Tartu: Tartu Ülikool | RAMPTON, BEN 1990. Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation and inheritance. *ELT Journal* 44 (2), 97–101 | RANNUT, MART; RANNUT, ÜLLE; VERSCHIK, ANNA 2003. *Keel. Võim. Ühiskond*. Tallinn: TPÜ Kirjastus | SKUTNABB-KANGAS, TOVE 1984. *Bilingualism or Not? Clevedon: Multilingual Matters* | SPOLSKY, BERNARD 2004. *Family Language Policy*. Cambridge: CUP | SCHALLEY, ANDREA C.; EISENCHLAS, SUSANA A. (Eds.) 2020. *Handbook of Home Language Maintenance and Development*. Berlin: Mouton de Gruyter | SCHWARTZ, MILA; VERSCHIK, ANNA (Eds.) 2013. *Successful family language policy. Parents, children and educators in interaction*. Dordrecht: Springer | ZABRODSKAJA, ANASTASSIA 2005. *Vene-Eesti koodivahetus Kohtla-Järve vene emakeelega algkoolilastel*. Eesti filoloogias osakonna toimetised 26. Tallinn: Tallinna Ülikool | ZABRODSKAJA, ANASTASSIA 2006. Eestivene keel(evariant): kas samm segakoodi poole? *Keel ja Kirjandus* 9, 736–750 | THOMASON, SARAH GREY; KAUFMAN, TERENCE 1988. *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley, Los Angeles, Oxford: University of California | VERSCHIK, ANNA 2004. Koodivahetus meil ja mujal. *Keel ja Kirjandus* 1, 25–45 | VERSCHIK, ANNA 2013. Mitmekeelsus kui ideaal ja loovuse allikas. *Võro Instituudi Toimondusõq – Publications of Võro Institute* 27, 11–30 | WEINREICH, URIEL 1953. *Languages in Contact*. The Hague: Mouton de Gruyter

Esimese keele omandamine

Keeleomandamise perioodid

Esimese keele omandamine on jagatav kindlate tunnustega etappideks või perioodideks. Keele omandamine algab juba siis, kui laps sünnib. Ta eraldab kõnet muudest helidest tunduvalt varem, kui ise rääkima hakkab. Imik reageerib juba paarikuuselt hääletooni ja häälduste muutustele ning suudab eraldada kaashäälikuid täishäälikutest ning ka eri täishäälikuid.

Umbes 6–8-nädalaselt hakkab nutu osakaal lapse häälitsemises vähenema ja asemele tulevad rahulolu- ja heameelehääletsused (kõrinad-kudinad). Tavaliselt on need tagasiside täiskasvanu naeratusele või kõnele. Perioodi on tavaliselt nimetatud **koogamisperioodiks**. Perioodi tüüpilised kaashäälikud on kurgus moodustatud. Perioodi algul on tegemist üksikhäälikutega, mis laps siis hiljem ühendab häälikute jadaks. Vähehaaval pikemad heameelehääletsused taas lühenevad ja hääle kõrguse ja värvingu variatsioonid nõrgenevad. Imik hakkab justkui proovima üksikuid täis- ja kaashäälikuid.

Laps siirdub seega koogamisperioodist **lalisemisperioodi**. Lalisemisperioodil jätkub häälikute eristumine. Oluline vahe koogamise ja lalisemise vahel ongi häälitsemise funktsioonis: kui koogamise eesmärk on enamasti heaolu väljendada, siis lalisemine on esmajärjekorras häälega mängimine. Laps laliseb tavaliselt esimese eluaasta teisel poolel. Lalisemine on kui täis- ja kaashäälikute jada, milles igas silbis on kaashäälik. Silpide pikkus

ja häälightsuste kogupikkus sarnaneb juba täiskasvanu kõneüksuste pikkusega. Sel perioodil laps otsekui kaardistab häälikute esinemisala ja harjutab nende häälikute moodustamist.

Vahetult enne ühesõnalistele väljenditele siirdumist esineb lapse kõnes juba kindlate hääldusüksuste kasutamist mingis kindlas kas mängulises või rituaalses situatsioonis. Esimeste sõnade põhjana kasutab laps sageli lalisemise käigus selgeks harjutatud hääldusmalle.

Lapsed suhtlevad juba enne, kui esimesed sõnad ilmuvad, tavaliselt kasutatakse žeste, millel võib olla eri tüüpi pragmaatilisi eesmärke (deklaratiivseid, direktiivseid, tähelepanu juhtimise eesmärke).

Korduvate silpidega lalisemise perioodi järel on **ühesõnaliste väljendite periood**, lapse kõnes on sageli nii intonatsioonilt tähenduslikke, kuid sisuliselt siiski tähenduseta sõnalaadseid kõneüksusi. Mõnel lapsel kestab see periood kuid, mõnel möödub märkamatuks. Esimese eluaasta lõppedes laps: 1) reageerib kinnitavale ja küsivale intonatsioonile, 2) tunneb kuulnud materjali hulgas ära ühepikkused üksused, 3) mõistab sagedasemaid sõnu ja fraase.

Esimesed sõnad ilmuvad lapse keelde tavaliselt esimese sünnipäeva paiku ja suhteliselt aeglaselt. Kui aga laps on jõudnud umbes 20–30 sõnani, toimub järsk arenguhüpe ning uusi sõnu hakkab tekkima rohkesti ja seda lühikese aja jooksul.

Kui lapsed sõnavara omandavad, teevad nad sõnade tähenduse kohta üle- ja alaüldistusi ehk siis ei vasta laste sõnade tähendus sageli täiskasvanute vastava sõna tähendusele ning see võib olla tavatähendusest nii kitsam kui ka laiem (nt võib *poiss* tähistada kõiki väikesi lapsi vms).

Grammatika omandamine algab koos esimeste sõnadega. Umbes kolmeaastaselt on laps omandanud grammatika tuuma, st vormid ja kategooriad, mis on kõige sagedasemad. Samas kestab grammatika arenemine veel koolieaski ning harvemad kategooriad võidakse omandada alles pärast 9-ndat eluaastat. Keeleomandamine kestab aga loomulikult ka pärast kolmeaastaseks saamist ning lapsed omandavad nii sõnavara kui ka grammatikalt pidevalt ja seda veel isegi teismeeas.

KIRJANDUS

ARGUS, REILI 2008. *Eesti keele muitemorfoloogia omandamine*. Tallinna ülikooli eesti keele ja kultuuri instituut. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus | ARGUS, REILI; BAUER, ANNIKA 2020. Muutevormide ilmumine eesti keelt esimese keelena omandavate laste kõnesse. *Philologia Estonica Tallinnensis* 5, 17–58 | GOLDIN-MEADOW, SUSAN; ALIBALI, MARTHA WAGNER 2012. Gesture's role in speaking, learning, and creating language. *Annual Review of Psychology* 64, 257–283 | HOCHMANN, JEAN-RÉMY; BENAVIDES-VARELA, SILVIA; NESPOR, MARINA; MEHLER, JACQUES 2011. Consonants and vowels: Different roles in early language acquisition. *Developmental Science* 14(6), 1445–58 | INGRAM, DAVID 1989. *First language acquisition: method, description and explanation*. New York: Cambridge University Press | KUHLMAN, PATRICIA 1979. Speech perception in early infancy: perceptual constancy for spectrally dissimilar vowel categories. *Journal of Acoustic Society of America* 66(6), 1668–79 | LEIWO, MATTI 1993. *Lapse keeleline areng*. Tallinn: Tallinna Pedagoogiline ülikool | MARINO, HANNA; FARRONI, TERESA; DOS SANTOS, YAMNIL; EKRAMNIA, MILAD; NESPOR, MARINA; MEHLER, JACK 2015. Can you see what I am talking about? Human speech triggers referential expectation in four-month-old infants. *Scientific Reports* 5, Article no: 13594 | SCHULTZ, ASTRA; TULVISTE TIIA 2016. Composition of Estonian infants' expressive lexicon according to the adaptation of CDI / Words and Gestures. *First Language* 36, 5, 485–504 | VIHMAN, MARILYN MAY 2019. *Phonological Templates In Development*. Oxford University Press

Mitme keele omandamine

Sugugi mitte kõik lapsed ei omanda ainult üht keelt korraga. Kuigi teise keele omandamine uuringuvaldkonnana on ikka veel suhteliselt uus, on huvi kaks- ja mitmekeelse omandamise

vastu siiski järjest kasvanud. Kui varem peeti kakskeelset omandamist üheks omandamise erijuhuks, siis nüüdseks on saanud see sama loomulikuks kui ükskeelne keeleomandamine ning enam ei kahelda, et kõik lapsed on võimelised omandama teise keele.

Mitmekeelse omandamisega seotud peamised uurimisküsimused

Mitme keele omandamisega tegelevates uurimustes on peamisi uurimisküsimusi olnud läbi aegade mitu. On arutletud, kas need **sünnipärase mehhanismid**, mis aitavad last esimest keelt omandada, aitavad ka teist ja järgmisi keeli omandada. Leitud on, et sünnipärase faktorid (nt üldised kognitiivsed võimed) on kakskeelse omandamise puhul sama olulised kui ükskeelse puhul, ja lapsed on kõik võimelised omandama mitut keelt kohe sünnist alates. Samas on räägitud ka sellest, et vanemate pakutav keeleline tugi on omandamise juures samuti oluline.

Palju on vaieldud selle üle, kas kakskeelsel lapsel on alguses **üks keelesüsteem** mõlema keele jaoks (sisaldab mõlema keele tükikesi) või alustavad lapsed omandamisel kohe **kahe keele eraldi süsteemi** ülesehitamist. Varased uuringud esitasid idee ühest varasest keelesüsteemist, mis areneb ajapikku kaheks. Uuemates uuringutes on aga leitud, et lapsed eristavad keeli kohe algusest peale ja nad võivad arendada kohe välja kaks keelesüsteemi, kuigi ei pruugi neid kaht süsteemi arendada välja samas tempos. Kahe eraldi keelesüsteemi omandamine ei eelda aga sugugi, et keeled teineteist ei mõjutaks, ja laps võib võtta elemente ühest keelest teise.

Paljud uuringud on keskendunud sellele, **kas lapsed on paremad või halvemad teise (ja edasiste) keel(te) omandajad**. Nii nagu ükskeelse, on ka kakskeelse omandamise uuringutes palju tegeletud nn kriitilise perioodi hüpoteesiga. Varem on arvatud, et lapse kasvades võime teisi keeli omandada väheneb ja edukas keeleõpe on raskem. Hiljem on saadud neid seisukohti kinnitavaid ja ka kahtluse alla seadvaid tulemusi. Mitmeski uuringus on võrreldud esimese keele varast ja teise keele hilisemat omandamist nii lastel kui ka täiskasvanutel ning on leitud omandamisprotsessis nii sarnasusi kui ka erinevusi.

Vanemad lapsed ja täiskasvanud õpivad alguses üldiselt kiiremini. Täiskasvanutel ja suurematel lastel on suurem verbaalne mäluhaht, mis võimaldab neil pikemaids lauseids korraga meelde jätta. Mõnes uuringus on leitud aga, et hoolimata kiiremast stardist ei jõua täiskasvanud keeleomandamises päris sellisele tasemele kui nooremalt alustanud. Kriitilise perioodi ideed on seega korduvalt nii ümber lükatud kui ka ümber mõtestatud. On leitud, et oluline on hoopis keelelise sisendi hulk ja kvaliteet, õppimise-harjutamise kestus ja mitte niivõrd mingid vanuselised piirangud. Väidetavalt kestab keeleomandamine ka veel täiskasvanueas. Lisaks on leitud, et ühe keele hea oskamine toetab teise keele omandamist. Seega tuleb toetada kakskeelsel lapsel ka esimest keelt, juhul kui koolis on teine keel kui kodus.

Neljas oluline uurimisküsimus on mitmekeelse omandamise uuringutes olnud see, **kas ükskeelsete ja kakskeelsete laste keeleomandamine on millegi poolest erinev** (või on kakskeelsete keeleline või kognitiivne areng ükskeelsete omast maas).

Vanemad uurimused on olnud tihti poliitiliselt kallutatud või üldisema immigratsioonivastase suhtumisega: üks- ja kakskeelsete võrdluses olid kakskeelsed lapsed enamasti immigrantide lapsed, kes tulid koolis toime ükskeelsetest kehvemini. Hiljem, kui uurimustes sotsiaalmajanduslikud tegurid kõrvale jäeti, ei olnud tulemused enam sugugi kakskeelsete kahjuks.

Kakskeelsed lapsed, kes omandavad teise keele varases vanuses, läbivad ükskeelsetega võrreldes samad arenguetaapid hoolimata sellest, mis keeli nad täpsemalt omandavad. Nii üks- kui ka kakskeelsed lapsed ütlevad oma esimesed sõnad esimese eluaasta lõpus, neil on sarnase suurusega sõnavara ja fonoloogilised oskused, kui kakskeelsete puhul

võetakse arvesse lapse kaht keelt. Samuti on leitud, et nii üks- kui ka kakskeelsed lapsed suudavad samas vanuses hakata kasutama sidusat teksti.

Samas ei ole päris selge, kas kakskeelsed lapsed arenevad ükskeelsetega sarnaselt igas omandatavas keeles või mitte. Mõnede uuringute järgi jõuavad kakskeelsed ükskeelsetega samasse arenguetappi samal ajal. Teiste uuringute järgi jälle on kakskeelsete tulemused ükskeelsetest madalamad, kui hinnatakse ainult üht nende keelt, eriti just seda keelt, mille sisendit saab laps vähem.

Õppimine sõltub aga paljuski keskkonnast, kus õpitakse, ja ongi leitud, et nt lapsed, kes omandavad teise keele sõpradega mängides, ei läbi samu etappe nagu esimese keele omandajad (nt ühesõnaliste väljendite periood, telegraafiline kõne jne).

Kas esimese ja teise keele omandajad teevad sarnaseid vigu?

Lapsed, kes omandavad kaks keelt varases vanuses, võivad teha samasuguseid vigu nagu ükskeelsed keeleomandajad. Samas võivad nende vead olla ka sellised, mis on sarnased täiskasvanud keeleõppija vigadega ja erinevad esimese keele omandaja vigadest. Ilmselt sõltuvad veatüübid nii sellest, mis vanuses ja mis situatsioonis keelt omandatakse, kui ka sellest, missuguseid keeli omandatakse.

Kas esimese keele areng mõjutab teisenä omandatud keelt?

Eri kirjutistes on rõhutatud, et oluline on jätkata lapsega esimese keele kõnelemist ka siis, kui ühiskond räägib teist keelt, st et esimese keele sisend ei tohiks muutuda väiksemaks. Kui mitmekeelset keskkonda väärtustatakse ja mõlemat keelt toetatakse, saavad kakskeelsed lapsed 10-aastaselt koolis sama hästi hakkama kui ükskeelsed. Hulk uurimusi, kus on vaadeldud eelkooliealiste laste keelelist arengut ja ka kirjaõskuse arengut, on saanud tulemuseks, et mitmekeelsed õppekavad ja lähenemised, mis toetavad ka (ühiskonna keelest erinevat) esimese keele arengut, annavad lastele olulised eelised.

KIRJANDUS

ARGUS, REILI; MAKKO, EVELIN 2020. Väljamõeldud morfoloogiareegli omandamine 8-aastastel lastel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 16, 23–41 | BARNETT, STEVEN; YAROSZ, DONALD J.; THOMAS, JESSICA; JUNG, KWANGHEE; BLANCO, DULCE 2007. Two-way and monolingual English immersion in preschool education: An experimental comparison. *Early Childhood Research Quarterly* 22, 277–293 | CHILLA, S.; ROTHWEILER, M.; BABUR, E. 2010. *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik*. München, Basel: Reinhardt | CLAHSN, HARALD 1990. The comparative study of first and second language development. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 135–154 | DEMPSTER, FRANK N. 1985. Short-term memory development in childhood and adolescence. C. J. Brainerd; M. Pressley (Eds.), *Basic processes in memory development*. New York: Springer-Verlag, 208–248 | FILLMORE, LILY 1976. Cognitive and Social Strategies in Language Acquisition. Ph.D. dissertation, Stanford University | FREEMAN, DAVID E.; FREEMAN, YVONNE S. 2001. *Between worlds: Access to second language acquisition* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann | GATHERCOLE, VIRGINIA C. M.; THOMAS ENNLI, M 2009. Bilingual first language development: dominant language take-over, threatened minority language take-up. *Bilingualism Language and Cognition* 12, 213–237 | GRANFELDT, JONAS; SCHLYTER, SUZANNE; KIHLESTEDT, MARIA 2007. French as cL2, 2L1 and L1 in pre-school children. *Petites Études Romanes de Lund* 24, 5–42 | HAKUTA, KENJI; BIALYSTOK, ELLEN; WILEY, EDWARD 2003. Critical evidence: A test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. *Psychological Science* 14, 31–38 | HOFF, ERIKA; CORE, CYNTHIA; PLACE, SILVIA; RUMICHE, ROSARIO; SEÑOR, MELISSA; PARRA, MARISOL 2012. Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language* 39, 1–27 | KOVÁCS, AGNES MELINDA; MEHLER, JACQUES 2009. Flexible learning of multiple speech structures in bilingual infants. *Science* 325, 611–12 | KROLL, JUDITH F.; STEWART, ERIKA 1994. Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between

bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language* 33(2), 149–174 | LEOPOLD, WERNER 1939. *Speech development of a bilingual child. A linguist's record*. Evanston, North-western University Press | MEISEL, JÜRGEN M. 2009. Second language acquisition in early childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 28(1), 5–34 | OLLER, D. KIMBROUGH; EILERS, REBECCA E. 2002. *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: UK Multilingual Matters | PARADIS, JOHANNE; KIROVA, ANNA 2014. English second-language learners in preschool: profile effects in their English abilities and the role of home language environment. *International Journal Behavioural Development* 38, 342–349 | PEARSON, BARBARA ZUER 2009. Children with two languages. E. Bavin (Ed.), *Handbook of Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 379–398 | PETITTO LAURA ANN; KATERELOS MARINA; LEVY, BRONNA G; GAUNA, KRISTINE; TE'TREAUULT KARINE; FERRARO VITTORIA 2001. Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal of Child Language* 28, 453–496 | SNEDEKER JESSE; GEREN JOY; SHAFTO CARISSA, in print. Different Paths: Changes in second-language acquisition between three and five years of age. https://www.academia.edu/6530060/EARLY_SECOND_LANGUAGE_ACQUISITION?email_work_card=thumbnail (12.12.2020) | SINGLETON, DAVID MICHAEL; RYAN, LISA 2004. *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd | WERKER, JANET F.; BYERS-HEINLEIN, KRISTA 2008. Bilingualism in infancy: First steps in perception and comprehension. *Trends in Cognitive Sciences* 12, 144–151

Mitmekeelsete laste keeleomandamine keele eri tasandite kaupa

Sõnavara

Kõige rohkem uurimusi on tehtud kakskeelsete laste sõnavara kohta.

On leitud, et kakskeelsete laste sõnavara võib olla teises keeles väiksem kui esimeses ning võib suuruselt sarnaneda isegi samavanuste keelepuudega laste sõnavaraga.

Oluline on aga erinevus, mis paistab erineva **sotsiaalmajandusliku taustaga** kakskeelsete laste sõnavara võrdlemisel: mõnedest sisserändetaustaga kakskeelsete laste esimese keele sõnavara uuringutest on selgunud, et laste sõnavara on väiksem kui ükskeelsetel. Kõrge sotsiaalmajandusliku staatusega kakskeelsete perede kohta on aga vähem uuringuid, kuid olemasolevatest paistab, et kakskeelsed võivad olla ükskeelsetega võrreldes sama head sõnavara omandajad.

Kakskeelsete laste sõnavara suurus on väga tihedalt seotud mõlemas keeles saadava **sisendiga** ning on leitud, et kui laps saab ühes keeles vähem sisendit kui 20% kogu päeva jooksul kuulnud kõnest, ei taha ta sageli selles keeles rääkida, ja et 20% ongi absoluutne miinimum, et üldse oleks võimalik õppida keelt kasutama. On öeldud väga kindlalt, et kakskeelsete laste sõnavara ja grammatika ei arene ükskeelsetega sama kiiresti ning arengu kiirus on tugevalt seotud sisendi hulga. Näiteks on leitud, et kakskeelsete laste sõnavara jääb ükskeelsete omast maha keskmiselt 10–22%, vanuses mõõdetuna oleks üks- ja kakskeelsete sõnavara mahu vahe kolm kuud (1;10–2;1).

Sõnavara suurust võib aga mõõta eri meetodikaga. Enamasti on lihtsalt eri sõnad loetud kokku ühes keeles ja tehtud sama teises keeles. Uuemates uuringutes on aga siiski kasutatud ka teisi vahendeid, näiteks mõõdetud koondsõnavara (mõlema keele sõnavara kokku), aga ka kontseptuaalset sõnavara (ühe mõiste katmiseks kasutatavad sõnad, olgu siis kas ühes või teises keeles). Just viimane sobib mõõtmiseks väidetavalt kõige paremini, sest vastajale antakse võimalus leida mõistele vaste kas ühes või teises keeles või mõlemas. Näiteks on väidetud, et mitmekeelsetel lastel on kergem kui ükskeelsetel omandada uusi sõnu nende mõistete katmiseks, mille jaoks neil juba on sõna olemas (sünonüüm).

Grammatika

Sarnaselt sõnavaraga on senistes grammatika omandamise uuringutes saadud üsna erinevaid tulemusi. Enamasti on väidetud, et ükskeelsed on teise keele grammatikatestides kakskeelsetest ees ja vahe tundub olema väiksem mõistmises ja suurem keele kasutamises ehk kõnelemises. Samas ilmneb aga, et grammatika omandamine on parem selles keeles, mida laps rohkem kuuleb, ning kui teisena omandatud keel on see, mida laps kuuleb rohkem, ei ole tema grammatilised oskused ükskeelsete laste omadest halvemad. Esimese keele grammatikaülesannete madalamad tulemused on põhjustatud teise keele kui ühiskonnas kõneldava keele dominantsusest ning vigu leidub lastel just selles keeles, mis ei ole dominantne. Vahe üks- ja kakskeelsete tulemuste vahel sõltub aga igal juhul sellest, mis tüüpi ja kui palju mis keele sisendit laps saab. Paljude kakskeelsete tehtavate vigade kohta on öeldud, et need on arengulised ehk sellised, mida teevad ka ükskeelsed lapsed.

Fonoloogia

Kakskeelsed võivad omandada mingeid häälikuid hiljem kui ükskeelsed, kuid samas võivad kakskeelsed lapsed omandada mingid mallid või häälikud ka varem kui ükskeelsed. Näiteks omandavad lapsed, kelle esimeses keeles on palju keerukaid häälikuühendeid, teise keele häälikuühendid kiiremini kui ükskeelsed sama vanad lapsed. Kakskeelsete laste ühe keele hääldusesse võib kanduda teise keele jooni. Kuigi kakskeelsel lapsel ei ole üldiselt väiksem häälduspagas kui ükskeelsel, kipub ta ikkagi kahe keele hääldust segama.

Paljudes uuringutes on leitud, et lapsed, kes alustavad teise keele omandamist varem ja on seega kuulnud omandatavat keelt kokku rohkem, suudavad hääldada emakeelse kõnelejaga sarnasemalt kui need lapsed, kes alustasid teise keele omandamist hiljem.

Tekst/jutustamisoskus

Üldiselt paistab, et üks- ja kakskeelsete laste areng erineb kõige vähem just teksti tasandil. Tavaliselt mõõdetakse tekstilooimeoskust narratiivi- ehk jutustusoskust mõõtvate testidega. Tekstilooimeoskuse uurimusi ei ole aga kuigi palju ja olemasolevate tulemused on mõnevõrra erinevad. Tulemuseks on saadud nii seda, et üks- ja kakskeelsetel lastel on esimeses omandatud keeles jutustamisoskus ühesugune, kui ka seda, et kakskeelsetel on (esimeses keeles) jutustamisoskus nõrgem kui sama vanadel ükskeelsetel lastel. Sarnaselt teiste keeletasanditega on ka jutustamisoskuse puhul leitud, et edukamad on need kakskeelsed lapsed, kes saavad rohkem keelelist sisendit.

Samas on küllalt palju ka neid uuringuid, kust selgub, et jutustuste ülesehitus võib lastel olla on pea sama hea mõlemas keeles ja kahe keele sidususe saavutamise vahendid (nt asesõnade valik jms) on omavahel seotud. See tähendab, et lapsed loovad võrdselt sidusaid jutustusi mõlemas keeles, isegi kui lapse sõnavara või grammatika on ühes keeles nõrgem. Mõlemas keeles ühevõrra sidusa teksti loomise taga võivad olla üldisemad, st mitte nii keelespetsiifilised kognitiivsed võimed. Samuti on leitud, et laste jutustuste struktuur võib sõltuda sellest, kui mitu aastat on mingis keeles kooliharidust saadud: mida rohkem, seda paremad olid lapsed selles keeles jutustamisel. Seega on tekstilooime oskus seotud mitte niivõrd ühe keele kuivõrd haridusega (koolis õpetatakse jutustusi looma). Üldiselt näitavadki uurimused, et vanemad kakskeelsed lapsed oskavad paremini jutustada kui nooremad. See võib olla põhjustatud lisaks haridusele üldisest kognitiivsest küpsusest.

Seega on üks- ja kakskeelsete laste keelelises arengus erinevusi ning uuringud näitavad, et mõlemal juhul kulgeb areng erinevalt ning ükskeelsetele mõeldud norme ei tohiks rakendada kakskeelsete arengu hindamiseks. Mõne uuringu järgi jõuab kakskeelsete laste grammatiline areng ükskeelsetega samale tasemele 9–10 aasta vanuselt. Samas on ka väidetud, et varased kakskeelsed saavutavad tavaliselt dominantkeeles ükskeelsetega võrreldava keelelise arengu alles täiskasvanueas.

KIRJANDUS

ARMON-LOTEM, SHARON; DE JONG, JAN; MEIR, NATALIA 2015. *Assessing Multilingual Children. Disentangling Bilingualism from Language Impairment*. Bristol: Multilingual Matters | AOYAMA, KATSURA; GUION, SUSAN; FLEGE, JAMES EMIL; YAMADA, TSUNEO 2008. The first years in an L2-speaking environment: a comparison of Japanese children and adults learning American English. *International Review of Applied Linguistics and Language Teaching* 46, 61–90 | FABIANO-SMITH, LEAH; BARLOW, JESSICA A. 2010. Interaction in bilingual phonological acquisition: evidence from phonetic inventories. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 13, 81–97 | GAGARINA, NATALIA 2016. Narratives of Russian–German preschool and primary school bilinguals: rasskaz and Erzählung. *Applied Psycholinguistics* 37, 91–122 | GATHERCOLE, VIRGINIA MUELLER 2013. *Solutions for the Assessment of Bilinguals*. Bristol: Multilingual Matters | GATHERCOLE, VIRGINIA C. M.; THOMAS ENNLI, M 2009. Bilingual first language development: dominant language take-over, threatened minority language take-up. *Bilingualism Language and Cognition* 12, 213–237 | GOLDSTEIN, BRIAN; WASHINGTON, PATRICIA SVASEY 2001. An initial investigation of phonological patterns in typically developing 4-year-old Spanish-English bilingual children. *Language Speech Hear. Serv. Sch.* 32, 153–164 | HAMAN, EWA; WODNIECKA, ZOFIA; MARECKA, MARTA; FORYŚ-NOGALA, MAŁGORZATA 2017. How Does L1 and L2 Exposure Impact L1 Performance in Bilingual Children? Evidence from Polish-English Migrants to the United Kingdom. *Frontiers in Psychology* 8, 1–21 | HOFF, ERIKA; CORE, CHYNTIA 2013. Input and language development in bilingually developing children. *Semin. Speech Lang.* 34, 215–226 | HOFF, ERIKA; CORE, CYNTHIA; PLACE, SILVIA; RUMICHE, ROSARIO; SEÑOR, MELISSA; PARRA, MARISOL 2012. Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language* 39, 1–27 | KEHOE, MARGARET 2002. Developing vowel systems as a window to bilingual phonology. *International Journal of Bilingualism* 6, 315–334 | KUNNARI, SARI; VÄLIMAA, TAINA; LAUKKANEN-NEVALA, PÄIVI 2016. Macrostructure in the narratives of monolingual Finnish and bilingual Finnish–Swedish children. *Applied Psycholinguistics* 37, 123–144 | MAYR, ROBERT; HOWELLS, GWENNAN; LEWIS, RHOWEN 2014. Asymmetries in phonological development: the case of word-final cluster acquisition in Welsh-English bilingual children. *Journal of Child Language* 42, 146–179 | PARADIS, JOHANNE 2009. Second language acquisition in children. E. Hoff, M. Shatz (Eds.), *Blackwell Handbook of Language Development*. Oxford: Blackwell Publishing, 62 | PEARSON, BARBARA ZUER; FERNANDEZ, SYLVIA C.; LEWEDEG, VANESSA; OLLER, D. KIMBROUGH 1997. The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics* 18, 41–58 | PORTOCARRERO, JOSE S.; BURRIGHT, RICHARD G.; DONOVICK, PETER J. 2007. Vocabulary and verbal fluency of bilingual and monolingual college students. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 22, 415–422 | RODINA, YULIA 2016. Narrative abilities of preschool bilingual Norwegian-Russian children. *International Journal of Bilingualism* 21; 5, 617–635 | ROTHMAN, JASON 2007. Heritage speaker competence differences, language change, and input type: inflected infinitives in Heritage Brazilian Portuguese. *International Journal of Bilingualism* 11, 359–389 | UCCELLI, PAOLA; PÁEZ, MARIELA M. 2007. Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: developmental changes and associations among English and Spanish skills. *Language and Speech Hearing Serv. Sch.* 38, 225–236 | UMBEL, VIVIAN M.; PEARSON, BARBARA ZUER; FERNANDEZ, MARIA C.; OLLER, D. KIMBROUGH 1992. Measuring bilingual children's receptive vocabularies. *Child Development*, 63, 1012–1020

Keelelise sisendi mõju

Üldjuhul kuuleb kakskeelne laps üht keelt rohkem kui teist ning see keel, mida laps rohkem kuuleb, on enamasti rohkem arenenud. Samuti on tähtis see, missuguse kvaliteediga on keel, mida laps kuuleb. On näiteks leitud, et rikas sõnavara ja lauseehitus, kontekstisidusa keelekasutuse väiksem hulk (rohkem vestlust abstraktsematel teemadel) mõjuvad lapse keelelisele arengule hästi. Veel on väidetud, et kui vanemate enda emakeel ei ole teine keel, on see sisend lapse jaoks vähem toetav kui emakeelsete kõnelejade oma, samas ei ole see absoluutne ja kõige olulisem on keeleoskuse tase. Kui laps kuuleb sama keelt kahelt eri

inimeselt, toetab see omandamist rohkem kui ühelt inimeselt võrreldavas koguses keelelise sisendi saamine. Põhjus võib olla selles, et kahelt eri inimeselt saadud keeleline sisend on kokkuvõttes erinevam ehk rikkalikum.

Eri uuringutest ongi näha, et lapse teise keele omandamine sõltub nii üldisest keelelise sisendi hulgast, mida laps kuuleb, kui ka väga palju sellest, millise kvaliteediga see keel on.

KIRJANDUS

HOFF, ERIKA; CORE, CYNTHIA; PLACE, SILVIA; RUMICHE, ROSARIO; SEÑOR, MELISSA; PARRA, MARISOL 2012. Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language* 39, 1–27 | KOVELMAN, IOULIA; BAKER, STEPHANIE A.; PETITTO, LAURA ANN 2008. Age of first bilingual language exposure as a new window into bilingual reading development. *Bilingualism: Language and Cognition* 11 (2), 203–223 | DE HOUWER, ANNICK 2005. Early bilingual acquisition: Focus on morphosyntax and the separate development hypothesis. Kroll, J; de Groot, A (Eds.), *The handbook of bilingualism*. Oxford: Oxford University Press

Kakskeelsuse plussid

Kui omal ajal arvati, et kakskeelsus ei ole väikeste laste jaoks hea, siis nüüdseks on üha enam uuringuid, mis näitavad, et kakskeelsusel on hulk plusse. Näiteks on leitud, et kakskeelsed lapsed on koolis edukamad ja parema enesehinnanguga. Samuti on kakskeelsetel lastel parem ettekujutus kaasvestleja mõtetest ja arvamustest.

On leitud, et metalingvistiline areng (ehk teadlikkus keelest kui sellisest, mis aitab mh ka kirjutama ja lugema õppida) on kakskeelsetel lastel parem kui ükskeelsetel.

Metalingvistiline teadlikkus (mh teadmine sellest, kuidas sõnade omavahelised suhted on, mis on häälikud, mis on muutelõpud jms) aitab lastel sõnavara omandada, nt sõnu ära tunda, uusi sõnu õppida ja ka loetut mõista ja suuremat sõnavara omandada.

Ka kognitiivses arengus on leitud külgi, mis on kakskeelsetel lastel paremini arenenud. Näiteks võivad kakskeelsed lapsed osata paremini probleeme lahendada.

KIRJANDUS

ASIK, ASUMAN; VURAL, ARZU SARLANOGLU; AKPINAR, KADRIYE DILEK 2015. Lexical awareness and development through data driven learning: attitudes and beliefs of EFL learners. *Journal of Education and Training Studies* 4(3), 87–96 | BIALYSTOK ELLEN; SENMAN LILI 2004. Executive process in Appearance-Reality tasks: The role of inhibition of attentional symbolic representation. *Child Development* 75(2), 562–579 | BIALYSTOK, ELLEN 1991. Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children*. New York: Cambridge University Press, 113–140 | YOSHIDA, HANAKO 2008. The cognitive benefits of early multilingualism. *Zero to Three*, 2, 26–30

Kakskeelne omandamine ja spetsiifiline kõnearengu puue ehk SKAP

Ajakirjanduses vahel levitatud aramus, et mitmekeelsus tekitab keelelise arengu häireid, ei ole teadusuuringutes kinnitust leidnud. Kakskeelsetel lastel ei ole keelepuudeks suuremat riski kui ükskeelsetel. Üldiselt on leitud, et enamikul kakskeelsetest lastest, kel on keelelise arengu häire ühes keeles, on sarnane häire ka teises keeles. Samas võib eri keeltel olla nn haavatav piirkond ka erinev. Igal juhul ei soovitata lastel üht keelt n-ö ära jätta, kui ilmnevad mingid keelelise arengu hälbed. Teisest keelest loobumine toob sageli kaasa suuremaid probleeme, sest kakskeelsus iseenesest ei ole ühegi keelelise häire põhjustajaks. Oluline on selgitada välja, kas lapsel on probleem selles, et ta saab ühe keele sisendit vähe, või on tal hoopis keeletöötusega seotud probleem. Kuna kakskeelsetel SKAP-lastel on mõlemad

probleemid, võivadki nad teha rohkem grammatiliste vormide moodustamise vigu kui ükskeelsed SKAP-lapsed.

Grammatika omandamist käsitlevates uuringutes on leitud, et SKAP-lapsed sarnanevad kakskeelsete lastega, kel on väike keelelise sisendi hulk. Paljudes uuringutes on leitud, et kakskeelsete laste puhul on normikohase keelelise arenguga ja SKAP-lastel vahel erinevus selles, mis tüüpi vigu nad teevad, kas nad jäta mingi grammatilise tunnuse ära või üldistavad mingit üht tunnust. Normikohase keelelise arenguga kakskeelsed lapsed kipuvad üleüldistama mingeid verbivorme, samas kui SKAP-lapsed jäta ära verbi muutetunnuseid. Uurimistulemused näitavad, et normikohase keelelise arenguga lastel on parem võime omandada reegel, mitte jätta vorm tervikuna meelde.

KIRJANDUS

BAKER, ANNE; DE JONG, JAN 2007. The Nature of Bilingual Specific Language Impairment (SLI). Keynote speech presented at the Child Language Seminar, University of Reading | GUTIÉRREZ-CLELLEN, VERA F; SIMON-CEREJIDO, GABRIEL; WAGNER, Christine 2008. Bilingual children with language impairment: A comparison with monolinguals and second language learners. *Applied Psycholinguistics* 29(1), 3–19 | MÜLLER, LISA-MARIA 2016. Dynamic Communicative Ability in Typically Developing Bilingualism and Bilingual Language Impairment: A Longitudinal Twin Case Study. Doctoral thesis. University of Vienna | PARADIS, JOHANNE; GENESEE, FRED; CRAGO, MARTHA B. 2011. *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning* (2nd ed.). Baltimore, MD: Brookes

Eesti keelt kakskeelses keskkonnas omandavate laste uurimisandmeid

Varast kakskeelsust on Eestis vähe uuritud. Mõnevõrra on tegeletud inglise-eesti ja vene-eesti kakskeelsusega. Inglise-eesti kakskeelse omandamise kohta on mõned juhtumiuuringud ning nende uuringute huvivallas on häälduse ja vormimoodustuse areng.

Suurema valimi põhiseid eesti kakskeelsuse uuringuid on Eestis tehtud ainult mõned. 3–4-aastaste simultaansete eesti-vene kakskeelsete laste grammatiliste oskuste võrdlemisel sama vanade eesti ükskeelsete normikohase keelelise arenguga ja kõnearengu hilisusega lastega leiti, et kakskeelsete laste grammatikaoskus jäi maha normikohase keelelise arenguga ükskeelsete laste omast umbes aasta jagu. Neil lastel, kelle ema rääkis eesti keelt, olid käändevormide kasutamises mõnevõrra paremad tulemused kui neil, kelle ema rääkis vene keelt. 5–6-aastaste eakohase arenguga vene-eesti kakskeelsete ja spetsiifilise kõnearengu puudega eesti ükskeelsete laste võrdlemisel selgus, et kakskeelsete laste käändevormide kasutamise oskus oli nõrgem kui sama vanade spetsiifilise kõnearengu puudega ükskeelsetel lastel. Mõlema grupi vead olid suhteliselt sarnased (valed tüvevariandid, vormide asendus), kakskeelsetel lastel esines mõnevõrra vähem muutelõppude ärajätmist.

Eesti-vene kakskeelsete laste sõnavara on uuritud ainult üliõpilastööde tasemel. Vaadeldes 6–7-aastaste eesti-vene samaaegse ja järjestikuse kakskeelsusega laste sõnavara omandamist, on leitud, et eestikeelse testi puhul oli olid samaaegse kakskeelsusega laste tulemused alati paremad, venekeelse puhul aga oli mõnes testiosas paremate tulemustega järjestikuse kakskeelsusega laste rühm ja mõnes teises samaaegsete kakskeelsete rühm. Koondsõnavara puhul olid enamiku ülesannete puhul mõlema rühma tulemused sarnased, st et kakskeelsete laste sõnavara kahe peale kokku ei ole väiksem kui ükskeelsetel lastel. Kontseptuaalse sõnavara (mõistete katmine mis tahes keele sõnaga) tulemused olid mõlema rühma puhul üsna võrdväärsed. Kakskeelsete laste kontseptuaalne sõnavara oli peaaegu võrdne ükskeelsetega. Kakskeelsete nõrgemaid tulemusi oli märgata ainult omadussõnade antonüümide leidmisel, samas olid kakskeelsed tugevamad üldnimetuste leidmisel. Selgus ka, et kakskeelsete laste sõnavara on mõlemas keeles küllaltki võrdne. Samaaegse kakskeelsusega lastel on eesti keele, järjestikuse kakskeelsusega lastel aga vene keele

sõnavara rikkalikum. Samas leiti ka seda, et need üksused, mis olid rasked ühes keeles (nt tegusõnadele sünonüümide leidmine), olid seda ka teises keeles.

KIRJANDUS

HALLAP, MERIT; PADRIK, MARIKA; RAUDIK, SIGNE 2014. Käänevormide kasutamise oskus eakohase arenguga vene-eesti kakskeelsetel ning spetsiifilise kõnearengu puudega ükskeelsetel lastel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 10, 73–90 | HALLAP, MERIT; PADRIK, MARIKA 2019. Simultaanse kakskeelsusega 3- ja 4-aastaste laste grammatilised oskused eesti keeles. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 15, 35–52 | HUSU, JANNE 2016. Eesti-vene kakskeelsete laste sõnavara võrdlus ükskeelsete laste sõnavaraga. Bakalaureusetöö. Tallinn: Tallinna Ülikool | HUSU, JANNE 2018. Eesti-vene simultaansete ja suhtsessiivsete kakskeelsete laste sõnavara. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool | PADRIK, MARIKA; HALLAP, MERIT; AID, MARGIT; MÄLL, RAILI 2013. *5- ja 6-aastaste laste kõne arengu test*. Tartu: Studium Publishers | VIHMAN, MARILYN M.; VIHMAN, VIRVE-ANNELI 2011. From first words to segments. I. Arnon, E. V. Clark (Eds.), *Experience, Variation and Generalization: Learning a First Language*. Amsterdam: John Benjamins, 109–133 | VIHMAN, MARILYN MAY 1982. The acquisition of morphology by a bilingual child: A whole-word approach. *Applied Psycholinguistics* 3(02), 141–160

Teise keele õpetamise meetodid

Keeleõpe põhineb arusaamadel keelest, selle omandamisest ja õpetamisest, igat keeleõppeviisi iseloomustavad lähenemine (*approach*), meetod (*method*), õpetamisvõtted (*techniques*), protseduurid (*procedures*) ja mudelid (*models*); eristatakse ka metoodilisi põhimõtteid (*methodical principles*) ehk arvatavaid keeleõpetusuniversaale.

Lähenemine pakub keelelise pädevuse mudeli ja kirjeldab edukat keeleõpet. **Meetod**¹ on lähenemise praktiline teostus, mis hõlmab teatud protseduure ja õpetamisvõtteid, õpetaja ja õppija rolli, sobivaid õppematerjale ning õppekava struktuuri. Nende eristamine pole alati päris selge: mõnd keeleõppeviisi nimetatakse kord lähenemiseks, kord meetodiks. Siin lähtutakse edaspidi lähteteksti terminikasutusest. Metoodilised põhimõtted kirjeldavad, mida peaks klassiruumis tegema; pedagoogiline protseduur on põhimõtete rakendamise viis; õpetamisvõtte kindel klassiruumitegevus.

Keeleõppemeetoditel on erinevad rõhuasetused: klassikaliste meetodite fookus on strukturalistlikul grammatikal, kommunikatiivne lähenemine keskendub tähendusele, uuenduslikud meetodid aga vaatavad keelest kaugemale, lähtuvad psühholoogiast või seavad keskmesse enastjuhtiva õppija. Õpetaja jaoks on olulisim, millistele arusaamadele keelest ja õppimisest meetod toetub, milliseid õpetamisvõtteid sisaldab ning kas see sobib tema klassile.

Järgnevalt antakse ülevaade tuntumatest lähenemistest ja meetoditest, keskendudes neile, mis sobivad ka laste õpetamiseks. Kirjeldused tutvustavad peamisi põhimõtteid, eesmärgi, õpetaja-õppija rolli, õpetamisvõtteid ja klassiruumitegevusi jne, täpsema info leiab viidatud kirjandusest.

Grammatika-tõlke meetod (*Grammar-Translation Method*)

Grammatika-tõlke meetod² järgib klassikalist keeleõppetraditsiooni, keskendutakse grammatika ja teemakohase sõnavara õppimisele. Kirjakeelt peetakse kõnekeele suhtes

¹ Vivian Cook (2016) eelistab erinevat laadi praktilist õpetamistegevust nimetada pigem õpetamisstiiliks (*teaching style*), akadeemilisest terminist loobumine annab tema arvates õpetajale vabamad käed eri meetodite õpetamisvõtteid kombineerida, aga viitab ka sellele, et õpetamine on muutumises ja teatud määral sõltub õpetamisvõtete valik ka moest.

² Ka akadeemiline (nt Cook 2016) või klassikaline meetod (nt Larsen-Freeman, Anderson 2016).

ülimuslikuks, väärtustatakse lugemist, loetu mõistmist ning kirjutamist. Grammatikat õpetatakse eksplitsiitselt, reeglite ja paradigmade kaudu. Eesmärk on sihtkeelse kirjanduse lugemine, aga ka õppija keelelise pädevuse ja mõtlemisvõime areng, tema isiklik keeleõppehuvi ning teiste kultuuride hindamine. Keeleteadmisi hinnatakse enam kui võimet keelest aru saada või seda produtseerida; tähtis on tõlkimisoskus. Tähelepanu pööratakse ema- ja sihtkeele sarnasustele. Sihtkultuurist tegeletakse ainult kõrgkultuuri, eelkõige kirjandusega.

Klassiruum on klassikaline: õppijad istuvad üksteise selja taga, õpetaja on klassi ees kui teadmiste allikas ja autoriteet ning õpilasele suunatud suhtluse algataja. Õppija initsiatiivi ja nende omavahelist suhtlust on vähe. Peamised õpetamisvõtted on teksti lugemine ja tõlkimine ning grammatilised seletused õppija emakeeles. Tunni keskmes on grammatikateema, tekstid töötatakse läbi ja tõlgitakse, uued sõnad seletatakse või tõlgitakse, enamasti selgitatakse ka kultuuritausta ning tehakse grammatikaharjutusi. Väärtustatakse keelelist korrektsust, kui õppija teeb vea või ei oska vastata, vastab õpetaja.

Audiolingvaalne meetod

Meetod pani aluse keeleoskuse jagamisele neljaks osaoskuseks: kuulamine, lugemine (passiivsed osaoskused), rääkimine ja kirjutamine (aktiivsed osaoskused). Lähtub strukturalismist ja biheiviorismist ning interferentsi ennustamisel kontrastiivanalüüsist. Teise ja emakeele omandamist peetakse sarnaseks. Õpetatakse dialoogide kaudu, drillitakse ehk kujundatakse harjumusi, palju töötatakse individuaalselt keelelaboris (kuulatakse dialooge, harjutatakse hääldust). Keeleoskus saavutatakse pidevalt samu võtteid kasutades. Kursus lähtub konstruktsioonidest, dialoogid tutvustavad õpitavaid konstruktsioone ja sõnavara. Põhieesmärk on panna õppija teise keele olukordades õigesti käituma. Õppija emakeelt hoitakse sihtkeelest lahus, et see interferentsi ei põhjustaks. Tõlkimist ega muud õppijate emakeele kasutust ei soosita, ent õpetaja juhhib tähelepanu ema- ja sihtkeele erinevustele, et õppija emakeele harjumusi väldiks. Käsitletakse ka dialoogist tulenevaid kultuurilisi aspekte, sh sihtkeelese keskkonna igapäevaelu ja keele pragmaatikat.

Klassiruum on õpetajakeskne: õpetaja annab keelelist eeskujut. Enamasti suhtleb õpilasega õpetaja, omavahel suhtlevad õppijad harjutades. Peamised õpetamisvõtted on dialoogi kuulamine, kordamine ja konstruktsioonidrill. Heade harjumuste tekkimist innustab kiitmine. Tund põhineb suulisel dialoogil, selle sõnavara ja konstruktsioonid on drillide aluseks, dialoogil põhinevad ka lugemis- ja kirjutamisülesanded. Materjal esitatakse esmalt suuliselt, seejärel võib selle üles kirjutada. Põhirõhk on konstruktsioonide ja häälduse omandamisel, algusest peale rõhutatakse veatut keelt. Viga on halb harjumus, mis tuleb kohe parandada. Eeldatakse, et tänu kontrastiivanalüüsile suudab õpetaja õpilase vigu ennetada.

Kommunikatiivne keeleõpe

Kommunikatiivne keeleõpe toetub nagu audiolingvaalne meetodki biheivioristlikele ideedele, ent rõhuasetus on produktsioonil. Keelt omandatakse seda tõlgendades, end väljendades ja tähenduslääbirääkimisi pidades (*negotiation of meaning*), algusest peale tegeldakse kõigi nelja osaoskusega. Oluline on sihtkeelele palju kokku puutuda ja seda kasutada, suhtlusülesandeid täites omandatakse keel justkui iseenesest. Sõnavara ja grammatika tuleneb funktsioonist, olukorrast ja rollidest. Eesmärgiks on suhtluspädevus, mille saavutamiseks peab oskama keelt olukorrahakohaselt kasutada, õpitakse tundma ka sihtkeelekõneleajate igapäevaelu aspekte. Peamised õpetamisvõtted on infolüngaga ülesanne (*information gap exercise*), juhitud rollimäng (*guided role-play*) ja kindla tulemusega ülesanded (*tasks with definite outcome*).

Klassiruum on õppijakeskne: õpetaja on pigem võrdväärne abiline, ta on tagaplaanil, loob suhtlusolukordi ja annab vastutuse õppijale. Õppimine leiab aset õppija peas, tal tuleb

lasta segamatult tegutseda. Klassiruumitegevuste eesmärk on autentne ja tähenduslik suhtlus, õpetaja peab olema kindel, et aega kasutatakse efektiivselt. Vajadusel võib kasutada õppija emakeelt, ent mitte suhtlusülesandega seoses. Tunnis mängitakse palju, mäng on reaalse suhtluse mudel. Õpilane peab saama tegeleda autentse keelega, õpetaja võib tutvustada strateegiaid selle mõistmiseks. Õpilased töötavad nii kogu grupi, paaride, kui ka väikeste ja suuremate rühmadena, nad peavad koos saavutama suhtluseesmärgi, keeleline korrektsus pole oluline. Vahekeeleteooria järgi tuleb õppija arenevat keelt austada ja lasta loomulikel keeleomandamisprotsessidel toimida. Vead on suhtluspädevuse kujunemise osa, nende tõttu suhtlust katkestama ei peaks, ent hiljem võib anda tagasisidet. Suhtluspädevus võib olla suurepärase ka piiratud keeleteadmiste puhul.

Kommunikatiivse keeleõppe kahest suunast üks on seisukohal, et õppijad peaksid algusest peale ka rääkima; teine eeldab esialgu ainult kuulamist. Eristada võib ka kommunikatiivse keeleõppe sotsiaalset (eesmärgiks suhtluspädevus), infoedastuse (info mõistmine ja -edastus) ja ülesandekeskset (mittekeelelise ülesande lahendamine) rõhuasetust. Kommunikatiivse keeleõppega on seotud paljud lähenemised ja meetodid, mis peavad oluliseks suhtluspädevust, autentset keelt ja keele loomulikku omandamist.

Loomulik lähenemine (*Natural Approach*)

Loomulik lähenemine on mitme grammatika-tõlke ja audiolingvaalsele meetodile vastuseisuna loodud keeleõppemeetodi ühine nimetaja, millest kujunes välja otsene meetod (*Direct Method*). Õpetatakse eelkõige kõnekeelt, tähendusi selgitatakse objektide ja tegevuste abil, rõhutatakse vajadust järgida keeleõpetuses esimese keele omandamise kulgu. Termin tähistab ka Tracy D. Terrelli välja töötatud lähenemist, mis peab oluliseks autentset suhtlust ja keelereeglite loomulikku omandamist ning on tolerantne õppija vigade suhtes.

Keel on loomuliku lähenemise jaoks tähenduste ja teadete edastamise vahend. Teadete mõistmiseks ja produtseerimiseks on vaja grammatiliselt struktureeritud leksikaalseid elemente, mida siiski eksplitsiitselt ei analüüsita. Õppija peab saama piisavalt oma keeleoskusest veidi keerulisemat mõistetavat sihtkeelset sisendit (*comprehensible input*), et omandada teine keel loomulikult nagu esimenegi. Õppimine (teadlik lähenemine keelereeglitele) annab keeleteadmisi, ent ei toeta keele omandamist, küll aga aitab keeleõppijal end suhtluse käigus korrigeerida. Peamised õpetamisvõtted pärinevad kohandatuna teistest meetoditest: küsimuste-vastuste moodustamist toetatakse miimika, žestide ja kontekstiga, situatsioonipõhiselt harjutatakse isegi struktuure ja malle. Klassiruumi õhkkond peab olema hirmuvaba ja tõstma enesekindlust, et hoida madalal nn afektiivfilter. Õppija räägib siis, kui ta selleks valmis on. Õpetajal on mõistetava keele peamise allikana kesksam roll kui kommunikatiivsete meetodite puhul tavaline, ta suhtleb õpilastega algusest peale sihtkeeles ning korraldab mitmekesiseid klassiruumitegevusi.

Sõnavarapõhine lähenemine (*Lexical approach*)

Sõnavarapõhine lähenemine lähtub arusaamast, et keel koosneb väljakujunenud mitmesõnalistest üksustest (nt fraasid, idioomid, kollokatsioonid) ja mallidest. Keeleoskus tähendab suure hulga selliste üksuste valdamist. Igapäevasuhtluses kasutatakse enamasti leksikaalsete üksuste kombinatsioone, päris uusi lauseid moodustatakse ülivähe. Sõnavara on õppekava kujundamisel ja õpetamistegevustes kesksel kohal. Õppematerjalide loomisel kasutatakse palju tekstianalüüsiprogramme ja korpusanalüüsi. Tunnis juhitakse tähelepanu leksikaalsetele üksustele ja kollokatsioonidele. Peamised õpetamisvõtted on keeleliste üksuste täiendamine, teatud üksuste leidmine tekstist ning töö nendega, sõnajärjeharjutused jms. Õpetaja räägib algusest peale sihtkeeles esialgu õpilastelt olulist sõnalist vastust ootamata.

Käsitäitmismeetod (*Total Physical Response – TPR*)

Käsitäitmismeetod näeb teise keele õppimist esimese keele omandamisega sarnasena. Kuna hoidjakeel koosneb peamiselt käskudest, millele laps reageerib esmalt füüsiliselt, peab ka algajate keeleõppe suunama mitteverbaalset tegevust juhtivale paremale ajupoolkerale, füüsiline aktiivsus aktiveerib mälu. Põhitähelepanu on tähendusel, grammatikat omandatakse induktiivselt. Suulisest keelest arusaamine eelneb produktsioonile, suuline keel kirjalikule. Vähendamaks keeleõppega seotud hirme muudetakse see lõbusaks (nt naljakäskude ja sketšidega), edenema ei pea liiga kiiresti, eduelamus vähendab stressi. Eesmärk on suulise keele oskus algtasemel, eelkõige info mõistmine, ent ka algtaseme kõnelemisoskus. Kursust sisse juhatahes kasutatakse õppija emakeelt, hiljem sihtkeelt, tähendused tehakse selgeks liigutustega. Kultuuri mõistetakse kui sihtkeelekõnelejate eluviisi. Peamised õpetamisvõtted on käsk ja selle füüsiline täitmine, rollivahetus, slaidiesitlused ja igapäevaolukordi jäljendavad rollimängud. Klassiruum on õpetajakesksem kui kommunikatiivses keeleõppes tavaline, ent õpetaja ülesanne on eelkõige luua õppimisvõimalusi. Ta annab mõistetavat sisendit, mis võimaldab omandada põhilised keelereeglid. Õpilased jäljendavad õpetaja mitteverbaalset tegevust, kuulavad ja täidavad käskke, kuni on ise valmis neid andma. Konstruktioone ja sõnavara õpitakse käskude kaudu nagu esimest keelt omandadeski.

Tunni algul annab õpetaja üksikutele õpilastele käsklusi ja täidab neid õpilastega koos, siis täidavad õpilased käskke iseseisvalt, algul üheskoos, hiljem ükshaaval. Edasi arendab õpetaja mõistmisoskust käskude elemente kombineerides, selles etapis on käsud sageli humoorikaid. Hiljem õpitakse suuliselt omandatud lugema ja kirjutama. Keeleoskuse arenedes kasutatakse sketše ja mängu. Vigu peetakse loomulikuks, õpetaja korrigeerib õpilasi nagu lapsevanemad lapsi: parandatakse leebelt ja vaid olulisi vigu, nt käsku korrates ja ise tegevust ette näidates. Kui keeleoskus areneb, pööratakse tähelepanu ka nn peenhäälestusele.

Sisupõhine keeleõpe (*Content-Based Language Teaching*)

Sisupõhine keeleõpe seab teise keele õppe fookusesse teema, sihtkeel on infoedastuse vahend, mitte õppimise objekt. Sisu peab olema õppija jaoks huvitav ja kasulik ning aitama tal soovitud eesmärgini jõuda. Õpetamise fookus on tähenduse edastamisel, mõnikord võib see ka keelele nihkuda. Õpetaja juhib tähelepanu teema või tegevuste seisukohalt olulistele grammatilistele jm keeleliste elementidele. Õppija peab omandama ka oskuse keelt vastavalt olukorrale kohandada. Kursus on enamasti üles ehitatud nagu vastavat sisu käsitlev kursusi, keelt omandatakse sisu õppides märkamatult. Põhilised õpetamisvõtted on teemakäsitluse-eelne keeleanalüüs (grammatika ja sõnavara), teemakohaste tekstide lugemine, arutlus ja ettekanded. Klassiruum on õppijakeskne, õppijalt eeldatakse iseseisvust, koostööd ja üksteise toetamist. Keeleõpetaja peab tundma ka teemat, suutma seda õppijale mõistetavalt esitada ja looma võimalusi keelt seda kasutades arendada. Õpilast hinnatakse pigem selle järgi, mida ta keelega teha suudab, kui keelelise korrektsuse alusel.

Sisupõhise keeleõppega on seotud ka (1) **LAK-õpe** (*Content and Language Integrated Learning – CLIL*) ehk lõimitud aine- ja keeleõpe. Selles on keel sisuga võrdväärne; arendatakse kõiki osaoskusi; põhilised õpetamisvõtted on diktogloss, visuaalsed vahendid ja protsesskirjutamine; õpetajalt eeldatakse tavapärasest enam oskusi ja teadmisi: aineõpetajalt lingvistilisi, keeleõpetajalt ainealaseid, võib ka moodustada tiime või anda spetsiaalne ettevalmistus. (2) **Keelekümbel** (*immersion*) ehk kakskeelse hariduse vorm, kus õppekeel pole kõigi õpilaste emakeel. Keelekümbelõpilaste akadeemilised saavutused ja esimese keele areng programmis osalemise tõttu ei vähene, küll aga saavutavad nad kõrge taseme teises keeles. Õpetajal peavad olema selged eesmärgid, õpilased vajavad palju tuge.

Ülesandepõhine keeleõpe (*Task-Based Learning – TBL*)

Ülesandepõhine keeleõpe põhineb keelevälise eesmärgi saavutamist eeldavatel ülesannetel. Neid plaanides keelele mõelda ei tohi, küll aga õpilaste vajadustele. Kommunikatiivsete ja interaktiivsete ülesannetega kaasneb tähenduslik suhtlus ja tähenduslääbirääkimised. Eesmärk on saavutada keeleline ladusus (*fluency*), täpsus (*accuracy*) ja keerukus (*complexity*). Peamine õpetamisvõte on konkreetse tulemusega tähenduspõhise ülesande täitmine. Kultuuriga eraldi ei tegeleta, ent mõni ülesanne võib sisaldada kultuuriaspekti. Keeletund koosneb ülesande-eelsest perioodist, ülesande lahendamisest ja keelefookusest. Õpetaja on organiseerija ja abiline, õpilased teevad koostööd, suhtlevad ja toetavad üksteist. Õpetaja jälgib neid ja teeb märkmeid keelefookuse (*FonF*) etapiks, mida peetakse eduka keeleõppe eelduseks. Vigu parandatakse nii eksplitsiitselt kui implitsiitselt.

Humanistlikud meetodid

Humanistlikud meetodid arendavad väärtushinnanguid, tähtsustavad eneseteadlikkust, tundeid, õpilase aktiivset rolli ja vastustust, koos teiste eelkäsitletutest väga erinevate meetoditega on neid nimetatud ka uuenduslikeks meetoditeks.

Ühisõppemeetod (*Community Language Learning – CLL*) kasutab psühholoogiliste probleemidega inimestele mõeldud grupinõustamise tehnikaid. Tähelepanu on tunnetel ja reaktsioonidel, grupist kujundatakse nn kogukond. Õpetaja tõlgib ja lindistab õpilaste emakeelset vestlust, edasi tegeldakse grammatika ja hääldusega. Emakeel loob turvatunde, seob tuntu ja tundmatu ning aitab õpitavat selgitada. Õppijad iseseisvuvad ja loobuvad kaitsemehhanismidest. Vigadesse suhtutakse leebelt, eesmärk on keelekasutus suhtluses, õpilane saab keeleõppe läbi paremaks.

Sugestiivõpe³ kasutab muusikat ja visuaalseid vahendeid, muutmaks õppijat vastuvõtlikuks. Peamised õpetamisvõtted on positiivne sisendamine, sihtkeelne identiteet, rollimängud ja nn kontsert: õpetaja loeb muusika saatel dialoogi, esmalt muusika, siis normaalses rütmis. Dialoogile on lisatud tõlge ning märkusi grammatika ja sõnavara kohta, seda loetakse ka kodutööna nii enne magamaminekut kui ka hommikul. Klassiruum on helge ja rõõmus, seintel keelelise infoga plakatid. Õpetaja-õpilase suhe sarnaneb vanema ja lapse omaga. Eesmärk on omandada kiiresti vestlusoskus.

Vaikne meetod (*Silent Way*) on saanud nime õpetaja vaikivast rollist. Kursus põhineb grammatikateemadel, arendatakse kõiki osaoskusi, ent suulised oskused eelnevad kirjalikele. Arvestatakse õppija vajadusi ja emakeelt, keeleoskust arendatakse tuntu alusel. Peamised õpetamisvõtted on žestid, miimika, visuaalsed vahendid ja Cuisinière'i kepikesed, millega õpetaja ise vaikides õpilastel rääkida aitab. Toetatakse õpilastevahelist suhtlust, tunnis peab olema meeldiv ja rahulik õhkkond. Vead on loomulikud ja viitavad õppija tööle reeglitega. Nende alusel kavandab õpetaja keeleõpet ja suunab õpilasi end ise parandama. Kodutööd pole, aju jätkab tööd materjaliga ka magamise ajal. Eesmärk on emakeelelähedane keeleoskus, algtasemel suuline baaskeeleoskus ning praktilised põhiteadmised grammatikast.

Iseseisev keeleõpe viib õppijakesksuse uuele tasemele: vastutus õppimise eest siirdub õppijale. Esialgu õpetaja nõustab ja aitab materjale valida, lõpuks juhib õppimist õppija ise. Tugisüsteem aitab tal oma võimalusi tundma õppida, eelarvamustest vabaneda ning enda jaoks kasulikku suhtumist valida.

Otsene meetod⁴ (*The Direct Method*) saab oma nime tähenduste edastamisest otse, keeleliste vahenditeta. Arendatakse kõiki nelja osaoskust, ent suulisi peetakse kirjalikest

³ Tuntakse meetodi looja järgi ka Lozanovi meetodina (Richards, Schmidt 2002: 528), samuti desugestopeediana (nt Larsen-Freeman, Anderson 2016; Richards, Rogers 2006).

⁴ Nimetatud ka loomulikuks meetodiks (*Natural Method*) ning sel on nii ühiseid lähtekohti eespool käsitletud loomuliku lähenemisega (vt Richards, Rogers 2006: 178).

olulisemaks. Kasutatakse ainult sihtkeelt, klassiruumis toimuvat juhib õpetaja, kes on pigem partner. Peamised õpetamisvõtted on ettelugemine, küsimused-vastused, lünkharjutused ja etteütlus. Rõhutatakse korrektset hääldust ja grammatikat, õpetaja suunab õpilasi oma vigu ise parandama. Otsese meetodi põhieesmärk on õppida sihtkeeles suhtlema, et seda saavutada, tuleb õppida sihtkeeles mõtlema.

Meetodi valikust

Keeleõppemeetodite ühisjooneks võib pidada nende üldisemat eesmärki anda keeleõppijale võime sihtkeeles suhelda. Üks ja sama keeleõppeviis kõigile õppijatele ega õpetajatele ei sobi. Valikut tehes peab lisaks keeleõppe-eesmärkidele arvestama ka -konteksti, sh kultuuri- ja poliitilist konteksti, aga ka õpilaste vajadusi.

20. sajandi keeleõpet iseloomustas püüd leida lähenemine/meetod, mis aitaks võõrkeelt efektiivsemalt õpetada, sajandi lõpuks aga jõuti nn meetodijärgsesse ajastusse. Kujunes välja eri meetodite õpetamisvõtteid, strateegiat ning protseduure kasutav keeleõppeviis ehk **eklektiline meetod**⁵. Enamasti on see tugeva kommunikatiivse suunitlusega, ent hõlmab ka grammatikaseletusi, konstruktsiooniharjutusi, rollimänge ja dialooge. Kui õpetaja on eri meetodite elementidest loonud oma põhimõtetele vastava õpetamisviisi, nimetatakse seda enamasti **põhimõtteliseks eklektikaks**⁶ (*principled eclecticism*). Õppekavaarenduses lähtutakse eelkõige õppimispsühholoogiast, valitakse välja elemendid, milleks õppija on valmis, arvestatakse õppijate vajadusi ja õppimisstiili. Meetodi põhieesmärk on omandada suhtluspädevus. Keel omandatakse teadliku mõistmise, harjutamise ja suhtluse kaudu, samas vorme ja funktsioone jälgides. Klassiruum on küllaltki õpetajakeskne. Tund ehitatakse grammatikateema ümber, see algab enamasti uusi struktuure ja sõnavara tutvustava esitlusfaasiga; edasi töötatakse dialoogiga, harjutatakse kas grammatilisi või kommunikatiivseid funktsioone, tehakse grupi- ja paaristööd. Õpetaja kasutab oma teadmisi ja oskusi õpilaste jaoks parimal moel. Ideaalse meetodi otsimise asemel püütakse pigem leida vastuseid laiematele küsimustele, nt kas keele omandamiseks peab seda õpetama või piisab ohtrast autentsest sisendist; kas ja kuidas õpetada grammatikat; kuidas juhtida õppija tähelepanu vormile nii, et tähendus varju ei jääks; kas ja kuidas tegeleda õppija vigadega; millal on õppija valmis mingit keelenähtust omandama; milline on hea keeleõpetaja ja milline edukas keeleõppija?

Keeleõpe klassiruumis ja keelekeskkonnas

Eelkirjeldatud keeleõppeviise kasutatakse klassiruumis (*instructional setting*), ent teist keelt võib omandada ka keelekeskkonnas ehk loomulikus keeleõppekeskkonnas (*natural setting*), kus õppija puutub korraga kokku laialdase keelematerjaliga, kohtub paljude sihtkeelekõnelejatega ja osaleb mitmekesisetes keelekasutusolukordades. Tähtis on infoedastus, emakeelekeelekõneleja võib vigade parandamist ebaviisakaks pidada. Klassiruumiõppes võib omakorda eristada struktureeritud (*structure-based instructional settings/context*) ja kommunikatiivset (*communicative instructional settings/context*) keeleõppekeskkonda. Esimeses on fookus keelel, omandatakse sõnavara ja grammatikareegleid, enamik õpilasi puutub sihtkeelega kokku ainult klassiruumis, neid ei valmistata enamasti ette mitte sihtkeelseks suhtluseks vaid nt eksamiks. Teises seevastu püütakse viia loomulik keelekeskkond klassiruumile lähemale, et tähendusele keskendudes keelt loomulikult omandada; ainus sihtkeelekõneleja on enamasti õpetaja, kes kasutab õpilastele kohandatud keelt; viimased puutuvad palju kokku teiste õpilaste vahekeelega.

⁵ Inglise keele kui teise/võõrkeele õppes ka peavoolumeetod (nt Cook 2016; Jin, Cortazzi 2011).

⁶ Ka nt efektiivne, valgustatud, integreeritud, plaanitud jne eklektika (vt täpsemalt ka Mellow 2002).

Piirid klassiruumis ja väljaspool seda toimuva keeleõppe vahel on hakanud ähmastuma. Endiselt õpitakse enamasti klassiruumis, ent üha enam on võimalusi iseseisvaks keeleõppeks (nt sotsiaalmeedia, filmid, telesaated, muusika). Sagedamini õpitakse ka loomulikus keeleomandamise olukorras – sihtkeelses igapäevaelus. Emakeelesarnase keeleoskuse eesmärgi asemel on hakatud teise keele kõnelejaid omavahel võrdlema. Eesmärk on keelekasutus keelekeskkonnas, sihtkeele sotsiaalses ja kultuurilises keskkonnas. Keeleõppe üks väljakutseid ongi valmistada teise keele kõneleja selleks nii sotsiaalselt kui ka keeleliselt ette, avada tegelik elu keeleõppele ning seda keeleõppes reflekteerida. Protsessi tuleb haarata nii teise keele õppijad ja õpetajad, avaliku või erateenuse pakkujad kui ka tavakodanikud: õppijast saab aktiivne osaline, keeleõpetajast õppija toetaja tema igapäevategevustes, avaliku või erateenuse pakkujast õppekeskkonna looja, tavakodanikust juhendaja. Emakeelekõneleja ei pruugi teise keele kõneleja keelevalikut tõsiselt võtta ja võib keelt vahetada. Vähemalt algajana peab õppija ise pingutama, et seda ei juhtuks. Kui ta väljendab soovi sihtkeeles suhelda, saavad mõlemad osapooled võtta lisaks olukorrast tulenevatele rollidele ka vastavalt teise keele õppija või keeleeksperdi rolli.

Keeleõppija vastutus

Tänapäevase keeleõppe põhieesmärk on sihtkeelne suhtluspädevus, mille saavutamiseks klassiruumiõpet enamasti uudsete keeleõppevõimalustega põimitakse, üha enam õpitakse keelt ka päris iseseisvalt. Keeleõpperakendused annavad õppijatele võimaluse valida õppimise aeg, koht ja kiirus ning omavahel ja emakeelekõnelejatega suhelda, teise keele õppijatele aga ka keelt autentses keelekeskkonnas harjutada. Õppija vastutab järjest enam oma õppimise eest ise ning peab teadvustama, et peab ka keelekeskkonnas sageli võitlema oma õiguse eest sihtkeelt kasutada. Omamoodi vastutus lasub ka emakeelekõnelejal, kes peaks teadvustama oma toetavat keeleõpetajarolli. Vähenenud pole siiski professionaalse keeleõpetaja ja klassiruumiõppe tähtsus: pigem peab õpetajal olema enam teadmisi ja kogemusi, nii eri keeleõppekeskkondade loomisel, kui ka oma õpilastele parima keeleõppeviisi leidmisel ja nende kujundamisel teadlikuks keeleõppijaks.

KIRJANDUS

BÁRCENA, ELENA jt 2015. State of the art of language learning design using mobile technology: sample apps and some critical reflection. *EUROCALL*: Padova, 36–43 | BEARE, KENNETH 2020. Principled Eclecticism. ThoughtCo. <https://www.thoughtco.com/what-is-principled-eclecticism-1210501> (21.11. 2020) | BRANDL, KLAUS 2007. Principles of Communicative Language Teaching and Task-Based Instruction. *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work*. Pearson | CHOI, JULIE; NUNAN, DAVID 2018. Language Learning and Activation in and Beyond the Classroom. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), 49–63 | CLARK, BRENDON; WAGNER, JOHANNES; LINDEMALM, KARL; BENDT, OLOF 2011. ‘Sprkskap: Supporting second language learning “in the wild”’, *INCLUDE* 2011, London, April 18–20 https://www.researchgate.net/publication/280575832_Sprkskap_Supporting_Second_Language_Learning_In_The_Wild (26.04.2020) | COOK, VIVIAN 2016. *Second Language Learning and Language Teaching*. New York: Routledge | COYLE, DO; HOOD, PHILIP; MARSH, DAVID 2010. *CLIL: Content and Language Integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press | DALE, LIZ; VAN DER ES, WIBO; TANNER, ROSIE 2018. *LAK-õppest õpetajale*. Tallinn: Innove Elukestva Õppe Arendamise SA | DEKEYSER, ROBERT 2003. Implicit and Explicit Learning. Doughty, C.; Long, M. H. (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 313–348 | DÖRNYEI, ZOLTAN; SKEHAN, PETER 2003. Individual differences in second language learning. Doughty, C.; Long, M. H. (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 589–630 | ELLIS, ROD 2009. Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics* 19/3, 221–46 | ELLIS, ROD 2005. *Instructed Second Language Acquisition. A Literature Review*. Auckland: Auckland Uniservices Ltd | ESKILDSE, SØREN W.; THEODÓRSÓTTIR, GUÐRÚN 2015. Constructing L2 Learning Spaces: Ways to Achieve Learning Inside and Outside the

Classroom. *Applied Linguistics* 2017: 38/2. Oxford University Press, 143–164 | HARMER, JEREMY 2007. *The Practice of English Language Teaching*. 4th Ed. Longman Handbooks for Language Teachers. Harlow: Longman | HUTCHISON, MAUREEN; TIN, TONY; CAO, YANG 2008. In-your-pocket and on-the-fly: Meeting the needs of today's new generation of online learners with mobile learning technology. *The theory and practice of online learning*. Edmonton: AU Press, 201–220 | JIN, LIXIAN; CORTAZZI, MARTIN 2011. Re-Evaluating Traditional Approaches to Second Language Teaching and Learning. Eli Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* vol II. ESL & Applied Linguistics Professional Series. Routledge, 558–575 | JOHNSON, ROBERT KEITH; SWAIN, MERRILL 1997. *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge University Press | LARSEN-FREEMAN, DIANE; ANDERSON, MARTIN 2016. *Techniques & Principles in Language Teaching*. 3rd Ed. Oxford University Press https://www.academia.edu/34404076/_Techniques_and_Principles_in_LT_Larsen_Freeman_and_Anderson_Original (28.04.2020) | LIGHTBOWN, PATSY M; SPADA, NINA 2017. *How Languages are Learned*. Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford: Oxford University Press | NUNAN, DAVID; RICHARDS, JACK C. (Eds.) 2015. *Language Learning Beyond the Classroom*. New York: Routledge | LONG, MICHAEL H. 2009. Methodological Principles for Language Teaching. Michael H. Long; Catherine J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching*. Blackwell Publishing Ltd, 371–384 | LYSTER, ROY 2011. Content-Based Second Language Teaching. Eli Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* vol II. Routledge, 611–630 | MEHISTO, P.; FRIGOLS, M. J.; MARSH, D. 2010. *Lõimitud aine- ja keeleõpe*. Tallinn: Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus | MELLOW, DEAN J. 2002. Toward Principled Eclecticism in Language Teaching: The Two-Dimensional Model and the Centring Principle. *TESL* vol 5, nr 4 <http://tesl-ej.org/ej20/a1.html> (10.12.2020) | MITCHELL, ROSAMOND F. 2009. Current trends in Classroom Research. Michael H. Long; Catherine J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching*. Blackwell Publishing Ltd, 673–705 | MUSUMECI, DIANE 2010. Traditions in Second Language Teaching. *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Elsevier Ltd, 392–400 | OTTO, SUE; HATASA, KAZUMI 2010. Second Language Teaching Technologies. *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Elsevier Ltd, 529–537 | RICHARDS, JACK C. 2014. The Changing Face of Language Learning: Learning Beyond the Classroom. *RELC Journal*, 1–18 | RICHARDS, JACK C.; SCHMIDT, RICHARD 2002. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Third Edition. Pearson Education Ltd | RICHARDS JACK C.; RODGERS, THEODORE S. 2006. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition. Cambridge University Press | ROMAINE, SUZANNE 2010. Language Policy in Multilingual Educational Contexts. *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Elsevier Ltd, 461–473 | SKEHAN, PETER 2010. Second and Foreign Language Learning and Teaching. *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Elsevier Ltd, 350–357 | VAN LIER, LEO 2010. Internet and Language Education. *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Elsevier Ltd, 287–293 | VAN LIER, LEO 2011. Language Learning: An Ecological-Semiotic Approach. Eli Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* vol II. Routledge, 383–394 | WAGNER, JOHANNES 2015. Designing for language learning in the wild: Creating social infrastructures for second language learning. Teresa Cadierno; Søren Wind Eskildsen (Eds.), *Usage-based perspectives on second language learning*. Mouton de Gruyter, 75–102