

**Mitmekeelsus, esimese ja teise keele omandamine.
Peamistest teooriatest, uuringutulemustest ja
õpetamismeetoditest
Kirjandusülevaade**



Mitmekeelsus, esimese ja teise keele omandamine. Peamistest teooriatest, uuringutulemustest ja õpetamismeetoditest

Kirjandusülevaade

Autorid: Reili Argus, Tiina Rüütmaa, Anna Verschik, Piret Baird

Viitamine: Argus, R., Rüütmaa, T., Verschik, T., Baird, P. 2021. Mitmekeelsus, esimese ja teise keele omandamine. Peamistest teooriatest, uuringutulemustest ja õpetamismeetoditest.

Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium / Tallinna Ülikool.

© autorid ning Haridus- ja Teadusministeerium, 2021

Telli ja väljaandja: Haridus- ja Teadusministeerium

Keeleline toimetamine: Signe Steinpilm

Sisukord

1. Mitmekeelsusest üldiselt, peamised mõisted	5
2. Perekonna keelepoliitika. Emakeele mõiste problemaatilisus	8
2.1. Perekonna keelepoliitika uurimine	8
2.2. Emakeele mõiste problemaatilisus	9
3. Keelekontaktid ja keele muutus. Koodivahetus. Olulisus keele omandamise ja õppimise seisukohalt	10
3.1. Keelekontaktidest üldisemalt. Keelesäilitamine ja keelevahetus	10
3.2. Keelesäilitamine	11
3.3. Keelevahetus	12
3.4. Leksikaalne laenamine ja koodivahetus	13
3.5. Koodivahetus ja keeleomandamine	15
4. Keeleomandamine	21
4. 1. Esimese keele omandamine	21
4.2. Mitme keele omandamine	27
4.2.1. Kakskeelse omandamisega seotud teoreetilised lähenemised	28
4.2.2. Mitmekeelse omandamisega seotud peamised uurimisküsimused	30
4.2.3. Mitmekeelsete laste keeleomandamine keele eri tasandite kaupa	34
4.2.4. Keelelise sisendi mõju	38
4.2.5. Kakskeelsuse plussid	38
4.2.6. Kakskeelne omandamine ja spetsiifiline kõnearengu puue ehk SKAP (SLI, specific language impairment)	39
4.3. Eesti keelt kakskeelses keskkonnas omandavate laste uurimisandmeid	40
5. Teise keele õpetamise meetodid	61
5.1. Grammatika-tõlke meetod (Grammar-Translation Method)	63
5.2. Audiolingvaalne meetod	64
5.3. Kommunikatiivne keeleõpe	66
5.4. Mõistmislähenemine (Comprehension Approach)	69
5.5. Loomulik lähenemine (Natural Approach)	69
5.6. Sõnavarapõhine lähenemine (Lexical approach)	70
5.7. Käsutäitmismeetod (Total Physical Response – TPR)	70
5.8. Sisupõhine keeleõpe (Content-based language teaching)	72
5.9. Ülesandepõhine keeleõpe (Task-Based Learning – TBL)	74
5.10. Uuenduslikud meetodid	76
5.10.1. Ühisõppemeetod (Community Language Learning – CLL)	76
5.10.2. Sugestiivõpe	78
5.10.3. Vaikne meetod (Silent Way)	79

5.10.4. Iseseisev keeleõpe	80
5.10.5. Otsene meetod (The Direct Method)	81
5.11. Meetodi valikust	81
5.12. Keeleõppekeskkondadest (language learning setting/context)	85
6. Eri riikide kogemus mitmekeelsete laste õpetamisel rõhuga varasel keeleõppel	91
6.1. Soome	91
6.2. USA	96
6.3. Saksamaa.....	98

Saateks

Järgnevas on antud ülevaade keeleomandamise, nii ühe kui ka mitme keele omandamise ja õpetamisega seotud teoreetilistest lähenemistest, peamistest mõistetest, uurimisküsimustest ja keeleõppemeetoditest rõhuga teise keele omandamisel ja õpetamisel. Siinne ülevaade on koostajate tausta arvestades paratamatult mõnevõrra haraline ega ole kindlasti ammendav, st ei kata kõiki keeleõppe ja -omandamisega seotud teemasid, sest teemakohast kirjandust on tohutu palju, alates käsiraamatutest ja õpikutest kuni uuringutulemusteni. Vahest aitab aga ülevaade juhtida huvilise just nende allikateni, millest ta ise enda huvidele vastavat lisateavet saab. Ülevaate lõppu on lisatud põgus kirjeldus kolme riigi, USA, Saksamaa ja Soome keeleõppe korraldamisest.

Kirjandusülevaade on mõeldud kasutamiseks õppematerjalina õpetajakoolituse ja keeleteaduse õppekavade õppetöös. Siinse kirjandusülevaate põhjal on kavas koostada keeleomandamist käsitlev kõrgkooliõpik.

1. Mitmekeelsusest üldiselt, peamised mõisted

Mitmekeelsus ei ole sugugi uus nähtus, ilmselt on see niisama vana nagu keeled ise. Ilmselgelt on keeli rohkem kui riike või keeli enam kui kirjakeeli (iga kogukond ei pruugi välja arendada oma kirjakeelt, vaid kasutab kirjakeele funktsioonis mõnda muud kirjakeelt). Mitmekeelsust näeb ka vanades Eesti tekstides, nt Ariste (1981: 26–33) kirjeldab Georg Mülleri jutluste mitmekeelset keelekasutust, kus on läbisegi alamsaksa ja eesti laused.

Kasuliku mitmekeelsuse ülevaate annab Jasone Cenoz (2013). Ta räägib olulisest terminoloogilisest erinevusest: poliitikud, hariduskorraldajad ja nt Euroopa Nõukogu kasutavad terminit *plurilingualism*, rääkides individuaalsest mitmekeelsusest, ja *multilingualism*, rääkides ühiskondlikust mitmekeelsusest. Keeleteaduses pole aga selline terminikasutus üheselt levinud ja pigem kasutatakse terminit *multilingualism* ehk mitmekeelsus, täpsustades, kas jutt on üksikisikust või rühmast/kogukonnast.

Kaks- ja mitmekeelsuse uuringud on noor distsipliin. Enne teist maailmasõda puudus enamasti uuringuteks empiiriline baas. Norman Jørgensen (2008) annab ülevaate arusaamade evolutsioonist (eesti keeles pikemalt vt Verschik 2013). Varasemad vaated ei olnud teaduslikult tõsiseltvõetavad, kuna ei toetunud empiirilistele uurimustele, või olid need vaated lausa ebateaduslikud, st ei põhinenud reaalsel andmetel. Üheks põhjuseks oli suurriikides levinud ükskeelne ideoloogia (standardiseeritud keelt peeti ainuvõimalikuks ideaaliks). Kaks- ja mitmekeelsust kirjeldati kui **puudust** (*deficiency view* Jørgenseni sõnul), 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 jne. Keeleteaduses on sellised seisukohad ammu ümber lükatud, kuid need on visad kaduma mitteamjatundjate seast.

Pärast teist maailmasõda tekkis keelekontaktide ja mitmekeelsuse vastu teaduslik huvi. Üheks teerajajaks oli Uriel Weinreich oma teosega “Languages in Contact” (1953). Weinreich püüdis süstematiseerida keelekontaktidest johtuvaid muutusi ja nentis, et kõik kakskeelsed ei ole ideaalsed, kuna paljudel esineb ühe või teise keele mõju (ta keskenduski põhiliselt

keelemuutuse kirjeldusele). Keeltevahelise mõju kohta vt ptk 3, siin aga on oluline just mõiste **ideaalne kakskeelne** ehk isik, kes valdab kaht keelt emakeelse keelekasutaja tasemel ehk on nii-öelda kahe ükskeelse emakeelse summa (umbes sellise definitsiooni pakkus välja Leonard Bloomfield (1933: 56)). See tähendab, et kaks või rohkem keelesüsteemi on inimesel täielikult eraldatud. See aga pole kognitiivselt võimalik. Weinreich nentis, et kuigi on olemas ideaalsed kakskeelsed, on kakskeelsuse mõiste laiem, kuna loeb siiski võime kasutada mitut keelt. Samas näitab keelte ajalugu, et igas keeles on mõne muu keele mõju, nõnda pole olemas puhtaid keeli ja kunagised võõrmõjud muutuvad mingil ajal uueks normiks (vt keelekontaktide peatükk).

Järgmisena võib rääkida **integreeritud** vaatest kakskeelsusele. See käsitlus ei pea ideaalset kakskeelset oluliseks, veelgi enam, rõhutatakse, et pole olemas võrdkeelsust. Sama inimene võib toimida vastavalt olukorrale, suhelda erinevalt üks- ja kakskeelsega (Grosjean 1982), olles kas üks- või kakskeelsel režiimil (*monolingual mode, bilingual mode*). Keeled pole kunagi eraldatud, ükski keel ei ole täielikult n-ö välja lülitatud, isegi kui mitmekeelne inimene funktsioneerib parajasti ükskeelses režiimis. 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 kõike seda, mida on öelnud François Grosjean, kuid lisab, et piirid keelte vahel on tinglikud, kuna keelesildid on ka tinglikud. Reaalselt eksisteerib keel mitmesuguste **keelevariantide** (*varieties*) kujul, mis ei ole eraldiseisvad ega diskreetsed. 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** (*code switching* ehk mitme keele kasutamine ühe lausungi või vestluse piires, vt all) või võib pealtnäha ükskeelsel ütlusel olla teise keele grammatiline struktuur (nt Peipsi vene lause *he верю вас* '(ma) ei usu teid' ei ole ükskeelse vene grammatika seisukohalt võimalik, kuna daativi vormi *вам* asemel on genitiiv *вас*, mis vastab eesti osastavale). Eriti raske või lausa võimatu on tõlgendada üheselt mitmekeelset kõnet, kus osalevad lähedased sugulaskeeled (nt Soomes elavate eestlaste kõnest on kirjutanud Kristiina Praakli (2009)). Vaadete evolutsioonist võib lugeda ka lühiülevaadet eesti keeles (Verschik 2013).

Seega, koos empiirilise baasi kasvu 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 emakeelse kõneleja taset. Niisugune arusaam on levinud tavainimeste hulgas. Hulk probleeme tekib aga mõistete "emakeelne" ja "oskus" defineerimisega (Ansaldi 2010). Emakeele mõiste kohta vt järgmises alapeatükis, siin aga olgu mainitud, et termini "emakeel" sisu on selge vaid ükskeelse keelekasutaja puhul. Võib arvata, et võrdne oskus ei ole võimalik, sest eri keeli kasutatakse enamasti eri olukorras, eri kaasvestlejaga jne; igatahes ei kattu eri keelte kasutusala täielikult, seetõttu ei vajagi inimene 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 (*native-like proficiency*; vt rohkem Eisenclas, Schalley 2020: 20). Ka ükskeelne emakeelne inimene ei valda kõiki keeleressursse, seetõttu pole selge, mida tähendab

ükskeelsus. Seega on poolkeelsus (*semilingualism*) pseudoteaduslik leiutis, mille taga seisavad hinnangud, ideaalse kakskeelse kujund ja mitte empiiriline ega eksperimentaalne andmestik (vt Martin-Jones, Romaine 1986). Võib kergesti ette kujutada ükskeelset emakeelset inimest, kelle sõnavara on vaene, puudub stiilide eristamise oskus, kasutatavate grammatiliste konstruktsioonide hulk on väike jne (Clyne 2005: 30; Eisenclas, Schalley 2020: 20).

Teine kitsaskoht ilmneb võrdluses ükskeelse inimesega: kas on üldse metodoloogiliselt korrektne võrrelda mitmekeelset ükskeelsega (vt all mitmikpädevuse mõiste). Samuti erineb keelekasutus ka emakeelsetel sõltuvalt vanusest, haridustasemest, elukohast, ametist, suhtlusringist jne, nii et pole päriselt selge, kellega võrrelda. Vivian Cook (vt täielik bibliograafia kodulehel <http://www.viviancook.uk/Writings/VCpubs.htm>) on pakkunud “mitmikpädevuse” (*multicompetence*) 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, kuna viimasel puudub võrdlusvõimalus. Võrdlus ükskeelsega on võimalik ja õigustatud siis, kui tahetakse võrrelda mitmekeelsete keelekasutust ükskeelsete omaga, aga mitte niisuguses vaimus, et ükskeelne olgu eeskuju ja mõõdupuu. Mõte, et mitmekeelne erineb ükskeelsest, väljendub mitmekeelsuse dünaamilises mudelis ja nn M-teguris (*M-factor*), kus M = mitmekeelsus (Herdina, Jessner 2002). Iga järgmise keele õppimine või sellega kokkupuutumine ei tähenda mehhaanilist keelesüsteemide summat, vaid eristatavat keelelist teadlikkust.

Kokkuvõttes võib öelda, et mitmekeelsuse käsitusel on rõhuasetus nihkunud pädevuselt kasutusvõimele. Mitu uurijat on leidnud, et emakeelse taseme nõue on liiga äärmuslik (Cenoz 2013: 6). Sellisel juhul jääks välja suur hulk keelekasutajaid, kelle keeleoskustase jääb alla emakeelsele, kuid pole sugugi olematu: nad ei oleks ei üks- ega kakskeelsed (Grosjean 1982). Ka passiivne oskus loeb, sest see võimaldab arusaamist ja suhtlust juhul, kui kaasvestlejal on mõningane ettekujutus üksteise keelest (nn **retseptiivne kaks- või mitmekeelsus**, inglise keeles *receptive bi-/multilingualism* või *lingua receptiva*). On uurimusi selle kohta, kuidas suhtlevad lähedaste sugulaskeelte kõnelejad, kes pole teineteise keelt õppinud, kuid mõningal pingutusel ja harjutamisel õpivad teineteisest aru saama või oma kõnet pisut mugandama (soome-eesti suhtluse kohta vt Härmavaara 2014, Frick jt 2018; pedagoogilistest aspektidest Kaivapalu 2015). Ka mittesugulaskeelte puhul annab teineteise keele passiivne oskus võimaluse suhelda ja vastastikku aru saada (eesti-vene retseptiivse kakskeelsuse kohta Bahtina-Jantsikene, Backus 2016). Selgus, et on võimalik nn vahendatud retseptiivne mitmekeelsus (*mediated receptive multilingualism*), kus K1 kõnelejad suudavad K2 baasil mõista K3, kui K2 ja K3 on lähedased sugulaskeeled. Nõnda on selgunud, et mõningase vene keele oskusega eestlased suudavad mõista ukrainakeelset teksti, kusjuures oluline ei ole niivõrd vene keele oskuse tase, kuivõrd mitmekeelne kogemus ja kokkupuude mitmesuguste registritega (murded, släng, harimata argikõne, luule, laulud jne) (Branets jt 2020).

Seega, tänapäeva definitsioonid rõhutavad võimet kasutada mitut keelt ja seda olenemata keeleoskuse tasemest. Cenoz (2013) räägib nn atomistlikest (*atomistic*) käsitlustest (kas formaallingvistilised käsitlused, kus vaadeldakse ainult keelte omadusi ja keelte koosmõju

või need, kus lähtutakse ideaalse kakskeelse kontseptsioonist) ja terviklikest (*holistic*) mitmekeelsuse käsitlustest, ning seletab, et esimesed hakkasid taanduma 1980-ndate keskel ja on nüüd pigem juba haruldased.

Mitmekeelsuse aspekte on mitmeid ja pole võimalik anda üksikasjalikku ülevaadet kõigist, kuna iga aspekti uurimine kasutab eri meetodeid, räägib eri metakeelt ja seab eri eesmärged. Kokkuvõttes võib rääkida sotsiaalsetest/sotsiokultuurilistest, kognitiivsetest/psühholingvistilistest, lingvistilistest ja pedagoogilistest mitmekeelsuse uurimise suundadest. Hea ülevaade eri teemadest leidub järgmistes teostes: Aronin, Singleton (2012); Aronin, Jessner (2014); Pawlak, Aronin (2014). Terminoloogiliste küsimuste uusimaid arutelusid leidub Eisenchlas, Schalley (2020) käsitluses.

2. Perekonna keelepoliitika. Emakeele mõiste problemaatilisus

2.1. Perekonna keelepoliitika uurimine

Perekonna keelepoliitika (PKP, *family language policy*, FLP) on suhteliselt uus valdkond, mis hakkas arenema 2000-ndatel. PKP-d võib määratleda kui keelekasutuse korraldust perekonnas (King jt 2008). PKP uurimine on vähemalt osaliselt välja kasvanud Fishmani (1991) arutlustest keelevahetuse (*language shift*) ja selle tagasipööramise (*reversing language shift*) üle. Keelevahetus tähendab seda, et inimene, perekond või kogukond läheb täiesti üle teisele keelele ega anna oma keelt edasi järgmisele põlvele. Kuigi Fishman arutleb enamasti keelekogukondade üle, leiab ta, et keele staatuse ja maine tõstmine ei tööta siis, kui keelt ei anta edasi järgmisele põlvkonnale. Samuti kasutatakse PKP uurimises Spolsky (2004) mudelit, mis kirjeldab keelepoliitikat üldse. Selles mudelis on kolm omavahel seotud komponenti: **keeleeideoloogia** (*language ideology* ehk see, mida arvatakse ja õigeks peetakse), **keelekasutustavad** (*language practices* ehk see, mis tegelikult keelekasutuses toimub) ja nende kokkupuuteala, mida nimetatakse **keele haldamiseks** (*language management* ehk 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, etnolingvistilist 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 vaikimisi eduks vähemuskeele või mõlema vanema keele säilitamist, kuid Smith-Christmas jt (2019) osutavad sellele, et tegelikult peaks küsima, mida edukas PKP ikkagi tähendab, kuna perede eesmärgid võivad erineda ning peresid mõjutab ka sotsiokultuuriline kontekst jne (vt ka eri juhtumiuuringute kohta Schwartz, Verschik 2013). Nt Lääne-Virumaa vene-eesti segapaaride PKP uurimisel selgus, et venelasest abikaasa jaoks ei ole vene keele edasiandmine väga olulisel kohal (Kostap 2017), seega oleks ekslik tõlgendada seda ebaõnnestumisena, kuna vene keele säilitamise eesmärki peres otseselt ei seatud. Annick De Houwer (2015, 2020) on rääkinud harmoonilisest kakskeelsest arengust, kus mõõdupuuks on heaolutunne (*well-being*), samas vaimus kirjutab Kopeliovich (2013) õnnekeelsusest (*happylingual*). Viimane töö on oluline just sellepärast, et näitab, kuidas arukad vanemad

loobuvad purismist (puhta keele nõudest), kuna see võib tekitada vastumeelsust ja täiskasvanuna püüavad kunagised lapsed nende pealesunnitult "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** (*one parent, one language, OPOL*) 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 see 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 **minnalaskev mall** (*laissez-faire*, sõna-sõnalt 'laske käia'), kui keelekasutust üldse ei reguleerita.

Uusim mitmekülgne PKP, aga ka mitmekeelsuse terminoloogiliste, hariduslike ja sotsiaalsete aspektide käsitlemine leidub hiljuti ilmunud koguteoses „Handbook of Home Language Maintenance and Development“ (Schalley, Eisenchlas 2020).

Eestis on PKP populaarne teema, sellest on kirjutatud mitmeid magistri- ja bakalaureusetöid, mis keskenduvad kas eesti peredele välismaal, segaperedele Eestis (nt jaapani-eesti, Hallaste 2015; taani-eesti, Kaasik 2016; ungari-eesti, Szmolka-Anderson 2015) või Eestis elavatele vähemustele (nt tatarlased, Iqbal 2019). Doyle (2020) on põhjalikult uurinud segaperede PKP-d Eesti perekondades, kus üks vanem on eestlane ja teine mitte (siia ei kuulu venelased jm n-ö endise Nõukogude Liidu rahvused). Tema järgi on eesti keele säilitamine väljaspool Eestit raskem kui nn suurkeele säilitamine Eestis. Samas loevad sellised tegurid nagu kogukonna suurus, keele emamaa kaugus (nt rootsi keelt on kergem säilitada kui türgi või heebrea), keele levik maailmas jne.

2.2. Emakeele mõiste problemaatilisus

Traditsioonilistes (formaalses, strukturalistlikus) keeleomandamise uurimustes, aga ka varasemas kontaktlingvistikas ei esitatud küsimust, mis on emakeel või esimene keel (K1, nagu inglise keeles *language 1* = L1). Vaikimisi oletati, et inimesel on üks emakeel, see on esimesena omandatud keel ja dominantne (kõige tugevam keel), kõik hiljem omandatud keeled on kas teised keeled (K2, keskkond on olemas, nt eesti keel siinsete venekeelsete jaoks või soome keel soomerootslaste jaoks) või võõrkeeled (vahetu keskkond puudub). Selline vaikimisi 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 samal ajal või peaaegu samal ajal varases lapsepõlves. Siis on mõlemad keeled n-ö esimesed (inglise keeles *bilingual L1 acquisition*). Veelgi enam, dominantsus (*language dominance*) võib elu jooksul muutuda ja hiljem omandatud keelt võidakse osata paremini kui esimest keelt. Nõnda ei pruugi

omandamiskronoloogia (juhul, kui seda võib tuvastada, sest mitmeid keeli võidakse õppida samal ajal, 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 (soomerootsi keel erineb riigirootsi variandist; Hollandis kasutatav türgi keele variant erineb Türgi omast, kuigi esimene ei ole institutsionaliseeritud ega kodifitseeritud, vt Backus jt 2013). Oleks kohatu vaadelda Hollandi türgi keele kuju nn vigase türgi keelena ja arvata, et Hollandi türklased ei oska türgi keelt.

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 ka sugulastega (nn **pärandkeel**, *heritage language*), tuntakse end vabamalt enamuse keeles. Olukord on omane sisserändajate kogukondadele. Endises Nõukogude Liidus oli rahvus (etniline kuuluvus) passis kohustuslik kategooria; paljudel oli arusaam, et rahvus võrdub keelega, seega võidi loenduses nimetada emakeeleks oma rahvuse keelt olenemata selle keele oskusest.

Nendele probleemidele osutas esimeste hulgas nt 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 kriteeriumite järgi on üks ja sama emakeel (nt ükskeelne inimene, kes pole elu jooksul keelekeskkonda vahetanud, räägib n-ö oma rahvuse keelt jne), aga sama hästi võib juhtuda, et tekib vastuolu. Mitmeid näiteid on kirjeldanud Rannut jt (2003: 118–119, 122).

Sarnaseid kriteeriume pakub Ben Rampton (1990), rääkides **oskusest, päritolust ja kuuluvusest**. Ta rõhutab, et oskus ja kuuluvus on dünaamilised ja mitte eluks ajaks kindlaks määratud. Oskus võib muutuda ja kuuluvus on tunne, mis võib samuti muutuda. Tasub lugeda Martin Ehala (2017) artiklit, kus ta pöörab tähelepanu keele ja identiteedi seosele. Identiteet on soov kuuluda kuhugi, ka keelekogukonda. Seega, seos keele, päritolu ja identiteedi vahel võib olla keerukas ning ajal, kus ollakse mobiilsed, vahetatakse keelekeskkonda, tuleb selle keerukusega harjuda. Rääkides emakeelest, tuleb arvestada, et selle all võidakse mõista erinevaid asju.

Soovitatav oleks lugeda ka Eesti inimarengu aruande (2017) keele peatükki, kus populaarses vormis räägitakse identiteedist, keelte oskusest ja keelemuutusest.

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

3.1. 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 suuremal või väiksemal määral mõjutatud teistest keeltest, seega pole puhtaid keeli olemas. Kõige tavalisemad sõnad ja konstruktsioonid

võivad ajaloolises perspektiivis osutada 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 tekke 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. Nõnda kirjutas Uriel Weinreich (1953), et keelekontaktide asukoht on kakskeelse inimese aju. Samast ajastust pärineb Weinreichi pakutud termin “interferents” (*interference*), mis tähendab mitme keele oskusest põhjustatud kõrvalekallet emma-kumma keele normist. Tänapäeva kontaktlingvistikas aga puudub normatiivne hoiak ja seda terminit kasutatakse neutraalses mõttes või asendatakse muude terminitega, nt “keeltevaheline mõju” (*cross-linguistic influence*), “ülekanne” (*transfer*, mida kasutatakse rohkem keeleomandamise uuringutes), “**keelekontaktidest johtuv keelemuutus**” (*contact-induced language change*) jms. Kui traditsiooniline teise/võõrkeele omandamise uurimine keskendus esimese keele mõjule sihtkeelele (ehk ülekandele $K1 > K2$), siis viimasel ajal räägitakse üha rohkem mõju kahesuunalisusest. Kontaktlingvistika tegeleb mõlema suunaga. Süstemaatiline arusaam, et olenevalt suunast on muutused erinevat laadi (mis muutub, millises keele allsüsteemis jms), ei ole kuigi vana, see pärineb eelmise sajandi viimase paari aastakümne uurimistöödest (Thomason, Kaufman 1988, vt allpool).

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.

Thomason ja Kaufman (1988) on läbi töötanud suure hulga varasemaid töid ja süstematiseerinud tulemusi. Nad on näidanud, et formaalsed tegurid (kontaktides olevate keelte struktuurid jms) ei ole sugugi ainumääravad ja et nn struktuuriline konflikt (nt erinev sõnajärg jne) ei ole laenamise takistuseks jms. 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** (*language maintenance*) ja **keelevahetus** (*language shift*).

3.2. 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 keele struktuurini välja. Struktuurimuutused võivad olla päris põhjalikud (nt muutub põhisõnajärg, tekivad grammatilised kategooriad jms). 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 – *kraamima, praalima*), grammatilisi malle (vt all).

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 väljendverb (*ära minema, üles kirjutama* jt) on võetud saksa keelest; omadussõna ja nimisõna ühildumine käändes ja arvus (*sinine tass – sinises tassis – siniseid tasse*) on arvatavasti flekteerivate keelte, nt balti keelte mõju jms. Neid fakte on hea teada, sest nad tõestavad, et isegi ulatuslik teise keele mõju ei vii keele surmani (vastupidi populaarsele arvamusele). Keelest rääkides tuleb vältida bioloogilis-kliinilisi metafoore (nakkus, lagunemine, surm jne), sest need viivad eksiteele. 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 järk-järgult ja ühel päeval saaks sellest keel A. Seda ilmestab hästi Lars Johanson (2002) artikli pealkiri “Do languages die of structuritis?”, kus sõna *strukтуриit* on tuletatud *iit*-liite abil nagu põletike nimetused (nt *otiit, konjunktiviit, apenditsiit*) ja tähendab piltlikult struktuuri põletikku ehk siis teise keele mõju all tekkinud struktuurimuutust.

Veel üks hea keelesäilitamise ja samas -muutuse näide on kohaliku vene keele variandid (vt näiteks Kostandi jt 2020; Külmoja 2004; Zabrodskaja 2006). Mõned leksikaalsed laenud eesti keelest (tavaliselt mõisted, terminid, kohalikud reaalsed, nt *haigekassa, maksuamet, riigikogu, taotlus, haldur, õppekava* jms) on levinud ka nende venelaste seas, kes suhtlevad eestlastega vähem. Mõningast eesti mõju grammatikale on samuti täheldatud (Verschik 2008, Zabrodskaja 2013). Kuna teadvustatakse, et elatakse teises keeleruumis ning puudub purism ja soov joonduda Venemaa standardi järgi, ei ole kuulda vastuhääli. Samuti ei ole soovi institutsionaliseerida vene keele kohalik norm (nagu näiteks Iirimaa või Singapuri või India inglise keele standard).

3.3. Keelevahetus

Keelevahetus tähendab olukorda, kus kõnelejad loobuvad mingil põhjusel oma keelest ja ei 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 pole sellisel väitel põhja all, kuid ometi kuuleme tihti arvamusi, et ukraina keel on vigane vene keel, jidiši keelel pole grammatikat, valgevene keel on pelk murre jms). Rühma suhtumist oma keelde võivad soodustada ka enamuse halvustav suhtumine, 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 (mida vanasti nimetati substraadiks) jäävad alles ja kinnistuvad. Neid sugemeid on sellisel juhul häälikusüsteemis ja grammatikas (mõnevõrra

meenutab K2 omandamise olukorda, kus õppijatel on aktsent ja kopeeritakse ka K1 grammatilisi malle; kuid keele omandamise puhul ei loobuta oma keelest). Lihtsustades võib öelda, et kinnistub õppijakeele vigadega variant, kuid ajaloolises perspektiivis loeb keelekasutajate tajus ning kui keelekasutajate arvates ei ole enam tegemist veaga, siis muutub viga uueks normiks. Hea näide on Iirimaa inglise keele variant, kus on iiri keele sugemeid. On teada, et balti keeltes on olemas läänemeresoome substraat (esimese keele jäljed, kui läänemeresoome keelte kõnelejad võtsid omaks mõne balti keele kuju). Nt läti keeles on üldistunud rõhk esimesel silbil; mõnes läti murdes (nn liivipärastes murretes) on aga grammatiline sugu peaaegu kadunud (rohkem läänemeresoome mõjust balti keeltele vt Thomason, Kaufman 1988: 238–251). Siiski ei nimeta me läti keelt ega läti murdeid vigasteks.

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.

Võib juhtuda ka nii, et keelevahetuse tulemusel tekkinud keelevariant, mida mõned autorid nimetavad ka etnolektiks (*ethnolect*), eksisteerib paralleelselt peavoolu keelevariantidega. Võib küsida, miks nii juhtub, kui peavoolu keelevariant on kõigile kättesaadav (ei ole mingeid sotsiaalseid jm piire, hoiakut, et eri ühiskonna kihid peaksid kasutama eri keeli vms; juba järgmine sisserändajate põlvkond sotsialiseerub asukohamaa keelekogukonda jne). Skandinaavia sotsiolingvistid hakkasid uurima 1980-ndate lõpus, kuidas Rootsis Stockholmi eeslinna Rinkeby sisserändajate teine põlvkond kasutab nn Rinkeby rootsi keelevarianti, sest see on identiteedi tunnus (osutatakse teistsugusele päritolule). Seega pole see kehva keeleoskuse, vaid identiteedi küsimus ja keelekasutaja valik (nt Kotsinas 1998). Leonie Cornips (2008) on kirjeldanud, kuidas grammatiliste artiklite kasutus (ehk kahe artikli asendamine ühega), mis oli esialgu iseloomulik just sisserändajate esimesele põlvkonnale, on kinnistunud ja levinud ka mitte-sisserändajatest hollandi noorte hulgas; säärase keelekasutuse n-ö võõras päritolu on ununenud, seda peetakse pigem noorte keele omaduseks kui just sisserändajate keelekasutuse omaduseks. See ei tähenda sugugi, et keelekasutajad ei suuda eristada olukordi, kus oleks ootuspärane ühiskeel/kirjakeel.

3.4. 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** (*code-switching*, *code-mixing*). Nt lauses *on maakoõ uimane* 'ta on selline uimane' on koodivahetus *uimane*. Koodivahetuse terminoloogia üle vaieldakse kirjanduses palju (Clyne 2003: 70 nimetab segadust lausa ärevust tekitavaks), aga ei ole mõtet tõlkida konkureerivaid termineid eesti keelde, sest koodivahetus sobib katuseterminiks küll (Verschik 2004).

Iga laen alustabki oma teed ühe- või paarisõnalise koodivahetusena. Laenu ja koodivahetust on püütud eristada formaalsete kriteeriumitega, nt kas tüvi saab vastuvõtva keele

morfoloogilised tunnused või mitte, kuid probleem on selles, et mitmekeelses suhtluses ei pruugi kehtida samad normid nagu ükskeelses suhtluses või siis standardiseeritud kirjakeeles. Pealegi tekib eristusega probleem siis, kui süntaktiline positsioon ei nõua tunnuste lisamist (nt ainsuse nimetav) või kui keeles on vähe muutelõppe.

Eesti keeles on käibel termin “tsitaatsõna” niisuguste vahepealsete keelendite kohta, mis on juba piisavalt sagedased, kuid pole veel ühemõtteliselt saanud kirjakeele osaks ja tunnustatud võõr-/laensõnaks ehk struktuuriliselt muganenud. Kontaktlingvistika seisukohalt aga ei ole oluline ükskeelne kirjakeelne norm, vaid pigem tegelik keelekasutus oma mitmekesisuses. Formaalsest tunnustest ei ole abi, kuna mitmekeelne inimene ei vaja samu mugandusmehhanisme, ta teab, kuidas eri keelte süsteemid töötavad. Backuse jt (2013) ning teiste kasutuspõhise käsitluse pooldajate arvates on ainus kriteerium konventsionaliseerumine, s.o kas keelend muutub tavapäraseks või ei. Seega saab öelda vaid tagantjärele, 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. Laenatakse ka ekspressiivseid ja deskriptiivseid sõnu (nt eesti noorte keeles *awesome*, *epic*; kohalike venelaste kõnes eesti *uimane*).

Kui tegemist on terve lõigu või iseseisva süntaktilise tervikuga teises keeles, siis seda nimetatakse **koodivahelduseks** (*code alternation*). Näiteks lauses *poleks selle peale tulnud, aga thanks god for friends* on ingliskeelne osa koodivaheldus. Pieter Muysken (2000) on pakkunud eristada nn **sisestavat koodivahetust** (*insertional code-switching*, nagu eelmises näites eesti sõna “uimane”) ja **koodivaheldust** (*alternational switching*, (*code*)*alternation*), mis tähendab, et koodivahetatud on fraas või terve lõik. Lausele *I am feeling väga imelik* eelneb eestikeelne jutt, seega ingliskeelne osa on koodivaheldus ja siis minnakse tagasi eesti keele peale. Kolmas võimalus on **ühilduv leksikaliseerumine** (*congruent lexicalization*), mis tähendab, et konstruktsioon on kahes keeles sarnane (nt sama sõnajärg) ja sobivad emmakumma keele elemendid. Tavaliselt muutuvad kontaktis olevate keelte konstruktsioonid sarnasemaks (kas mõlemapoolne või ühepoolne liikumine sarnasuse suunas ehk konvergents), nii et ühilduva leksikaliseerumise võimalused kasvavad veelgi.

Piir sisestava koodivahetuse ja koodivahelduse vahel pole alati selge, on prototüüpseid ja vahepealseid juhtumeid. Erinevalt sisestavast koodivahetusest ei saa koodivaheldus laenuks, sest on võimatu ette kujutada, kuidas saaks laenata tervet osalauset.

Koodivahetuse uurimises eristatakse nn **grammatilist ja pragmaatilist lähenemist**. Grammatiline lähenemine tegeleb koodivahetuse formaallingvistiliste omadustega, mida siin ei käsitleta, kuna see on pigem teoreetiline suunitlus ja nõuab kontaktlingvistika tundmist. Pragmaatiline lähenemine uurib koodivahetuse funktsioone vestluses. Viimane on oluline ka pedagoogilises kontekstis. On levinud rahvalik arusaam, justkui oleks koodivahetus kehva keeleoskuse tunnus – miks võtta võõrsõna appi, kui oma sõna on olemas. Koodivahetus laiemas mõttes (k.a koodivaheldus) täidab aga mitmesuguseid funktsioone. Mõnikord võib tõesti olla põhjus see, et õige sõna ei tule meelde või keeleõppija ei tea seda, kuid see pole sugugi ainus või peamine võimalus. Blom ja Gumperz (1972) on jaganud koodivahetuse situatsiooniliseks (*situational*) ja metafooriliseks (*metaphoric*). Nagu nimetusest selge, on situatsiooniline koodivahetus tingitud vestlussituatsioonist (olukord, kaasvestlejad, nende taust, keeleoskus,

kaasvestlejate arvu muutumine jms), metafooriline koodivahetus aga vestluse sisuga (teema, viitamine ühistele teadmistele, vihje kaasvestlejaile teada olevale juhtumitele, tsiteerimine, metalingvistiline kommentaar stiilis *nagu öeldakse, keeles X on selle kohta ütlus*).

Koodivahetuse funktsioonidest on kirjutanud nt Grosjean (1982: 152), Appel ja Muysken (1992: 118–202); päris põhjaliku ülevaate on andnud Auer (1995, 1998). Sarnaselt Gumperziga jaotab ta koodivahetuse kaasvestlejast sõltuvaks (*participant related*) ja diskursusest sõltuvaks (*discourse related*). Eri autoritel võivad funktsioonide nimetused pisut erineda, kuid sisulisi erinevusi pole. 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. Ühes või teises vormis eristatakse selliseid funktsioone: tsitaat, osalejaskonna muutus, kommentaar, kvaasitõlge, leksikaalse lünga täitmine, distantsi loomine, distantsi lähendamine, rõhutamine jms. Seega pole koodivahetuse põhjused ainuüksi lingvistilised, vaid sotsiaalsed, individuaalsed ja situatsioonilised.

Koodivahetus keelt omandava lapse kõnes ei ole märk segadusest, vaid näitab, et lapse keelelised ja kognitiivsed oskused arenevad (Bhatt, Bolonyai 2011). On näiteks leitud, et kakskeelsete laste koodivahetust sisaldavad laused on palju komplekssemad kui ilma koodivahetusega laused, st et koodivahetuse kasutamine toimib abivahendina ning n-ö aitab asjad ära öelda (Quick jt 2018).

3.5. Koodivahetus ja keeleomandamine

Mis puutub kooli või üldisemalt hariduskonteksti, on suhtumine koodivahetusse tihtilugu *a priori* negatiivne (seostub stereotüübiga, et see näitab kehva keeleoskust). Arutelu, kas ja kuivõrd võib K2 tunnis kasutada K1, on siiski meie (ja ehk kogu endise Nõukogude Liidu maade) ajaloolises kontekstis midagi muud kui USA-s ja Lääne-Euroopas. Teise keele omandamise uurimine sündis suuremalt jaolt olukorras, kus ükskeelsed emakeelsed kõnelejad õpetasid asukohamaa keelt sisserändajatele (või siis kolooniates kohalikele õpetajatele ja ametnikele). Võttes arvesse 20. sajandi esimeses pooles valitsenud arvamust kakskeelsuse puudulikkusest või ideaalsest kakskeelsest, taotleti keelte täielikku eraldamist ja eelistati ükskeelseid õpetajaid. Pavlenko (2003) kirjeldab, kuidas ülalmainitud arusaamad on mõjutanud ja mõjutavad siiaamaani inglise keelt teise keelena kõnelevate õpetajate enesehinnangut ja kuidas tänapäeva käsitlused (nt mitmikpädevuse kontseptsioon, moodsad mitmekeelsuse teooriad jne) võivad selliste õpetajate enesehinnangut ja enesekirjeldust mõjutada positiivses suunas. Artikli pealkiri on kõnekas: “I never knew I was a bilingual”. Eestis aga polnud nõukogude ajal võõrkeele õpetajatel rahvusvahelist kogemust, õpitava keele keskkond puudus ja seetõttu arvati, et keeletund on ainus koht, kus saaks kasutada ainult õpitavat keelt (kuigi mõni õpetaja võis kasutada tõlke-grammatika meetodit, vt all). Mis arusaamad ja meetodid valitsesid enne nõukogude okupatsiooni ja hiljem nõukogude ajal võõrkeele õpetamises, nõuab edasist uurimist; teadmine sellest oleks nii õpetajatele kui keeleteadlastele vajalik. Siinkohal oleks kohane rõhutada, et Ida-Euroopa väikeriikides kostis häáli kakskeelsete ja n-ö mitteemakeelsete õpetajate kaitseks ja isegi nende eelistest juba

varakult, enne teist maailmasõda: Chackelis Lemchenas on toonud välja leedu kui emakeele ja kui võõrkeele õpetamise erinevusi ja rõhutanud, et õpetajatel tasuks osata õpilaste esimest keelt (Lemchenas 1928: 1120).

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 keelekümbeluses (vt all).

Zabrodskaja (2008) on andnud ülevaate kirjandusest, mis käsitleb koodivahetust tundides (mitte ainult keele-, vaid ka ainetundides ning ka enda ülikooliloengutes ja seminarides). Nagu Cook (2001: 106) rõhutab, pole koodivahetuses kui sellises midagi halba; tund on selleks sobiv või isegi loomulik koht; koodivahetust tunnis reguleerivad mitmed põhimõtted. Koodivahetus või koodivaheldus võib olla juhuslik või plaanitud. Jacobson (1981) on sõnastanud lähenemise plaanitud koodivahetusele (NCA, New Concurrent Approach), tema järgi on NCA-le poolt- ja vastuargumente. Oluline on, et lapse mõlemad keeled saavad nii-öelda kokku mõlema keele edasise arengu ja õppeedukuse edendamiseks. Koodivahetus peaks olema põhjendatud, nt grammatikaseletuste jaoks. Uurimusest tuleb välja, et üliõpilaste esimese (vene) keele kasutamine ja eesti-vene koodivahetus tugiseminaril aitab luua solidaarsust õppejõu ja üliõpilaste vahel, mõista, kuidas toimub reaalne kakskeelne suhtlus, saada lahti hirmust ning saada paremaks suhtlejaks (Zabrodskaja 2008).

KIRJANDUS

Ansaldo, Umberto 2010. Identity alignment and language creation in multilingual communities. *Language Sciences* 32, 615–623.

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.

Auer, Peter 1995. The pragmatics of code-switching: a sequential approach. L. Milroy; P. Muysken (Eds.), *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University, 115–135.

Auer, Peter 1998. Introduction: Bilingual Conversation revisited. P. Auer (Ed.), *Code-switching in conversation. Language, interaction and identity*. London, New York: Routledge, 1–24.

Backus, Ad; Demirçay, Derya; Sevinç, Yeşim 2013. Converging evidence on contact effects on second and third generation Immigrant Turkish. *Tilburg Papers in Culture Studies*, Paper 51. <https://www.tilburguniversity.edu/research/institutes-and-research-groups/babylon/tpcs>

Bahtina-Jantsikene, Daria; Backus, Ad 2016. Limited common ground, unlimited communicative success: an experimental study into lingua receptiva using Estonian and Russian. *Philologia Estonica Tallinnensis* 1, 17–36.

Baker, Colin 2005. *Kakskeelne laps*. Tallinn: El Paradiso (tõlge eesti keelde).

Bhatt, Rakesh M.; Bolonyai, Agnes 2011. Code-switching and the optimal grammar of bilingual language use. *Bilingualism: Language and Cognition* 14 (4), 522–546.

Blom, Jan-Peter; Gumperz, John 1972. Social meaning in linguistic structures: code-switching in Norway. J. Gumperz; D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 407–434.

Bloomfield, Leonard 1933. *Language*. New York: Henry Holt.

Branets, Anna; Bahtina, Daria; Verschik, Anna 2020. Mediated receptive multilingualism. Estonian-Russian-Ukrainian case study. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 10 (3), 380–411.

Cenoz, Jasone 2013. Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics* 33, 3–18.

Clyne, Michael 2003. *Dynamics of Language Contacts*. Cambridge: CUP.

Clyne, Michael 2005. *Australia's language potential*. Sydney: University of New South Wales Press.

Cook, Vivian 2001. *Second language learning and language teaching*. Third Edition. London: Arnold.

Cook, Vivian. Koduleht <http://www.viviancook.uk/Writings/VCpubs.htm> (18.11.2020)

Cornips, Leonie 2008. Losing grammatical gender in Dutch: the result of bilingual acquisition and/or an act of identity? *International Journal of Bilingualism* 12 (1–2), 105–124.

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 translational Estonian families in Tallinn*. PhD Thesis. Tallinn: Tallinn University.

Hallaste, Peeter-Paul 2015. *Perekonnakeelepoliitika 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/>

Eisenclas, 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.

Frick, Maria; Grünthal, Riho; Praakli, Kristiina 2018. A linguistic encounter between neighbours and relatives: Reconnecting Estonian and Finnish in terms of contemporary multilingualism. Magdolna Kovacs; Outi Tanczos; Ulriikka Puura (Eds.), *Multilingual Practices in Finno-Ugric Communities*. Helsinki: Finno-Ugrian Society, 165–198.

Grosjean, François 1982. *Life with Two Languages*. Harvard: Harvard University Press.

Härmävaara, Ilona 2014. Facilitating mutual understanding in everyday interaction between Finns and Estonians. *Applied Linguistic Review* 5 (1), 211–245.

Iqbal, Maria 2019. Eesti tatarlaste perekonna keelepoliitika kolme perekonna näitel. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.

Jacobson, Rodolfo 1981. The implementation of a bilingual instructional model: The new concurrent approach. R. V. Padilla (Ed.), *Ethnoperspectives in bilingual education research*. Ypsilanti, MI: Eastern Michigan University, 14–29.

Johanson, Lars 2002. Do languages die of structuritis? On the role of code-copying in language endangerment. *Italian Journal of Linguistic – Rivista di Linguistica* 14 (2), 249–270.

Jørgensen, Norman 2008. *Languaging. Nine Years of Poly-Lingual Development of Young Turkish-Danish Grade School Students*. Vol. 1. Copenhagen Studies in Bilingualism, The Køge Series (K15). Copenhagen: University of Copenhagen, Faculty of Humanities.

Kaasik, Brita 2016. Viie eesti-taani mitmekeelse perekonna keelepoliitika. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.

Kaivapalu, Annekatrin 2015. Eesti ja soome keele vastastikune mõistmine üksiksõna- ja tekstitasandil: lingvistilised tegurid, mõistmisprotsess ja sümmeetria. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat* 11, 55–74.

King, Kendall A.; Fogle, Lyn; Logan-Terry, Aubrey 2008. Family language policy. *Language and Linguistics Compass* 2 (5), 907–922.

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.

Kostandi, Jelisaveta; Külmoja, Irina; Palikova, Oksana 2020. Variability in the Russian diaspora speech in Estonia. Arto Mustajoki; Ekaterina Protassova; Maria Yelenevskaya (Eds.), *The Soft Power of the Russian Language. Pluricentricity, Policy and Politics*. London: Routledge, 71–79.

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.

Külmoja, Irina 2004. = Кюльмоя, Ирина. О современном состоянии языка русской диаспоры Эстонии. II *Международный конгресс исследователей русского языка. Труды и материалы*. Москва: МГУ, 84–90.

Lemchenas, Chackelis 1928. Kuo skiriasi lietuvių kalbos ir literatūros mokymas nelietuvių mokykloje nuo to paties dalyko mokymo lietuvių mokykloje [Mille poolest erineb leedu keele ja kirjanduse õpetamine mitte-leedu koolis sama aine õpetamisest leedu koolis]. *Švietimo darbas* 9, 1210–1227.

Martin-Jones, Marilyn; Romaine, Suzanne 1986. Semilingualism: A half-baked theory of communicative competence. *Applied Linguistics* 7 (1), 26–38.

Muysken, Pieter 2000. *Bilingual Speech. A Typology of Code-Mixing*. Cambridge: CUP.

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, Myrosław; 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, Kristiina 2009. *Esimese põlvkonna Soome eestlaste kakskeelne keelekasutus ja koodikopeerimine*. Doktoriväitekiri. Tartu: Tartu Ülikool.

Quick, Antje; Backus, Ad; Lieven, Elena 2018. Entrenchment effects in code-mixing: the use of partially schematic utterances in three German-English bilingual children. *SLE 2018 Book of Abstracts* (ettekanne konverentsil 51st Annual Meeting of the Societas Linguistica Europaea 29 August – 1st September 2018, Tallinn, Tallinna Ülikool). <https://societaslinguistica.eu/wp-content/uploads/2020/03/SLE-2018-Book-of-abstracts.pdf>

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.

Smith-Christmas, Cassie; Bergroth, Mari; Bezicioğlu-Göktolga, Irem 2019. A kind of success story: Family language policy in three different sociopolitical contexts. *International Multilingual Research Journal* 13, 88–101.

Skutnabb-Kangas, Tove 1984. *Bilingualism or Not?* Clevedon: Multilingual Matters.

Spolsky, Bernard 2004. *Language Policy*. Cambridge: CUP.

Schalley, Andrea C.; Eisenclas, 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.

Szmolka-Anderson, Ann 2015. Eesti-ungari mitmekeelsete perede keelepoliitika viie pere näitel. Bakalaureusetöö. Tartu: Tartu Ülikool.

Zabrodsckaja, Anastassia 2005. Vene-Eesti koodivahetus Kohtla-Järve vene emakeelega algkoolilastel. *Eesti filoloogia osakonna toimetised* 26. Tallinn: Tallinna Ülikool.

Zabrodsckaja, Anastassia 2006. Eestivene keel(evariant): kas samm segakoodi poole? *Keel ja Kirjandus* 9, 736–750.

Zabrodsckaja, Anastassia 2008. Code-switching and L2 students in the university: bilingualism as an enriching resource. *Journal of Linguistics and Intercultural Education* 1, 97–112.

Zabrodsckaja, Anastassia 2013. Morphosyntactic contact-induced language change among young speakers of Estonian Russian. Isabelle Léglise; Clodine Chamoreau (Eds.), *The Interplay of Variation and Change in Contact Settings*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 77–106.

Thomason, Sarah Grey; Kaufman, Terence 1988. *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley, Los Angeles, Oxford: University of California Press.

Verschik, Anna 2004. Koodivahetus meil ja mujal. *Keel ja Kirjandus* 1, 25–45.

Verschik, Anna 2008. *Emerging bilingual speech: from monolingualism to code-copying*. London: Continuum.

Verschik, Anna 2013. Mitmekeelsus kui ideaal ja loovuse allikas. *Võro Instituudi Toimõndusõq – Publications of Võro Institute* 27, 11–30.

Weinreich, Uriel 1953. *Languages in Contact*. The Hague: Mouton de Gruyter.

4. Keeleomandamine

Keeleomandamise põhimõisteid. Esimese keele omandamise ehk K1 (ingl k *L1*) all mõeldakse emakeelt (või emakeeli) ehk keelt, mis omandatakse varases lapseas, üldiselt enne kolmandat eluaastat (vt Saville-Troike 2012). K1 omandatakse üldjuhul keelekeskkonnas ehk seda keelt kõnelevate inimeste hulgas üles kasvades. **Teine keel** ehk K2 on kirjanduses tähistanud pisut erinevaid mõisteid: vahel kasutatakse seda terminit mis tahes teisena omandatud keele kohta, samas, täpsem on aga terminikasutus siis, kui mõeldakse keelt, mida omandatakse pärast esimest keelt ja selle konkreetse keele keskkonnas (nt on lapse kodukeel vene keel, ta elab Eestis ning omandab eesti keele kui keelekeskkonna keele teise keelena, või on lapsel kodukeeli mitu, nt vene ja ukraina ning ta omandab eesti keele kui keelekeskkonna keele, olgugi et järjekorras on see keel tal kolmas). **Võõrkeele** all peetakse silmas keelt, mis omandatakse mitte selle konkreetse keele keskkonnas. Siinkohal tuleb muidugi lisada, et tänapäeval on keelekeskkondade eristamine keeruline, sest ka interneti vahendusel saab olla mõne keele keskkonnas ja alati ei peagi õppimine toimuma ainult füüsilises keskkonnas.

4. 1. Esimese keele omandamine

Peamised teooriad ja meetodid. Keelelise arengu vastu hakati huvi tundma juba rohkem kui 100 aastat tagasi, kuid esialgu kirjeldati seda ainult lapse üldise arengu ühe osana. Esimeseks päris lastekeelekäsitluseks on peetud Alma ja Wilhelm Sterni 1907. aastal ilmunud raamatut “Die Kindersprache”, mis kirjeldab kahe lapse keelelist arengut. Esimesteks teoreetilisteks käsitlusteks võib pidada aga kahekümnenda sajandi algusest levima hakanud biheiviorismi. Biheivioristide, nt Skinneri (“Verbal behavior” 1957) arvates ei erine keele omandamine muudest õppimisviisidest ning keele õppimises on väga suur roll imiteerimisel ning lastel ei ole kaasasündinud pagasit keele omandamiseks (Ingram 1989: 18). Skinneri (1957) järgi omandab laps keele talle antud positiivse tagasiside abil (laps ütleb esialgu midagi justkui poolkogemata ja kui vanemad selle kui sõna heaks kiidavad, saab laps sellest innustust ja kordab öeldut).

Kui kõige varasema perioodi töödes oli uurimismeetodiks ühe-kahe lapse keelelise arengu kohta tehtud päevikumärkmed, siis biheivioristide uurimused põhinesid juba palju laiemal valimil ning lisaks päevikumärkmetele hakati tehnika arenedes kasutama kõne lindistamist. Biheiviorismist kantud uuringute keskmises oli sageli see, mis vanuses mingid keelestruktuurid omandatakse. Tavaliselt 100–200 lapsest koosneva valimi abil püüti määrata lapse normaalne, keskmine keeleline käitumine. Pealiskaudsuse ja foneetilise ebatäpsuse kõrval (mis oli sel ajal tehniline probleem) peetakse selle meetodi kõige suuremaks miinuseks suhtlusprotsessi puudulikku kirjeldust. Suurt valimit arvestades on selge, et kõikidele vestluse üksikasjadele (nt mitteverbaalsele suhtlusele: žestidele, lapse liikumisele ruumis, näoilmetele, mis kõik öeldu tähendust mõjutavad) tähelepanu ei pööratud. Samas olid kogutud andmed siiski täpsemad kui varasemad ning andsid korraliku läbilõike ühe kindla vanuserühma keelelisest arengust.

Noam Chomsky raamatuga “Syntactic Structures” alanud generatiivsete keeleomandamiskäsitluste püüd oli aga seletada keeleomandamist reeglitel põhineva süsteemi omandamisena. Generatiivse lähenemise pooldajate põhiargument puudutas kaasasündinud keelevõimet. Keelevõime on nende järgi üks osa inimese üldises kognitiivses struktuuris ja see on lahus teistest kognitiivsetest võimetest. Kaasasündinud struktuuri iseloomustatakse kui universaalset grammatikat (vt Õim 2006; Vihman 2018). Generativistide koolkonna uurijad on toetunud stiimuli vaesuse ideele, selle järgi on keelematerjal, mida laps kuuleb, liiga vaene, et lapsel oleks selle põhjal üldse võimalik keelt omandada.

Kuigi Chomsky teooriat on väga palju kritiseeritud, toetub suur osa tänapäevastestki uurimustest generativistide ideedele. Teiselt poolt muidugi ka vastandutakse neile käsitlusele. Piaget’ järgi näiteks ei ole keel eraldi moodul, see omandatakse lapse ja keskkonna vahelise suhtluse tulemusel. Sama seisukohta toetab ka Vygotski (1978), kes ütleb, et sisend ei ole sugugi tähtsusetu ning laste ja vanemate vahelised vestlused on äärmiselt olulised. Vygotski järgi areneb kõigepealt lapse kõne, millest tekib sisekõne ja millest omakorda mõte. Vygotski väitel on keeleomandamine kognitiivse arengu kõige tähtsam osa ning sotsiaalne suhtlus mängib lapse arengus äärmiselt tähtsat rolli. (Vygotski 1978)

Lennebergi 1967. aastal ilmunud teosest “Keele bioloogilised alused” on alanud diskussioon küpsemise ehk kriitilise perioodi idee üle. Lennebergi väitel kujundab keelelist arengut lapse bioloogiline küpsemine, mis leiab aset esimese kahe-kolme eluaasta jooksul. See küpsus saavutab mingil ajal stabiilsuse ja hakkab teisemeeas vähenema. Lennebergi arvates toimub keeleline areng seoses bioloogilisega, nt mootorika arenguga ja omandamisetapid tekivad ennustatavas järjekorras ning mida vanemaks laps saab, seda raskem on tal keelt omandada. Muuhulgas on afaasiast paranemine hilisemas eas palju raskem. Lennebergi idee üle on argumenteeritud palju ka teise ja edasiste keele omandamise kontekstis. Ühelt poolt on argiarusaamana levinud väide, et keele õppimine on kõige edukam varases lapseas (vt siinse ülevaate osa 4.2.2), samas on aga ka üsna levinud arusaam, et nn kriitilist perioodi ei ole näiteks leksikaalses ehk semantilises arengus (vt nt Meisel 2009). Selle oletuse põhjaks on tähelepanek, et me omandame sõnu kogu elu. Lisaks on hulk uuringuid, mille järgi on hilistel õppijatel samasuguneaju aktiivsuse muster (katses nt reaktsioonina semantilistele vigadele) (vt nt Weber-Fox, Neville 1996) kui varastel õppijatel.

Generatiivsetele lähenemistele on kõige selgemini vastandunud kasutuspõhised käsitlused. Selliste lähenemiste pooldajate põhimõte seisneb selles, et ükski keeleline struktuur

ei ole kaasasündinud, vaid õpitakse, ehk keel konstrueeritakse keelekasutuse käigus (vt ka Vihman 2018). Eeldatakse, et kognitiivne ja keeleline areng käivad käsikäes. Kasutuspõhistest lähenemistest on vast kõige olulisem sotsio-pragmaatiline konstruktivistlik suund, mida esindab teiste autorite seas Michael Tomasello. Raamatus “Constructing a language” (2003) väidab Tomasello, et lastel on keeleomandamiseks kaks põhilist kognitiivset oskust: kaasvestleja kavatsuste tabamine (*intention-reading*) (funktsionaalne e pragmaatika-semantika tasand) ja malli leidmise oskus (*pattern-finding*) (grammatika tasand) (Tomasello 2003: 144). Need oskused võimaldavad lastel tabada kontekstis nii teise kõneleja suhtluseesmärke kui ka leida mallid kõikide erinevate grammatilisi morfeeme sisaldavate lausungite hulga. Tomasello väitel piisab üldistest kognitiivsetest, sotsiokognitiivsetest ja õppimisoskustest (Tomasello 2003: 242). Omandamist toetavad tema sõnul kahele eelmainitud üldkognitiivsele oskusele lisaks hulk protsesse, millest olulisemad on kultuuriline õppimine (võimaldab lapsel mõista, millised on keelendite konventsionaalsed kasutused) ja analoogia (võimaldab luua abstraktseid süntaktilisi konstruktsioone). Tomasello sõnul on suhtluseks kõige olulisem pragmaatika, grammatika omandamist on võimalik mõista ainult siis, kui alustatakse kõige laiemalt tasandilt, pragmaatikast (Tomasello 2012: 70).

Konstruktivistide ühe suuna, pre- ja protomorfoloogilise vaatenurga esindajate arvamusel ei ole ükski keelemoodul kaasasündinud ja isoleeritud ning keeletasandite (või moodulite) vahel toimub pidevalt koostöö, keelelised nähtused on nii omandamise kui ka üldisemaltki suhtluse käigus läbipõimunud (nt on häälduse areng seotud vormimoodustuse arenguga jne). Selle lähenemise põhjaks võib pidada Wolfgang Dressleri kirjutisi, kus toetutakse loomuliku morfoloogia ja keele kui iseorganiseeruva protsessi ideedele, ning Annemarie Karpfi neurofüsioloogiliste uurimuste tulemusi (vt nt Dressler, Karpf 1995). Karpfi väitel on täiskasvanu ajus olevad kognitiivsed struktuurid arenenud kogemuste, st sünnipärase kognitiivsete võimete ja keskkonnafaktorite suhtluse tulemusel. Omandamine on tema järgi mitmete bioloogiliste ja keskkonnast tulenevate tingimustega opereerimine. Keeleliste üksuste loomulikuks klassifitseerimiseks ja reeglisüsteemide rajamiseks on oluline, et närvirakku puutuvate ehk neuronaalsete ühenduste (mis on keele tasandil defineeritavad kui reeglid või üldistused) loomisel on eelistatud sarnased, sagedased ja regulaarsed (keele)andmed. Keelelist arengut defineerib Karpf kui erinevatesse allsüsteemidesse kuuluvate neuronite kogumite vaheliste reeglipärase kontaktide loomist (Karpf 1991).

Konstruktivistlikes käsitlustes keskendutakse eelkõige vormimoodustuse arengule. Eeldatakse, et laps konstrueerib grammatilised moodulid ise (Dressler 2004: 9), valides ümbritsevast keelekeskkonnast ehk sisendkeelest sobivaid üksuseid. Eri etappidel juhivad lapse valikuid erinevad tegurid (Bittner jt 2003: xviii). Keele kui iseorganiseeruva süsteemi eri moodulid ehk allsüsteemid moodustavad esialgu terviku ja lahknevad alles siis, kui kogu süsteemi keerukus on saavutanud mingi kriitilise taseme (Karpf 1991: 341). Omadused, nagu reeglipärasus (*regularity*), läbipaistvus (*transparency*), markeeritus (*markedness*) ja sagedus (*frequency*), mängivad muutemorfoloogia kui süsteemi arengus väga olulist rolli. Morfoloogiline areng jagatakse konstruktivistliku suunaga käsitlustes enamasti kolmeks perioodiks. Esimesel, premorfoloogilisel perioodil ei ole eraldi grammatilised moodulid veel välja arenenud ning vormimoodustust juhivad lapsel üldkognitiivsed printsiibid (nt memoreerimine) ja laps õpib sõnakujud tervikuna, analüüsivõime üksuste kaupa. Morfoloogilise süsteemi omandamine algab protomorfoloogilisel perioodil, mil lapsed hakkavad looma

analoogiaseoseid ning isegi esimesi reegleid. Sel perioodil ilmneb omandamises kõige rohkem üleüldistusi ning individuaalseid erinevusi (Dressler jt 2002: 392). Omandamise algperioodil ülekaalus olevate analüüsimate üksuste hulk väheneb sel perioodil järk-järgult. Protomorfoloogiline periood lõpeb, kui muutemorfoloogia ja ka tuletuse allsüsteemid ehk keelesüsteemi eri moodulid koostööd tegema hakkavad (Dressler, Karpf 1995: 3). On väidetud, et protomorfoloogiline periood lõpeb ja täiskasvanupärasele morfoloogiale ülemineku periood algab, kui lapse morfoloogiline süsteem läheneb nii kvalitatiivselt kui ka kvantitatiivselt täiskasvanu tasemele (Dressler 1994: 91).

Tekib väitlus selle ümber, kui suur on keeleomandamises memoreerimise ehk tervikuna omandamise ja produktiivse reeglipõhise omandamise roll. Suur hulk uuemaid käsitusi just selle osakaalu määramisega tegelebki ning grammatika omandamise uuemad kasutuspõhised käsitlused võib vastavalt sellele, kas lähtutakse reeglipõhisest või sarnasusepõhisest omandamismehhanismist, paigutada skaalale (vt Granlund jt 2019), mille ühes otsas on puhtalt generatiivsed ning teises otsas puhtalt sarnasuse ehk eksemplaripõhised lähenemised (vt Granlund jt 2019: 170). Nende järgi asub skaala keskel kahetasandiline omandamismudel ning pre- ja protomorfoloogiline kirjeldusmudel sellest keskmest lähemal analoogiapõhistele lähenemistele. Näiteks on kahetasandilise omandamismudeli (vt Marcus jt 1992; Pinker 1999) puhul seletatud muutemorfoloogia omandamist kui protsessi, mis toimub kahel tasandil ja olemuslikult erinevalt: reeglipäraselt muutuvate sõnade vormid omandatakse nii, et tüvele lisatakse afiks vastavalt keeles olevale reeglile, ebareeglipäraselt muutuvad sõnad aga lihtsalt memoreeritakse tervikuna, nii nagu omandatakse sõnavara. Vähem radikaalsed kahetasandilise omandamise idee pooldajad arvavad, et on olemas mitu erinevat reeglipärast muutmismalli (nt Clahsen 2006). Võrgustikumudel (Bybee 1995) välja kasvanud eksemplaripõhistes keeleomandamiskäsitlustes (vt nt Bod, Cochran 2007: 1; Bybee 2013) omistatakse memoreerimisele tunduvalt suurem roll ja seda kogu keeleomandamise vältel. Bybee väitel (2013: 51) ei ole eksemplaripõhised lähenemised küll selgelt kognitiivsed, kuid eeldavad siiski, nagu ka teised kasutuspõhised uurimused, et keelelised struktuurid ehk vormid moodustatakse nii, et kindlaid malle korratakse keelekasutuse käigus. Seega, kogu keeleline kogemus memoreeritakse kui mingite kindlate eksemplaride kogum ning keeleline käitumine ehk üldistused on tuletatavad omavahel kõige sarnasemate eksemplaride põhjal ehk teisisõnu: sarnaste eksemplaride ehk nn eksemplaripilvede kõige kesksamate suundumuste/tendentside põhjal. Seega tekivad grammatilised kategooriad ja keeleüksused memoreeritud keelekogemusest ehk eksemplaridest, mis on keelekasutaja mälus kategoriseeritud üksteisega sarnasuse alusel (Bybee 2013: 52). Äärmuslikumates eksemplaripõhistes käsitlustes (nt Ambridge 2019) väidetakse, et keel omandataksegi ilma igasuguse reeglipõhisuseta ning ainult memoreeritud eksemplaridele toetudes. Ambridge'i väitel on just rikka muutemorfoloogiaga ja killustunud muuttüüpide ja -mallidega keelte kirjeldamine võimalik ainult eksemplaripõhise lähenemisega (Ambridge 2019).

Konstruktivistlik omandamiskäsitlus ei hõlma muidugi ainult muutemorfoloogia omandamist, vaid ka teiste keeletasandite, sh fonoloogia omandamist. Näiteks on väga sarnaselt eespool kirjeldatud pre- ja protomorfoloogilise lähenemise pooldajatega ka Marilyn Vihman kirjeldanud, kuidas laps omandab esimesed sõnad (tervikuna, toetudes mälu tööle) ning loob nende sõnade põhjal fonoloogilised mallid. Alles hiljem oskab laps nende sõnade

segmente analüüsida ja hakkab sedakaudu fonoloogilist süsteemi omandama (vt Vihman 2017; Vihman, Vihman 2011).

Ka lause tasandil on konstruktivistliku käsitluse järgi keeleelementide omandamine sarnane: esimeste tervikuna memoreeritud üksuste (morfosüntaktiliste mallide) põhjal saab laps hakata looma ise uusi konstruktsioone (nt lisamise (alguses on *anna siia*, seejärel *anna siia pliiats*, *anna siia auto* vms) või asendamise teel (nt *lähme õue*, *hiljem lähme tuppa* vms) (vt Theakston jt 2002). Esimesed lausungid koosnevad enamasti ühest sõnast. Erinevalt generativistidest, kes lähtuvad ideest, et lapsed panevad laused kokku sõnadest ehk tükkidest, järgides mingeid abstraktseid reegleid (vt nt Pinker 1999), lähtuvad kasutuspõhise lähenemise pooldajad sellest, et lapsed omandavad korraga kogu suhtlusakti ja alles hiljem hakkavad sealt sõnapikkuseid üksuseid eraldama (Tomasello 2003: 75). Tomasello väitel ongi esimesed keelelise väljenduse üksused mitte sõnad, vaid pigem lausungid, millel on terviklik kommunikatiivne eesmärk (Tomasello 2012: 73). Samuti koosneb Tomasello väitel laste varane keel suuresti just tervikuna omandatud nn tükkidest ehk konstruktsioonidest (Tomasello 2003).

Suuremate korpusete ja keeletehnoloogiliste lahenduste kättesaadavuse tulemusel on ka keeleomandamisuuringutes üha rohkem kasutatud arvutimudeleid. Paljud arvutimudeleid kasutanud uuringud on jõudnud tulemusteni, mis osutavad muustrite põhjal analoogia loomise olulisusele ning arvutimudelitel põhinevates uuringuteski on väidetud, et laps võib keelt omandada ka ilma eelteadmisteta ja ilma kaasasündinud või n-ö sisse ehitatud reegleid omamata ning keelesüsteem areneb sisendi toel aeglaselt ja laieneb järk-järgult (McCauley jt 2015; McClelland, Patterson 2002; Mirković jt 2011).

Mainitud lähenemised suudavad siiski kirjeldada laste päris varast keelelist arengut. Laste keelekasutus areneb aga ka pärast kolmeaastaseks saamist ning on leitud, et keeleomandamine on üksjagu aega nõudev protsess, mis jätkub ka lapse koolieas. Näiteks on Dittmar jt 2008 väitel vanematel kui kolmeaastastel saksa lastel raskusi transitiivsete lausete mõistmisega, Tamm jt (2015) järgi õpivad eesti lapsed kaudse kõneviisi vormi tähendusest aru saama alles 9-aastaselt ning kolmeaastaselt on eesti lapsed grammatiliste vormide tuumiku küll omandanud, kuid terve hulk vorme ilmub laste keelekasutusse siiski hoopis hiljem (Argus, Bauer 2020). Uuringuid, mis vaatleksid keeleomandamist teismeeas, on seni aga väga vähe.

Keeleomandamise etapid. Keeleomandamine on jagatav kindlate tunnustega perioodideks või etappideks. Kuigi esimest keeleomandamise perioodi on nimetatud **keele-eelseks**, toimub ometi juba sel perioodil (ehk lapse sünnist alates) keele omandamine. Keele-eelset arengut on uuritud küllalt palju ja uurimise üheks eesmärgiks on teada saada, mis on kõne nn eelkäijaks. Teine eesmärk on seotud lapse kõne arendamisega: et laps rääkima hakkaks, tuleb temaga rääkida ja seda kindlasti juba enne seda, kui laps ise rääkima hakkab. Laps eraldab kõnet muudest helidest juba tunduvalt varem, kui ise rääkima hakkab. Imik reageerib juba varakult muutustele artikulatsioonis, hääletoonis, ta eraldab konsonante vokaalidest (vt nt Marno 2015; Hochmann jt 2011) ning ka eri vokaale, nt *a*-d, *i*-d ja *u*-st lausa sünnist saati (Kuhl 1979). Arvatakse, et intonatsiooni eristab laps tunduvalt varem kui foneeme. Intonatsiooni (ka rütmi) on peetudki esimesena tajutavaks kõne parameetriks (Frota, Butler 2018, vt ülevaadet vastavatest uuringutest Post, Payne 2017).

Umbes 6–8nädalaselt hakkab nutu osakaal häälitsemises vähenema ja asemele tulevad rahulolu- ja heameelehäälistsused (kõrinad-kudinad). Tavaliselt on need tagasiside täiskasvanu naeratusete või kõnele. Perioodi on nimetatud **koogamisperioodiks**, aga ka protosilbi-perioodiks. Perioodi tüüpilised konsonandid on kurgus moodustatud. Häälitsemise perioodi algul on tegemist üksikhäälikutega, mis laps siis hiljem ühendab häälikute jadaks. Vähehaaval pikemad heameelehäälistsused taas lühenevad ja variatsioonid hääle kõrguses ja värvingus nõrgenevad. Imik hakkab justkui proovima üksikuid vokaale ja konsonante. (vt nt Ingram 1989)

Laps siirdub seega koogamisperioodist **lalisemisperioodi**. Lalisemisperioodil jätkub häälikute eristumine. Oluline vahe koogamise ja lalisemise vahel ongi häälitsemise funktsioonis: kui koogamise eesmärk on enamasti heaolu väljendamine, siis lalisemine on esmajärjekorras häälega mängimine. Lalisemise all mõeldakse mängulist häälitsemist, millel ei ole sisulist tähendust. Laps laliseb tavaliselt esimese eluaasta teisel poolel. Lalisemine on kui konsonandi-vokaali silbijada, milles igas silbis on konsonant. Silpide pikkus ja häälistsuste kogupikkus sarnaneb juba täiskasvanu kõneüksuste pikkusega, samuti on neil intonatsioon. Sel perioodil laps otsekui kaardistab häälikute esinemisala ja harjutab samas ka nende häälikute moodustamise mootorset alust. Lapse repertuaaris on rikkalikult erinevaid häälikuid. On väidetud, et lalisemisperioodi kõige olulisem omandatud oskus see, et laps tajub, et lause on ühtse intonatsiooniga ja häälistsuste jada. (Leiwo 1993)

Vahetult enne ühesõnalistele väljenditele siirdumist esineb lapse kõnes juba kindlate foneetiliste üksuste kasutamist mingis kindlas kas mängulises või rituaalses situatsioonis. Esimeste sõnade põhjana kasutab laps sageli lalisemise käigus selgeks harjutatud fonoloogilisi malle (Vihmanil termin *templates*, vt Vihman 2019). Lapsed suhtlevad juba enne, kui esimesed sõnad ilmuvad, tavaliselt kasutatakse žeste (osutamine, vt nt Goldin-Meadow, Alibali 2012), žestidel võib olla eri tüüpi pragmaatilisi eesmärke (deklaratiivseid, direktiivseid, tähelepanu juhtimise eesmärke) (Iverson, Goldin-Meadow 2005).

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. Nelsoni (1973) järgi kutsutakse esimesena mainitud rühma kuuluvaid lapsi n-ö intonatsioonilasteks. Tema tähelepanekute järgi on need lapsed sotsiaalsemad ning suudavad paremini oma kõnet täiskasvanute sõnajadadega sobitada kui nn sõna-lapsed, kes on keskendunud asjade nimetamisele. On selge, et laps esimese eluaasta lõppedes: 1) reageerib kinnitavale ja küsivale intonatsioonile, 2) tunneb kuulnud materjali hulgas ära ühepikkused üksused, 3) mõistab 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. Esimesi sõnu on uuritud palju, liigitatud neid sõnaliikidesse ja proovitud leida laste vahel sarnasusi jne. Üldiselt on aga uuemad tulemused üsna samasugused kui need, mis saadi juba 50 aastat tagasi. Eesti keele sõnavara varase omandamise kohta on põhjalikem uuring Astra Schultzilt (Schultz, Tulviste 2016).

Kui lapsed sõnavara omandavad, teevad nad sõnade tähenduse kohta üle- ja alaüldistusi. See tuleb O'Grady jt (2004) arvates sellest, et lapsed rakendavad esimeste sõnade

tähenduste omandamisel kolme strateegiat: 1) tervikobjekti strateegia ehk uus sõna tähistab tervet objekti; 2) kategooria ehk tüübistrateegia ehk uus sõna tähistab mingit liiki objekte, mitte ainult üksikuid objekte; 3) põhitasandi oletus/strateegia ehk uus sõna tähistab mingit liiki objekte, mis sarnanevad mingi põhilise tunnuse poolest.

Grammatika omandamine algab koos esimeste sõnadega (keeltes, kus grammatikal on oluline roll (vt nt Xantos jt 2011)). Umbes kolmeaastaselt on laps omandanud grammatika tuuma, st vormid ja kategooriad, mis on kõige sagedasemad (eesti keele kohta vt Argus 2008; Argus, Bauer 2020). Samas kestab grammatika arenemine veel koolieaski ning harvemad kategooriad võidakse omandada alles pärast 9-ndat eluaastat (evidentsiaalsuse kohta vt Tamm jt 2015). Hilisema, nt teismeeas toimuva keeleomandamise kohta uurimusi aga napib ning selle kohta, kuidas näiteks areneb süntaks kooliealistel lastel, ei ole kuigi palju teada.

4.2. Mitme keele omandamine

Sugugi mitte kõik lapsed ei omanda ainult üht keelt korraga. Samas on teise keele omandamine uuringuvaldkonnana ikka veel suhteliselt uus. Huvi kaks- ja mitmekeelse omandamise vastu on siiski järjest kasvanud. Kui varem peeti kakskeelset omandamist üheks omandamise erijuhuks, siis nüüdseks on saanud see sama loomulikuks omandamiseks kui ükskeelne keeleomandamine (Pearson 2009: 392) ning enam ei kahelda, et kõik lapsed on võimelised omandama teise keele (Chilla jt 2010). Nt Bialystoki (2007) järgi on 1997. aastast kuni 2005. aastani kakskeelse omandamise kohta kirjutatud uurimuste arv kolmekordistunud.

Mitme keele omandamisega seotud mõisted-terminid. Kakskeelsust on liigitatud eri alustelt. Kakskeelsete liigitus võib olla isikupõhine, mis kirjeldab nt isiku oskustaset: nt **aktiivne**, kui osatakse keelt kasutada (*active*); **passiivne** (*passive/receptive*), kui produktiivsed oskused puuduvad, aga saadakse aru; **tasakaalustatud** (*balanced*), kui ükski keel ei domineeri ja oskus on enam-vähem võrreldav; **õppimiskonteksti põhine**: kodukeel (*home language*), s.o omandatud ja kasutusel kodus; **pärandkeel** (*heritage language*), mida võidakse omandada osaliselt vanema põlvkonna käest, kuid mille oskus on piiratud; **sisserändajate keel** (*immigrant*), kui tegemist on sisserändajate kogukonna keelega; **vähemuskeel** (*minority language*), st nn põlisvähemuse keel, erinevalt sisserändajate keelest (kasutusel on ka terminid “autohtoonne/põliskeel” (*autochthonous/indigenous language*); ja ajastusepõhine: **varane** (*early*), **hiline** (*late*), **simultaanne** ehk **samaaegne** (*simultaneous*), **suktsessiivne** ehk **järjestikune** (*successive*).

Teise keele omandamine tähendab teise (või võõr)keele omandamist nii loomulikus keskkonnas (mitte klassiruumis) kui ka klassiruumis ja sisaldab nii kirjaliku kui suulise keelevormi omandamist. (Dixon 2012: 9; Gass, Selinker 2008: 26) (vt ka osa 4 algus eespool). **Sihikeel** tähendab õpitavat/omandatavat keelt (vt Gass, Selinker 2008: 26).

Dominantkeel on defineeritud erinevalt (vt nt Treffers-Daller 2019), nt nii, et see on keel, mida laps rohkem kuuleb (Mayr jt 2014), aga ka nii, et see on keel, milles laps ise on (mõne kindla mõõdiku e testi tulemuste põhjal) tugevam (Unsworth 2015). Näiteks võib aga varasel kakskeelsel lapsel olla kaks dominantkeelt (Foroodi Nejad, Paradis 2009).

4.2.1. Kakskeelse omandamisega seotud teoreetilised lähenemised

Gass ja Selinker väidavad 2008. aastal, et ühtset selget teise keele omandamise teooriat ei ole välja kujunenud, kuid see on ainult aja küsimus. 2020. aastal paistab siiski, et seda ei ole juhtunud. Teise keele uurimused on sageli interdistsiplinaarsed ning ajendatud erinevatest eesmärkidest. Kahe keele omandamist on vaadeldud nii nagu ükskeelset omandamistki väga erinevate teoreetiliste lähenemiste vaatenurgast. Kui võrrelda esimese ja teise keele omandamist, tähendab see üldjuhul erinevate omandamise situatsioonide (nt pere, kool) võrdlemist, sh õppimist sisendi erineva hulga situatsioonides (McLaughlin 1981) ning eri vanuses (sh nt mitu keelt korraga sünnist alates, järjestikku jne) õppimist.

Biheivioristide vaatepunktist on keel käitumine ning stiimuli-vastuse/reaktsiooni (S–R) teooria järgi on teise keele omandamine otsekui struktuuride omandamine harjumuse kujundamise kaudu (Powell jt 2016). Vaja on ainult keelekeskkonda ehk stiimulit, mida keeleõppija lihtsalt järele kordab. McLaughlini (1981) sõnul seletavad biheivioristid nii esimese kui ka teise keele omandamist harjumuse kujundamisega (õpitud käitumine), generativistid aga sünnipärase n-ö sisseehitatud keelevõimega, mis võimaldab õppida nii esimest kui ka teist keelt, suhtluskeskse lähenemise pooldajad arvavad, et nii esimese kui ka teise keele omandamise aluseks on grupipõhised suhtluseesmärgid (neile on oluline kommunikatiivne e pragmaatiline kompetentsus lisaks keelelisele kompetentsusele).

K1 ja K2 omandamise erinevustest kolme eri teoreetilise raamistiku vaatevinklist on esitanud Nor ja Rashid (2018). Biheivioristide arvates on õppimine käitumise jääv muutus, kus õppijal ei ole vaba tahet, tema keelelise käitumise dikteerib väline keskkond (vt ka Ludescher 2010). Et keelt edukalt omandada, peavad vanemad ja õpetajad julgustama keeleõppijat alati, kui ta käitumine vastab oodatule. Ühel hetkel on niiviisi omandaja keele selgeks saanud ja tuleb ise toime. Biheivioristid eristavad klassikalist ja operantset tingimist: klassikaline tingimine on siis, kui õppimine toimub mitte vabatahtlikult, neutraalsele stiimulile antakse tingimuslik vastus. Kui näiteks vanemad tahavad lapsele käitumist õpetada, selgitavad nad lapsele, et iga kord, kui midagi saadakse, öeldakse “aitäh”. Nii õpivad lapsed ajaga, kuidas öelda “aitäh” ka siis, kui vanemad neile seda meelde ei tuleta, ja ka siis, kui situatsioon ise ei pruugi seda väljendit tingida.

Operantne tingimine on see, kui eelistatud vastusevariant saab kaaskõnelejate heakskiidu. Näiteks klassiruumisituatsioonis, kus õpetaja pakub stiimuli (küsimuse) ja kus oodatud vastuse eest saab õpilane kiita. Õpilane soovib saada positiivset tagasisidet ja nii on ta motiveeritud. Vale vastus annab negatiivset tagasisidet ja positiivse ja negatiivse tagasiside tasakaalustamine tagabki eduka õppimise (Nor ja Rashid 2018).

Keele sünnipärasuse idee pooldajate arvates (üks tuntumaid autoreid on Krashen) on kaks viisi, kuidas omandada esimene ja teine keel: nt võib keele omandada nii, nagu esimene keel omandatakse, alateadlikult, nii et omandaja lihtsalt tunneb, kui miski ei ole päris nii nagu öeldakse, või tundub õige ja kõneleja/õppija on teadlik ainult sellest, et ta kasutab suhtluses just seda keelt. Teine võimalus on K2 omandada teadlikult. Õppija on reeglitega teadlik ning suudab neist ka rääkida (vahel on kasutatud ka termineid “formaalne õppimine” või “eksplitsiitne õppimine”) (Krashen 2013: 1). Krashen (1982) teeb vahet **omandamisel** ja **õppimisel** (omandamine on implitsiitne, toimub mitteformaalses situatsioonis, õppimine on

ekplitsiitne ja toimub formaalses situatsioonis). Esimesel juhul omandaja lihtsalt tunneb, kas öeldu on korrektne või mitte, õppija teab aga ka reegleid. Krasheni väitel toimub omandamine kindlas järjekorras, õppimine aga lihtsamalt keerulisemale.

Krashen (1985) esitab viis keele omandamise ja õppimise hüpoteesi: 1) **loomuliku järjekorra hüpotees** (*The Natural Order Hypothesis*) – keele reeglid omandatakse ootuspärasel järjekorras, väikesi erinevusi omandajate vahel küll on, kuid erinevused ei ole suured, lihtsad reeglid ei pruugi olla omandatud varem kui keerulised, õpetaja ei pruugi suuta seda järjekorda muuta, ta võib õpetada mingit lihtsat reeglit palju, drillida seda, kuid tulemusi ei pruugi ikka olla enne, kui omandaja ise selleks valmis on; 2) **omandamise/õppimise hüpotees** (*The Acquisition/Learning Theory*) – õppijail on kaks erinevat viisi, kuidas K2 oskus saavutada, omandamisega on tegemist siis, kui kõneleja kasutab keelt suhtlemiseks, õppimine on siis, kui kõneleja teab midagi keele kohta (metalingvistiline teadmine); 3) **seiramise hüpotees** (*The Monitor Hypothesis*) – õppija teadvustab õpiprotsessi ja n-ö seirab või jälgib seda ise. Teadlikult omandatud keel (nt reeglid) on õppija jaoks olemas ainult selleks, et jälgida või toimetada keelt (nt kui meile torkab pähe mingi lause, siis me laseme selle justkui läbi mingi filtri, et kontrollida, kas kõik vormid ikka on õiged jne), et edukalt seirata, peab a) reeglit teadma, b) kõneleja peab teadvustama, et lause vajab kontrolli, c) peab olema piisavalt aega, et seirata, sest tavapärane vestlus ei jäta selleks eriti aega, enamasti toimub täielik seire ainult erandjuhtudel, nt grammatikatesti tehes; 4) **mõistmise hüpotees** (*The Comprehension Hypothesis*) – õppija omandab keele nii, et mõistab, mida talle öeldakse, ehk võtab vastu sisendi, keelt omandatakse ka siis, kui sõnumis sisalduvad üksikelemendid, nt sõnad, muutetunnused, mida me veel ei tunne, st et tuntud keelendite toel on võimalik omandada ka tundmatud; 5) **afektiivfiltri hüpotees** (*The Affective Filter Hypothesis*) – on olemas mingi (mentaalne) filter või takistus, mis ei lase kogu sisendil keelevõimesse (LADi ehkaju vastavasse osasse) siseneda (kui see filter on n-ö madal, on võimalik keelt kergemini õppida ehk kui õppija ei ole ärevil, tal on suurem eneseusk, on ta võimeline keelt paremini vastu võtma). Viimase hüpoteesi põhjal väidab Krashen, et õpetajal on suur roll, et muuta õpikeskkond nii vabaks ja vähe stressi tekitavaks kui vähegi võimalik. (Krashen 2013: 4)

Skutnabb-Kangas ja Toukomaa (1976) on püstitanud nn **lävepakuhüpoteesi** (*threshold level hypothesis*), mille järgi on lapsed teist keelt võimelised omandama alles seejärel, kui nad on esimeses keeles saavutanud mingi kindla arengutaseme (ainult siis on võimalik omandada teine keel ilma, et nii esimene kui ka teine keel kannataks). Kui laps on keelelistes oskustes jõudnud järgmisele arengutasemele mõlemas keeles, saab lapse kakskeelsusel olla vaimsele arengule positiivne mõju (kasutati mõistet *additive bilingualism*).

Skutnabb-Kangas ja Toukomaa arendasid oma lävepakuhüpoteesi välja pärast seda, kui nad said teada, et soome lastel, kes olid kolinud Rootsi ja pidanud seal alustama kooliteed rootsi keeles, olid koolis toimetulekuraskused ning nad ei saavutanud häid õpitulemusi kummaski keeles, kusjuures need lapsed, kes kolisid Rootsi hiljem (pärast seda, kui nad olid soome keele juba omandanud), said paremini hakkama. Nende avastuste põhjal väitsid nad, et kui lapse esimene keel ei ole piisavalt arenenud, ei ole teise keele jaoks olemas korralikku alust.

Toetudes neile tulemustele on Cummins (1984) sõnastanud nn **sõltumatuse hüpoteesi** (*interdependence hypothesis*) ja väitnud, et teise keele oskus areneb justkui K1 arengu kohal. Cummins eristas kahesugust keelelist oskust: igapäevastes suhtlussituatsioonides hakkama saamine ja kognitiivne akadeemiline keeleoskus, mis on saavutatud siis, kui kõneleja suudab

keelt kasutada mitte enam ainult kontekstisidusalt, vaid ka vabalt, sh kirjutades ja kasutades keelt kui tajutööriista. Cummins väidab, et kui õppijad on sellele tasemele jõudnud, suudavad nad selle oskuse kanda K1-st K2 üle. Kui nad aga ei ole seda taset K1-s saavutavad, kannatab nii üldine akadeemiline edukus kui ka K2. Seetõttu soovitas Cummins anda üldiseid õpisuuniseid esialgu emakeeles, kuni laps omandab keele kui akadeemilise vahendi kasutamise.

Hiljem on Cumminsi keele kui akadeemilise vahendi kontseptsiooni kritiseeritud ja väidetud, et see on defineeritud hägusalt ning et kuivõrd on üldse klassiruumis kasutatava keele puhul võimalik rääkida kontekstisidusast või mitte sidusast keelekasutusest ning õpetajatel tuleks klassiruumis keele õpetamisel ja õppimisel just nimelt hoida konteksti mõistmist olulisel kohal jne (vt nt Aukerman 2007). Igal juhul ei ole Jessica Balli sõnul (Ball 2011) kumbagi mainitud hüpoteesidest arvestataval empiirilisel andmestikul põhinevate uurimistulemustega kinnitatud ega ümber lükatud. Mõned väikesel valimil põhinevaid uuringuid leidub, kuid neid on kritiseeritud metodoloogiliste puuduste tõttu (vt Söhn 2005).

Suhtluskeskse lähenemise pooldajad seovad keeleõppe edukuse suhtlusega (Nor ja Rashid 2018). Ziglari (2008) jagab sotsiaalse suhtluse inter- ja intrapersonaalseks (interpersonaalne suhtlus toimub siis, kui õppijad suhtlevad omavahel näost näkku, intrapersonaalne siis, kui õppija suhtleb justkui sisemiselt iseendaga, püüdes nt konstrueerida tähendusi). Gass ja Torres (2005) arvavad, et keeleline sisend koos suhtlusega tagavad nii keele omandamise kui ka õppimise.

4.2.2. Mitmekeelse omandamisega seotud peamised uurimisküsimused

Kakskeelse omandamise puhul on peamisi uurimisküsimusi olnud läbi aegade mitu. **Sünnipärasuse ja õpitavuse diskussioon** on läbinud vastavaid uurimusi nii nagu ükskeelse omandamise käsitlusteski. Crystal (2004) ütleb, et need sünnipärased mehhanismid, mis aitavad last esimest keelt omandada, aitavad ka teist ja järgmisi keeli omandada. Tema arvates on Chomsky välja pakutud keelevõime (*Language Acquisition Device* ehk *LAD*) tegelikult nn mitme keele võime (*MAD* ehk *Multilingual Acquisition Device*). See tähendab, et sünnipärased faktorid on kakskeelse omandamise puhul sama olulised kui ükskeelse puhul. Samas on kakskeelsete laste selgelt silmapaistev sõltuvus keelelise sisendi hulgast pannud generatiivse lähenemise pooldajaid keelevõime (või mitme keele võime) olemust teoreetiliselt ümber hindama ning rõhutama ka keeleomandamise praktilisemaid külgi ehk rääkima sellest, et vanemate pakutav keeleline tugi on omandamise juures oluline. Bruner (1983) on pakkunud välja mõiste keeleomandamise tugisüsteem (*LASS* ehk *Language Acquisition Support System*), millega rõhutab vanemate pakutavat keelelise sisendi olulisust.

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 (Pearson 2009: 400). Varased uuringud (nt Leopold 1939) esitasid idee ühest varasest keelesüsteemist, mis areneb ajapikku kaheks. Volterra ja Taeschner (1978) on seda ideed edasi arendanud ja väitnud, et ühe süsteemi hargnemine kaheks toimub esmalt sõnavara ja alles hiljem grammatika tasandil. Fonoloogiatasandi kohta on väidetud isegi, et lapsed hakkavad esialgu kahe keele vahel n-ö lahku lööma vokaale ja alles seejärel teise eluaasta teises pooles konsonante (Schnitzer, Krasinski 1994, 1996). Uuemates uuringutes

on aga leitud, et lapsed eristavad keeli kohe algusest peale ja võivad arendada kohe välja kaks fonoloogilist, grammatilist ja leksikaalset süsteemi (Kovács, Mehler 2009; Werker, Byers-Heinlein 2008). Samas ei pruugi laps neid kaht süsteemi samas tempos välja arendada (Hoff jt 2012: 2). Kahe eraldi keelesüsteemi omandamine ei eelda aga sugugi, et keeled teineteist ei mõjuta. Hulk ja Müller (2000) ongi väitnud, et kakskeelsete keeleline areng sarnaneb ükskeelsete omaga ja kakskeelsed ei pruugi võtta oma tugevamast keelest elemente nõrgemasse, pigem piirdub nende arvates keeltevaheline mõju grammatika kindlate osadega ja on märksa piiratum kui lihtsalt ülekanne (*transfer*) ühest keelest teise.

Neurolingvistilistest uurimustest (Shalinsky jt 2006; Perani jt 1998; Kim jt 1997) on selgunud, et kakskeelse inimese ajus on keelega n-ö hõivatud alasid (*cortical areas*) rohkem kui ükskeelse inimese ajus ning mingis vanuses võivad kaks keelt paikneda ajus siiski mõnevõrra eri kohtades.

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 ka nn **kriitilise perioodi hüpoteesiga**. Lennebergi (1967) väitel kujundab keeleomandamist inimese bioloogiline seisund, mis areneb kahe-kolme esimese eluaasta jooksul ning saavutab varases lapsepõlves küpsuse, hakates seejärel justkui sulguma teismee jooksul. Keelevõimed on kirjeldatavad mingite kindlate arenguetappidena, mis on omakorda seotud bioloogilise küpsusega ja motoorika arenguga. Lapse kasvades võime keelt omandada väheneb ja edukas keeleõpe ning ka afaasiatest taastumine on raskem. Hiljem on saadud neid seisukohti kinnitavaid (Hakuta jt 2003) ja ka kahtluse alla seadvaid tulemusi (Hahne, Friederici 2001). 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 (vt ülevaateid Clahsen 1990; Freeman, Freeman 2001).

Vanemad lapsed ja täiskasvanud õpivad alguses üldiselt kiiremini (Snow, Hoefnagel-Höhle 1977; eesti keele kohta Argus, Makko 2020). Täiskasvanutel ja suurematel lastel on suurem verbaalne mälumaht, mis võimaldab neil pikemaid lauseid korraga meelde jätta (Dempster 1985; Newport 1990; Schneider, Bjorklund 1998). Mõnes uuringus on leitud aga, et hoolimata kiiremast stardist ei jõua täiskasvanud keeleomandamises päris sellisele tasemele kui nooremalt alustanud (Hakuta jt 2003; Johnson, Newport, 1989). Snedeker jt (2012) ütlevad sõnavara ja grammatika omandamist vaatlavas uuringus, et vanemad lapsed õppisid kiiremini kui nooremad ehk koolieelikud. Samas oli suur vahe nende laste sõnavara vahel, kes alustasid keeleomandamist vanuses 2;5–3;9, ja nende vahel, kes alustasid hiljem, vanuses 3;10 kuni 5;6. Hiljem alustanud omandajate puhul ei olnud sõnavara omandamise etapid niimoodi selgelt eristatavad nagu nooremate puhul, st et erinevalt noorematest ilmusid neil tegusõnad varakult, nimisõnad ei domineerinud ühelgi omandamise etapil. Kõige huvitavam oli vast see, et see ei sõltunud üldse laste esimesest keelest ehk siis ülekannet esimesest keelest teise ei olnud (Snedeker jt 2012: 42). Põhjuseks oletavad autorid seda, et viieaastastel on suurem metalingvistiline teadlikkus, mis aitab neil leida keelte vahel tõlkevasteid ehk katta uue keele vahenditega juba omandatud keele sõnu ja sedakaudu kognitiivseid kontseptsioone.

McLaughlini (1978) väitel ei ole esimesest keelest ülekannet teise, kui laps suhtleb omavanuste sihtkeelekõnelejatega, kui lapse keelekeskkonnas on sihtkeelekõnelejaid lapsi, õpib laps eri keelte rolle selgemini eristama. McLaughlin (1978: 117) arutleb veel selle üle, et laps kasutab esimese keele oskuseid ka teise keele omandamisel, kuid ainult vähesel määral ja

lihtsal tasemel (vt ka Ervin-Tripp 1974). Teist oletust nimetab McLaughlin nn kokkuvõtte hüpoteesiks (*recapitulation hypothesis*), mis lahtiseletatult tähendab seda, et kui laps õpib teist keelt, kasutab ta sama protsessi, mida kasutavad seda keelt esimese keelena omandajad. McLaughlini väitel on uurimusi, mis seda hüpoteesi toetavad (nt Milon 1974; Ravem 1968; 1974). Samas toob McLaughlin ka välja, et sellele oletusele on vastuargumente (nt Wode 1976), ja on öeldud, et lapsed kasutavad esimese keele struktuure juhuslikult, et saada hakkama teise keele keerukamate struktuuridega (McLaughlin 1978: 117). Teisisõnu võib laps kasutada esimese keele struktuure siis, kui ta on vastakuti teise keele keerukusega (Gass, Selinker 2008: 143).

Igal juhul on hulk keele eri tasandeid vaatlevaid uuringuid, mille järgi on sünnipäraste ja varaste kakskeelsete keeleomandamine hilisemas eas omandamisest erinev (süntaksi kohta vt Dussias 2001, fonoloogia kohta Zampini, Green 2001, semantika kohta Weber-Fox ja Neville 1996).

Uuringuis, mis on vaadelnud üldist keeleomandamisvõimet eri vanuses, on saadud huvitavaid tulemusi selle kohta, kas keelt (kitsamalt väljamõeldud grammatikareeglit) on kergem omandada varases eas või täiskasvanuna (vt nt Ferman 2017; Ferman, Karni 2010; 2014). On selgunud, et täiskasvanud on mõnevõrra paremad õppijad. Fermani katsest ilmnunud tulemuste erinevus õppijate vanuse lõikes (Ferman 2017) viitab õppija eaga seotud teguritele (nt tagasiside), mida on keeleomandamisuuringutes samuti oluliseks peetud. Varasemas lingvistikakirjanduses levinud arvamuse järgi on just lapseas keele õppimine kergem kui täiskasvanueas (nt kriitilise perioodi idee, vt Lenneberg 1967, ülevaadet neist ideedest vt Singleton, Ryan 2004). Kriitilise perioodi ideed on aga korduvalt nii ümber lükatud kui ka ümber mõtestatud. On leitud, et oluline on hoopis keelelise sisendi hulk ja kvaliteet, õppimiseharjutamise kestus ja mitte niivõrd mingid vanuselised piirangud (Johnson, Newport 1989; DeKeyser 1997). Näiteks Singletoni ja Ryani (2004) arvates kestab keeleomandamine ka veel täiskasvanueas.

Lisaks on leitud, et ühe keele hea oskamine toetab teise keele omandamist (Revised Hierarchical Model) (Kroll, Stewart 1994). Seega tuleb toetada kakskeelse lapse esimest keelt samuti, juhul kui koolis on teine keel.

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).

Varasemad uurimused olid 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 (ehk katsetes teadlikult neid tegureid kontrolliti), ei olnud tulemused enam sugugi kakskeelsete kahjuks (vt ka Oller, Eilers 2002). Ka Eesti kontekstis võib Mati Hindi 1987. aasta kirjutist, kus ta väitis, et kakskeelsus on kahjulik (Hint 1987) pidada poliitiliselt mõjutatuks. Tegemist oli venestamissituatsioonis kirjutatud artikliga, millel ei olnud mingitki empiirilist materjali põhjaks.

Kakskeelsed lapsed läbivad ükskeelsetega võrreldes samad arenguetaapid hoolimata sellest, mis keeli nad täpsemalt omandavad (nt lalisemispriooni kohta vt Oller jt 1997; esimeste sõnade kohta Pearson jt 1993; Petitto jt 2001; varase süntaksi kohta vt ülevaateid de Houwer 1995; Genesee jt 2004). Varased kakskeelsed on leksika ja grammatika omandamisel sarnased

ükskeelsetega (Conboy, Thal 2006; Parra jt 2011). Houweri järgi (2012) sõltub nii üks- kui ka kakskeelsete laste keeleline areng eelkõige keelest, mida nad omandavad, ning nii üks- kui ka kakskeelsed teevad vigu, kasutavad nt sõnu ebatraditsioonilises tähenduses jne. Üldised sarnasused üks- ja kakskeelsete omandamisprotsessis puudutavad olulisi arenguetappe, mida keeleomandamises läbitakse, ja üldist omandamise kronoloogiat. Seega, süsteemseid erinevusi mingite keeleelementide omandamise vanuses normaalselt arenenud varaste üks- ja kakskeelsete vahel ei ole. 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 (Fabiano-Smith, Barlow 2010; Hoff jt 2012). Samuti on leitud, et nii üks- kui ka kakskeelsed lapsed suudavad samas vanuses hakata kasutama sidusat teksti (nt Paradis, Kirova 2014).

Snedeker jt (ilmumas) on leidnud, et 1) koolieelikud hakkavad mingil hetkel kiiremini omandama ajasõnu ja see lubab oletada, et lapsel on mingid takistused (võimalik, et ebapiisav kognitiivne areng), et ta varem neid ei omanda (vt Snedeker jt, ilmumas); 2) kui tingimused on samad, õpivad vanemad lapsed kiiremini kui nooremad; 3) kui mitte arvestada ajasõnu, on eri vanuses teise keele omandajate leksikaalne areng ühesugune ning sarnaneb esimese keele omandajate arenguga; 4) kõigi eelkooliealiste laste leksikaalne ja grammatiline areng oli samamoodi seotud (nt sama lause keskmine pikkus) ja sarnanes tüüpilise esimese keele omandamisega.

Snedekeri jt (2012) andmetel on varased kakskeelsed (vanuses 2;5–3;9 teise keele juurde saanud) sõnavara omandamisel sarnased ükskeelsetega (Snedeker jt 2012: 42), see ei kehti aga ajasõnade omandamise kohta. Ka üldisemalt oli koolieelikute puhul varaste ükskeelsete ja kakskeelsete sõnavara ja grammatika omandamine sarnane.

Kas esimese ja teise keele omandajad teevad sarnaseid vigu?

On leitud, et alla kuueaastased lapsed ei tee sõnajärjevigu (ka mitte keerukamate reeglite puhul) (Haznedar 2003; Hulk, Cornips 2006; Rothweiler 2006). Samas teevad alla kuueaastased vigu, mis on sarnased täiskasvanud keeleõppija vigadega, nt verbi muutevormide, soo märkimise vigu, asesõnadest kliitikut kasutamise vigu (Granfeldt jt 2007; Haznedar 2003; Hulk, Cornips 2006; Meisel 2009). Meiseli (2018) väitel on nt prantsuse keele kliitikut kasutuse vead sarnased täiskasvanust keeleõppija omadega ja erinevad esimese keele omandaja vigadest, samas aga väidavad Granfeldt jt (2007), et samad vead võivad olla iseloomulikud ka simultaansetele kakskeelsetele. Õppimine sõltub 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) (vt Fillmore 1976).

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 K1 sisend ei tohiks muutuda väiksemaks. Kui mitmekeelset keskkonda väärtustatakse ja mõlemat keelt toetatakse, saavad kakskeelsed lapsed 10-aastaselt koolis sama hästi hakkama kui ükskeelsed (Gathercole, Thomas 2009). Hulk uurimusi, kus on vaadeldud eelkooliealiste laste keelelist arengut ja kirjaoskuse arengut, ütleb, et mitmekeelsed

õppekavad ja lähenemised, mis toetavad K1 arengut, annavad lastele olulised eelised (Barnett jt 2007; Pérez jt 2007; Tabors jt 2003).

Kas mitmekeelsete laste areng võib olla ükskeelsete omast kiirem või aeglasem?

Paljud uuringud on näidanud, et kakskeelsed lapsed läbivad samad arenguetapid (st saavutavad samad keelelised oskused) üldjoontes samas vanuses nagu ükskeelsedki (Petitto jt 2001; Paradis, Genesee 1996). Selliseid tulemusi on näidanud leksikaalsete oskuste uurimused (Pearson jt 1993; Hoff jt 2012), grammatika (nt Paradis, Genesee 1996; De Houwer 2005; Genesee, Nicoladis 2007; Paradis 2009) ja fonoloogia arenemise uuringud (Fabiano-Smith, Barlow 2010).

Hoff jt 2012 järgi leidub vastukäivaid uurimistulemusi, millest 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 ja teiste uuringute järgi jälle on kakskeelsete tulemused ükskeelsetest madalamad, kui hinnatakse ainult üht nende keelt.

Igal juhul on leitud, et lapsed, kes saavad kahe keele sisendit (kvaliteetset ja rohket sisendit) enne kolmeaastaseks saamist, on fonoloogilises teadlikkuses ja lugemises ees neist, kes hakkavad teise keele sisendit saama hiljem (Kovelman jt 2008).

4.2.3. Mitmekeelsete laste keeleomandamine keele eri tasandite kaupa

Sõnavara. Üldiselt on päris palju uurimusi, mis väidavad, et kakskeelsete laste sõnavara võib olla teises keeles väiksem kui esimeses. Näiteks on saadud tulemuseks, et kakskeelsete laste sõnavara on väiksem ükskeelsete omast nii mõistmisülesannetes (*comprehension task*) (Bialystok jt 2010; Verhoeven jt 2011) kui ka loomisülesannetes (*production task*) (Uccelli, Pérez 2007) ning võib sarnaneda isegi keelepuudega laste sõnavaraga (Luniewska jt 2016: 147). Mõnes uurimuses on isegi leitud, et kakskeelsete laste K2 sõnavara sarnaneb ükskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega laste sõnavaraga samas eas (Verhoeven jt 2011).

Ka mõned immigrantide taustaga kakskeelsete laste K1 sõnavara uuringud on saanud tulemuseks, et kakskeelsete laste sõnavara on väiksem kui ükskeelsetel (nt Pearson jt 1997; Uccelli, Pérez 2007). Samas ei ole kõrge sotsiaal-majandusliku staatusega kakskeelsete perede kohta palju uuringuid, kuid see, mis olemas, näitab, et algklassides võivad kakskeelsed olla ükskeelsetega võrreldes sama head sõnavara omandajad (Umbel jt 1992). Teisteski uurimustes on leitud, et kakskeelsete laste K1 sõnavara ei ole väiksem kui ükskeelsetel ei mõistmis- ega ka loomisülesannetes (Umbel, Oller 1994; Winsler jt 1999; Leseman 2010; Thordardottir jt 2006). Samas tuleb nt Ewa Hamani väitel suhtuda kõigisse neisse tulemustesse teatava ettevaatusega, sest neis uuringuis lihtsalt võrreldi kakskeelsete kahe keele sõnavara ega kasutatud võrdluseks sama vanade ükskeelsete laste vastava keele tulemusi (Haman jt 2017: 3).

Sõnavara suurust võib mõõta eri meetodikaga. Enamasti on lihtsalt eri lekseemid loetud kokku ühes keeles ja teises keeles. Uuemates uuringutes on aga siiski kasutatud ka teisi vahendeid, on näiteks mõõdetud koondsõnavara (mõlema keele sõnavara kokku), aga ka kontseptuaalset sõnavara (*conceptually-scored vocabulary measures*). Just viimane sobib mõõtmiseks väidetavalt kõige paremini, sest vastajale antakse võimalus leida mõistele vaste

kas ühes või teises keeles või mõlemas (nt Mancilla-Martinez, Leasux 2010). Seda mõõtmisvahendit on seni siiski kasutatud ainult koolieelikute sõnavara hindamiseks. Näiteks on väidetud, et mitmekeelsetel lastel on kergem kui ükskeelsetel uusi sõnu omandada ning lisaks on neil kergem omandada sünonüüme ehk uusi sõnu nende mõistete katmiseks, mille jaoks neil juba on sõna olemas (Yoshida 2008; aga vt ka Mervis jt 1994).

Huvitavamaid tulemusi pakuvad uuringud, kus pole tegeletud mitte pelgalt sõnade kokkulugemisega, vaid on vaadeldud põhjuseid, miks võib ühes või teises keeles sõnavara väiksem olla. Üldiselt mõjutab sõnavara omandamist dominantkeel (ehk siis selles keeles, mida laps rohkem kuuleb, on tal rohkem sõnu). Samas on see erinevus suurem ekspressiivses sõnavaras ja mitte retseptiivses, ehk siis sõnade mõistmine ei sõltu nii palju keelelise sisendi hulgast kui just sõnade kõnes kasutamine (Altman jt 2018: 12).

On leitud, et kakskeelsete laste sõnavara suurus on väga tihedalt seotud mõlemas keeles saadava **sisendiga** ning eriti tugev on seos just sõnakasutusülesannete tulemustega. (Pearson jt 1997; Vermeer 2001; Patterson 2002; Thordardottir 2011; Hoff jt 2012; Hoff, Core 2013). Pearson jt (1997) on leidnud, et kui laps saab ühes keeles vähem sisendit kui 20% kogu päeva keelelisest sisendist, ei taha ta sageli selles keeles rääkida. Hoff jt (2012) on väitnud, et 20% ongi absoluutne miinimum, et üldse oleks võimalik õppida keelt kasutama.

Samas on leitud, et ka suurema sisendi puhul ei pruugi kahe keele sõnavara olla võrdne. Näiteks 16-kuuste inglise ja hispaania keelt omandavate laste teise keele sõnavara mõistmine ei olnud ükskeelsetega samal tasemel isegi siis, kui nad said 80% ulatuses selle keele sisendit (De Anda jt 2015). Hoff jt 2012 ütlevad väga kindlalt, et kakskeelsed ei arene ükskeelsetega sama kiiresti ning sõnavara ja grammatika arengu kiirus on tugevalt seotud sisendi hulgaga. Kakskeelsete arengu tulemused jäid nende uuringus ükskeelsete omadest maha keskmiselt 10–22%. Vanuses mõõdetuna oli üks- ja kakskeelsete sõnavara mahu vahe kolm kuud (1;10–2;1). Samas oli vahe väiksem, kui vaadeldi laste dominantkeelt. Seega ei erine kakskeelsed ükskeelsetest dominantkeele omandamisel kuigivõrd, küll aga erinevad mitte-dominantkeele omandamisel.

Poola-inglise ja kolmanda keele omandajate ehk kolmkeelsete lastega tehtud uurimuses (Mieszkowska jt 2017), kus kõigil mitmekeelsetel lastel oli ühiskonnakeel inglise, K2 poola keel ning kolmkeelsetel lisandus veel kolmas keel, leiti, et kakskeelsete laste poola keele sõnavara ei erinenud ükskeelsete omast, kuid kolmkeelsete laste poola keele sõnavara oli märgatavalt väiksem (avaldus tugev seos sisendi hulga ja sõnavara suuruse vahel). Selgus, et ühiskonnakeel n-ö hoolitseb enda eest ise ja selles ei olnud üks- ja mitmekeelsetel lastel erinevusi. Seega vajab kodune keel enam toetust (eriti siis, kui koduseid keeli on kaks) (Mieszkowska jt 2017).

Hwang jt (2019) on leidnud, et teise ja neljanda klassi kakskeelsete õpilaste (õppekeel oli inglise keel) kontseptuaalne sõnavara oli seotud inglise keele edasise oskuse ja loetu mõistmisega. Inglise keele omandamist ja loetu mõistmist mõjutas seejuures just ekspressiivne (ehk produktiivne), mitte retseptiivne sõnavara. Mida suurem oli lapse ekspressiivne kontseptuaalne sõnavara (mõistete n-ö katmine mis tahes keeles), seda paremini ta loetut mõistis. (Hwang jt 2019: 15)

Kokkuvõtlikult ilmneb uurimustest, et K1 sõnavara kohta saadud tulemused on vastakad, kuid K2 sõnavara paistab olevat kakskeelsetel lastel väiksem kui ükskeelsetel (Haman jt 2017: 3). Sõnavara omandamine sõltub kakskeelsetel väga tugevalt sisendi hulgast:

neil lastel, kes said rohkem sisendit, oli ka suurem sõnavara (Hoff jt 2012; De Anda jt 2015) ja sotsiaal-majanduslikest teguritest (nt on immigrantide laste tulemused halvemad kui kõrge SESiga perede laste tulemused).

Grammatika. Sarnaselt sõnavaraga näitavad senised uuringud üsna erinevaid tulemusi. On leitud näiteks, et mingite kindlate struktuuride omandamisel K2-s (nt finiitsed verbivormid, vt Paradis, Genesee 1996) on kaks- ja ükskeelsed võrdsed, eriti siis, kui K2 on laste dominantkeel (vt nt ka De Houwer 2005; Conboy, Thal 2006; Genesee, Nicoladis 2007; Parra jt 2011). Siiski on paljudes uuringutes väidetud, et ükskeelsed on K2 grammatikatestides kakskeelsetest ees (ajavormide kohta vt nt Hoff jt 2012). Vahe tundub olema väiksem just mõistmisülesannetes ja suurem loomisülesannetes (Verhoeven jt 2011; Chondrogianni, Marinis 2011). Paljud kakskeelsete vead paistavad olevat aga nn arengulised vead ehk sellised, mida teevad tegelikult ka ükskeelsed (vt ülevaadet Paradis 2009). Üldiselt näitavad tulemused, et K1 grammatikaülesannete madalamad tulemused on põhjustatud K2 kui näiteks ühiskonna keele dominantsusest (vt Rothman 2007; Gathercole, Thomas 2009; Benmamoun jt 2013; Scontras jt 2015; Hoff jt 2017). Üldiselt leiavad paljud uurijad, et kakskeelsetel lastel on arengule omaseid vigu morfosüntaksis ja seda mitte-dominantses keeles, olgu see siis K1 või K2. Vahe üks- ja kakskeelsete tulemuste vahel sõltub aga igal juhul sisendi tüübist ja hulgast (Haman jt 2017: 4).

Samas, uurimuses, kus vaadeldi kakskeelsete laste andmeid kombineerituna, st sõnavara ja grammatika arengut paralleelselt, leiti siiski, et kakskeelsetel on ükskeelsetega võrreldes samaväärsed tulemused (Thordardottir jt 2006).

Fonoloogia. Väidetavalt erineb kakskeelsete laste keeleline areng ükskeelsete omast peamiselt kolme tunnuse poolest: hilisem fonoloogia areng, kiirendus ja ülekanne. Kakskeelsed võivad omandada mingeid malle hiljem kui ükskeelsed (nt vokaalid, vt Kehoe 2002; konsonandid, vt Goldstein ja Washington 2001; prosoodia, vt Lleó 2002). Teiseks võivad lapsed omandada mingid mallid varem kui ükskeelsed. Näiteks omandasid poola-inglise ja kõmri-inglise lapsed inglise keele keerukad konsonandiühendid kiiremini kui ükskeelsed sama vanad lapsed, ilmselt seetõttu, et nende K1-s on seda tüüpi keerukaid kaashäälikuühendeid palju (Mayr jt 2014; Tamburelli jt 2015). Kolmandaks, kakskeelsete laste kõnes võib olla fonoloogilist ülekannet, st et nad kasutavad ühe keele häälduses teise keele jooni. See võib puudutada fonoloogilisi malle (Paradis 2001) ja segmenteerimist (Fabiano-Smith, Barlow 2010; Barlow 2014) ning võib olla kahesuunaline, st K1-st K2-sse või K2-st K1-sse (Fabiano-Smith, Barlow 2010; Fabiano-Smith, Goldstein 2010). Kui kakskeelsetel lastel ei ole üldiselt väiksem fonoloogiline pagas kui ükskeelsetel, kipuvad nad ikkagi segama kahe keele fonoloogiat (Fabiano-Smith, Barlow 2010).

Ka fonoloogia puhul on leitud, et kõige tähtsam roll on keele omandamisel sisendi hulgal. Paljudes uuringutes on välja toodud, et lapsed, kes alustavad K2 omandamist varem ja on seega saanud kumulatiivselt rohkem sisendit, suudavad hääldada emakeelse kõneleja sarnasemalt kui need lapsed, kes alustasid K2 omandamist hiljem (Asher, García 1969; Snow, Hoefnagel-Höhle 1977; Flege, Fletcher 1992; Flege 1995; Aoyama jt 2008).

Diskursus/tekst. Tavaliselt mõõdetakse tekstilooimeoskust narratiivitestidega. Teksti- ehk narratiivipõhiseid uurimusi ei ole aga kuigi palju ja olemasolevate tulemused on mõnevõrra erinevad. Võrreldes K1 narratiivide struktuuri üks- ja kakskeelsetel lastel on näiteks soome-rootsi kakskeelset tulemused võrreldes soome ükskeelsete tulemustega ühesugused (Kunnari jt 2016). Teisalt on jälle leitud, et vene-norra K1 tulemused olid madalamad kui vene ükskeelsete laste K1 tulemused (Rodina 2016).

Sarnaselt teise keele tasanditega on ka tekstitasandi puhul leitud seoseid sisendi hulga ja narratiivitestide tulemuste vahel. Samas ei ole seosed päris lihtsad ja üksühesed. On uuringuid, kus on väidetud, et keelelise sisendi hulk ei pruugi jutustamisoskust mõjutada. Näiteks enamik uuringuid, kus on võrreldud kakskeelsete laste K1 ja K2 jutustamisoskust, väidab, et jutustuste struktuur on mõlemas keeles pea sama ja kahe keele sidususe saavutamise vahendid on omavahel seotud (Muñoz jt 2003; Fiestas, Peña 2004; Uccelli, Pérez 2007; Gagarina 2016; Kunnari jt 2016). See tähendab, et lapsed loovad võrdselt sidusaid jutustusi mõlemas keeles, isegi kui lapse sõnavara või grammatika on ühes keeles nõrgem (Gagarina 2016). Mõlemas keeles ühevõrra sidusa teksti loomise taga võivad olla üldisemad, st mitte nii keelespetsiifilised kognitiivsed võimed (Gagarina 2016; Gagarina jt 2016).

Siiski on leitud, et jutustuste struktuur võib olla K1-s parem kui K2-s (Kapalková jt 2016; Roch jt 2016). Näiteks võib K1 (vene) jutustustes vene-norra kakskeelsetel lastel jutustuse struktuur sõltuda K1 sisendist (nt Rodina 2016). Samuti on leitud (Gagarina 2016), et K1 ja K2 jutustuste struktuur võib sõltuda sellest, kui mitu aastat on mingis keeles kooliharidust saadud. Mingis vanuses, st pärast mitut aastat kooliharidust muutusid laste jutustused K2-s märksa sidusamaks kui K1-s. Seega on narratiivilooime oskus seotud mitte niivõrd ühe keele kuivõrd haridusega (koolis õpetatakse jutustusi looma). Üldiselt näitavadki uurimused, et vanemad kakskeelsed lapsed oskavad paremini jutustada kui nooremad (Bohnacker 2016; Maviş jt 2016). See võib olla põhjustatud lisaks haridusele üldisest kognitiivsest küpsusest ja ka keelelise sisendi kumulatiivselt suuremast hulgast (Haman jt 2017: 5).

Haman jt (2017: 1) järgi on uurimustes, mis keskenduvad kakskeelsete laste kõne arengule, tulemuseks see, et kakskeelsed jäävad arengus ükskeelsetest maha päris mitmes keelevaldkonnas ja on arengult sageli sarnased ükskeelsete SLI lastega (vt ka Kohnert jt 2009; Ebert, Kohnert 2016; Umbel, Oller 1994; Winsler jt 1999; Fabiano-Smith, Barlow 2010). Hamani jt (2017) enda uurimuses poola-inglise kakskeelsete ja poola ükskeelsete laste kohta selgus, et kakskeelsete laste poola keele oskus jääb ükskeelsete sama vanade laste omast maha päris mitme näitaja poolest: suured erinevused olid ekspressiivses (*productive*) sõnavaras ja grammatikas ning ka fonoloogiaülesandes (Haman jt 2017: 15). Väike erinevus oli ka sõnavara ja grammatika mõistmises (*comprehension*). Narratiivilooime oskuses aga erinevust ei olnud. Seejuures tõdesid autorid aga, et K1 sisendi suurem hulk aitab vahet ükskeelsetega vähendada (kuid ei vähenda seda täiesti) (Haman jt 2017).

Seega on üks- ja kakskeelsete laste keelelises arengus erinevusi ja uuringud näitavad, et mõlemal juhul kulgeb areng erinevalt ning ükskeelsetele mõeldud norme ei tohiks rakendada kakskeelsete arengu hindamiseks (Gathercole 2013; Armon-Lotem jt 2015). Mõne uuringu järgi jõuab kakskeelsete laste grammatiline areng ükskeelsetega samale tasemele 9–10 aasta vanuselt (Hoff, Core 2013). Samas on ka väidetud, et varased kakskeelsed saavutavad tavaliselt

dominantkeeles ükskeelsetega võrreldava keelelise arengu nii süntaksis, semantikas, sõnavaras alles täiskasvanueas (Krashen jt 1982; Kupisch 2012; Portocarrero jt 2007).

4.2.4. Keelelise sisendi mõju

Üldjuhul kuuleb kakskeelne laps üht keelt rohkem kui teist ning see keel, mida laps rohkem kuuleb, on enamasti rohkem arenenud (Hoff jt 2012; Pearson jt 1997; Bridges, Hoff 2013). On leitud ka seda, et selleks, et keelt mõista, on vaja vähem sisendit kui selleks, et seda keelt rääkida (Thorndardottir 2011).

Sageli hakkavad vanemad siis, kui laps kooli läheb, rääkima ka omavahel ühiskonna keelt (mis ei ole kodukeel) ja seetõttu muutub näiteks paljudel USA kakskeelsetel inglise keel dominantseks (Gathercole, Thomas 2009; Kohnert 2002). Seepärast jäävad need lapsed, kelle mõlemad vanemad räägivad vähemuskeelt, suurema tõenäosusega kakskeelseteks (De Houwer 2007; Hakuta, d'Andrea 1992). Mõnes uuringus on leitud ka, et vanemad räägivad tüdrukutega meelsamini vähemuskeelt ja seetõttu säilitavad tüdrukud kakskeelsuse sagedamini kui poisid (Hammer jt 2011; Portes, Hao 2002).

Sisendi kvaliteet on samuti oluline ning on leitud, et on omadusi, mis mõjuvad keeleomandamisele eriti hästi, nt rikas sõnavara, lauseehitus, kontekstisidusa keelekasutuse väiksem hulk (rohkem vestlust abstraktsematel teemadel) (vt Hoff 2006; Huttenlocher jt 2010; Rowe 2012).

On selgunud, et kui laps kuuleb sama keelt kahelt eri inimeselt, toetab see omandamist rohkem kui ühelt inimeselt võrreldavas koguses keelelise sisendi saamine (Place, Hoff 2011; Jia jt 2002). Põhjus võib olla selles, et kahelt eri inimeselt saadud keeleline sisend on kokkuvõttes erinevam, rikkalikum.

Koodivahetuse mõju kahe keele omandamisele ei ole üheselt selge. Ühes uuringus on leitud, et kui vanema kõne sisaldas koodivahetust, mõjus see sõnavara arengule (lapse vanuses 1;6 aastat) pärssivalt (Byers-Heinlein 2013), teistes uuringutes sarnast tendentsi aga ei leitud (Place, Hoff 2011).

Veel on väidetud, et kui vanemate enda emakeel ei ole K2, on see sisend lapse jaoks vähem toetav kui emakeelsete kõneleijate oma, samas ei ole see absoluutne ja kõige olulisem on keeleoskuse tase (Hoff, Core 2013).

Kokkuvõtlikult sõltub lapse teise keele omandamine väga palju sellest, kes lapsega keelt räägivad, millise kvaliteediga keel on ja kui palju laps teist keelt kuuleb.

4.2.5. Kakskeelsuse plussid

Üha enam on selliseid uuringuid, mis näitavad, et kakskeelsusel on hulk plusse. Näiteks on leitud, et kakskeelsed lapsed on koolis edukamad ja parema enesehinnanguga (Portes, Rumbaut 2001). Sellised tulemused on saanud näiteks Akhtar, Menjivan 2012 nn klassikalise valede ootuste katsega (*false-believe task*, vt nt Wimmer, Perner 1983 – keegi paneb šokolaadi kohta A, läheb ära, keegi teine tuleb ja liigutab šokolaadi punkti B, lapselt küsitakse, mis ta arvab, kuhu esimene inimene esimesena vaatab, kui ta tagasi tuleb). Flavell jt kasutasid aga testi, mis teeb vahet näivusel ja tegelikkusel (Flavell jt 1983). Nende testis näidati lastele kivi moodi käsna ja küsiti, et mis sa alguses arvasid, et see on. Eeldati, et mitmekeelsete laste kogemused

suhtlussituatsioonides, kus kaasvestleja räägib ainult üht keelt, kuigi laps eeldab, et mitut, tingib varase arusaama kaasvestleja mentaalsetest seisunditest, mis ei pruugi olla samad, mis lastel endil. Mõlemat tüüpi ülesannetes olid mitmekeelsed lapsed ükskeelsetest paremad (Bialystok, Senman 2004; Goetz 2003; Kovács 2009).

On leitud, et metalingvistiline areng (ehk teadlikkus keelest kui sellisest, aitab mh ka kirjutama ja lugema õppida) on kakskeelsetel lastel parem kui ükskeelsetel (vt Bialystok 1991; Oller, Eilers 2002). Metalingvistiline areng mõjutab tugevalt sõnavara omandamist (Altman jt 2018). Näiteks need lapsed, kel olid nõrgemad teadmised fonoloogias, õppisid uusi sõnu ebakorrektselt ja aeglaselt kui teised (Hu, Schuele 2005; Hu 2008). Uuringud on näidanud, et ka morfoloogiline teadlikkus aitab sõnu ära tunda, uusi sõnu õppida ja loetut mõista (Chen jt 2009; Kraut 2015) ning leksikaalne teadlikkus (teadmised selle kohta, kuidas sõnad on organiseeritud, nt ülem- ja alammõisted jne) suuremat sõnavara omandada. Asik jt (2015) ja Altmani jt (2018: 13) järgi on leksikaalne metalingvistiline teadmine tähtis just sõnavara omandamise algetapil.

Ka kognitiivses arengus on leitud külgi, mis on kakskeelsetel lastel paremini arenenud. Näiteks võivad kakskeelsed lapsed osata paremini probleeme lahendada (vt Peal, Lambert 1962) ja olulist infot ebaolulisest eristada (vt Bialystok 1999).

4.2.6. Kakskeelne omandamine ja spetsiifiline kõnearengu puue ehk SKAP (*SLI, specific language impairment*)

Ajakirjanduses vahel levitatud arvamus, et mitmekeelsus tekitab keelelise arengu häireid, ei ole teadusuuringutes kinnitust leidnud. Kakskeelsetel lastel ei ole keelepuudeks suuremat riski kui ükskeelsetel (Paradis jt 2011).

Üldiselt on leitud, et kui lapsel on keelelise arengu hälbeid, on need mõlemas keeles. Nii on Genesee jt (2004) näidanud, 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 pigem 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 keeletöötlusega seotud probleem. Kuna kakskeelsetel SKAP-lastel on mõlemad probleemid, võivadki nad teha rohkem nt morfoloogiavigu kui ükskeelsed SKAP-lapsed (Baker, de Jong 2007).

Grammatika omandamist käsitlevates uuringutes on leitud, et SKAP-lapsed sarnanevad kakskeelsete lastega, kel on väike sisendi hulk. Näiteks Gutierrez-Clellen jt (2008) on vaadelnud verbimorfoloogiat ja subjekti kasutust ning leidnud, et sisendi hulk on kõige määravam erisuse põhjustaja, kui võrrelda normikohast ja mittenormikohast keelelist arengut kakskeelsetel lastel, sest vähese keelelise sisendiga kakskeelsete areng võib sarnaneda SLIga kakskeelse lapse keelelise arenguga.

Paljudes uuringutes (vt ülevaadet Müller 2016) on leitud, et kakskeelsete laste puhul on sarnasus normikohase keelelise arenuga ja SLIga laste veatüüpides, nad kas jätavad mingi grammatilise tunnuse ära või üldistavad mingit üht tunnust (*omission and comission errors*). Nii on türki, hollandi, hispaania ja inglise keelt omandavate laste puhul leitud, et normikohase

keelelise arenguga kakskeelsed lapsed kipuvad üleüldistama mingeid verbivorme, samas kui SKAP-lapsed jätavad ära verbi muutetunnuseid. Samasugust erinevust on täheldanud ka Jacobson ja Schwartz (2005) inglise verbi minevikuvormide puhul: normikohase keelelise arenguga kakskeelsed lapsed moodustasid korrektsemalt reeglipäraseid verbi minevikuvorme, samas kui SKAP-iga kakskeelsed lapsed said paremini hakkama ebareeglipärase vormidega. Need tulemused näitavad, et normikohase keelelise arenguga lastel on parem võime omandada reegel, mitte jätta vorm tervikuna meelde. Samas on leitud ka seda, et grammatilisi tunnuseid kipuvad ära jätma nooremad lapsed ja üleüldistama vanemad, lisaks võib see sõltuda keeltest, mida omandatakse (nt hispaania-katalaani keelt omandavate laste juures erisust skaalal tunnuse ärajätt või üleüldistus ei täheldatud) (Sanz-Torrent jt 2008).

Kokkuvõtlikult mitme keele omandamise uuringute tulemustest

Üldiselt on viimase kahekümne aasta jooksul tehtud uurimustes jõutud tulemustele, et lapsed on võimelised töötleva rohkem kui ühe keele sisendit ning omandama rohkem kui üht keelt korraga, kuid mitme keele omandamine võtab kauem aega kui ühe keele omandamine (Hoff, Core 2013: 217). Seega võib mitmekeelsete laste keeleline areng olla ükskeelsete omaga võrreldes aeglasem. Aeglasemat arengut on täheldatud eelkõige kahes valdkonnas, sõnavaras ja morfosüntaksis. Samas ei tähenda see seda, et kakskeelsed oleksid viletsad sõnade õppijad: nende eri keelte koondsõnavara on mõistmist arvestades oluliselt suurem kui ükskeelsete laste oma ja loomist ehk produktsiooni arvestades samaväärne ükskeelsete laste omaga (Pearson jt 1993). Kakskeelsete laste sõnavara võib omandamise alguses olla ükskeelsete laste omast küll 30–50% väiksem, kuid küsimus on keelelise sisendi (kriitilises) hulgas ja kui laps saab rohkem sisendit, muutuvad erinevused kohe väiksemaks (Gathercole 2002). Seega on kakskeelsetel lastel vaja lihtsalt natuke rohkem aega, et sõnavara n-ö kätte saada. Hilisem sõnavarastart ei mõjuta neil aga teisi keelega seotud oskusi (Oller jt 2007). Kui ükskeelsetel lastel on probleeme morfosüntaksis, siis võib see osutada üldisematele keele töötlustega seotud probleemidele ja hilisemale keelelisele arengule. Kakskeelsete laste puhul aga näitab see lihtsalt, et laps ei ole veel jõudnud koguda piisavalt keeleüksusi tegemaks korrektseid lauseid (Pearson 2002).

4.3. Eesti keelt kakskeelses keskkonnas omandavate laste uurimisandmeid

Varase kakskeelsuse kohta ei ole eesti keeles kuigi palju uurimusi. Inglise-eesti kakskeelset omandamist on vaadelnud Marilyn May Vihman (Vihman 1982, 2002) ning Virve-Anneli Vihman ja Marilyn Vihman (2011). Nende uuringute keskpunktis on fonoloogiline ja morfoloogiline areng ning meetodilt on tegemist juhtumiuuringutega.

Suurema valimi põhiseid eesti kakskeelsuse uuringuid on Eestis tehtud ka ainult mõned. Hallapi jt (2014) uuring vaatles, kas ja mille poolest sarnaneb 5–6-aastaste eakohase arenguga vene-eesti kakskeelsete (KK) ja spetsiifilise kõnearengu puudega (SKAP) eesti ükskeelsete laste oskus kasutada käändevorme. Uuringust selgus, et nii vene-eesti KK-lapsed, kes on eesti keelega kokku puutunud vähemalt kaks aastat, kui SKAP-lapsed järgivad käändemorfoloogia omandamisel ükskeelsete laste arengut. Olles käändevormide kasutamise edukuselt SKAP-lastest nõrgemad, sarnanesid KK-lapsed nendega vormikasutusvigade poolest. Mõlemal

rühmal esinesid valdavalt tüveallomorfivead ja vormide asendused; esines ka tunnuse ärajätte, mis oli siiski SKAP-lastele iseloomulikum veatüüp.

Hallapi ja Padriku uurimuses (2019) olid vaatluse all 3- ja 4-aastased simultaansed (SIM) kakskeelsed lapsed, kelle grammatilisi oskusi võrreldi ükskeelsete eakohase arenguga eakaaslastega ja sama vanade ükskeelsete kõnehilistusega (KAP) lastega ning selgitati, kas ja milline mõju on SIM-lastel grammatilistele oskustele ema räägitaval keelel (eesti vs. vene). Tulemuseks oli, et SIM-lapsed ei saavutanud üheski grammatikaülesandes ükskeelsete eakohase arenguga eakaaslastega võrdset tulemust. Selgus, et olulist rolli mängis vanus: 4-aastased SIM-lapsed sarnanesid oma oskustelt 3-aastaste eesti ükskeelsete lastega, 3-aastased SIM-lapsed aga KAP-lastega. KAP-lapsed omakorda jäid tulemustelt maha ükskeelsetest eesti lastest, st et ka 4-aastaselt ei vastanud nende laste grammatilised oskused 3-aastaste ükskeelsete eesti laste tasemele. Kuigi kõigis ülesannetes said eesti keelt kõnelevate emade SIM-lapsed paremaid tulemusi venekeelsete emade lastega võrreldes, osutus see tendents statistiliselt oluliseks ainult käändevormide kasutamisel.

Magistritööde tasemel on uuritud enamasti kakskeelsete laste sõnavara omandamist. Janne Husu (2018) on vaadelnud eesti-vene simultaansete ja suksessiivsete kakskeelsete laste sõnavara. Kasutades Padriku ja Hallapi keelelise arengu testi (Padrik jt 2013) sõnavara osi, vaatlus ta 36 eesti-vene simultaanse suksessiivse kakskeelsusega 6–7-aastase lapse sõnavara omandamist. Simultaansete (SIM) ja suksessiivsete (SUK) kakskeelsete laste testitulemuste põhjal võib tõdeda, et eestikeelse testi puhul oli SIM-rühm iga ülesande puhul alati paremate tulemustega, venekeelse testi puhul oli neljas ülesandes paremate tulemustega SUK-rühm ja kolmes ülesandes SIM-rühm. Koondsõnavara puhul olid enamiku ülesannete puhul SIM- ja SUK-rühma mõlema keele testide tulemused kokku arvestatult enam-vähem sarnased. Iga ülesande puhul olid SIM-rühma vastused paremad kui SUK-rühmal. Kontseptuaalse sõnavara tulemused olid mõlema rühma puhul üsna võrdväärsed, seda eriti omadussõnade leidmise ülesandes. Varem testitud (Husu 2016) ükskeelsete lastega võrreldes võib tõdeda, et kakskeelsete laste kontseptuaalne sõnavara oli peaaegu võrdne ükskeelsetega. Suuremaid erinevusi, st kakskeelsete nõrgemaid tulemusi oli märgata omadussõnade antonüümide ülesandes, aga üldnimetuste leidmisel olid kakskeelsete tulemused paremad ükskeelsete omadest. Testi tulemustest selgus, et kakskeelsete laste sõnavara on mõlemas keeles küllaltki võrdne. Simultaanse kakskeelsusega lastel on eesti keele, suksessiivse kakskeelsusega lastel aga vene keele sõnavara rikkalikum. Samas on need üksused, mis on rasked ühes keeles, rasked ka teises keeles. Kognitiivselt raske on tegusõnade omandamine ja see oli ka võib olla ka üks põhjustest, miks oli lastel neile raske leida sünonüüme.

KIRJANDUS

Akhtar, Nameera; Menjivar, Jennifer A. 2012. Cognitive and Linguistic Correlates of Early Exposure to More than One Language. *Advances in Child Development and Behavior*, 42, 41–78.

Altman Carmit; Goldstein Tamara; Armon-Lotem Sharon 2018. Vocabulary, Metalinguistic Awareness and Language Dominance Among Bilingual Preschool Children. *Frontiers in Psychology* 9, 1953. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01953.

Ambridge, Ben 2019. Against stored abstractions: A radical exemplar model of language acquisition. *First Language* 40 (5–6), 509–559. doi: 10.1177/0142723719869731.

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

Argus, Reili; Bauer, Annika 2020. Muutevormide ilmutamine eesti keelt esimese keelena omandavate laste kõnesse. *Philologia Estonica Tallinnensis* 5, 17–58.

Argus, Reili; Makko, Evelin 2020. Väljamõeldud morfoloogiareegli omandamine 8-aastastel lastel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 16, 23–41. doi: 10.5128/ERYa16.02.

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 in Language Teaching* 46(1), 61–90. doi: 10.1515/IRAL.2008.003.

Asher, James J.; García, Ramiro 1969. The optimal age to learn a foreign language. *The Modern Language Journal* 53, 334–341. doi: 10.1111/j.1540-4781.1969.tb04603.x.

Asik, Asuman; Vural, Arzu Sarlanoglu; Akpınar, 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. doi: 10.11114/jets.v4i3.1223.

Aukerman, Maren 2007. A culpable CALP: Rethinking the conversational/academic language proficiency distinction in early literacy instruction. *The Reading Teacher* 60, 7, 626–635. doi: 10.1598/RT.60.7.3.

Ball, Jessica 2011. Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years. *Analytical review commissioned by the UNESCO education sector*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

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.

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. doi:10.1016/j.ecresq.2007.03.003.

Bialystok, Ellen 1991. Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children*. New York: Cambridge University Press, 113–140.

Bialystok, Ellen 1999. Bilingualism, writing, and metalinguistic awareness: Oral–literate interactions between first and second languages. *Applied Psycholinguistics* 20(04), 533–561.

Bialystok, Ellen 2007. Cognitive Effects of Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive Change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10(3), 210–223.

Bialystok, Ellen; Luk, G.; Peets, K. F.; Yang, S. 2010. Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism* 13, 525–531. doi: 10.1017/S1366728909990423.

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.

Barlow, Jessica A. 2014. Age of acquisition and allophony in Spanish-English bilinguals. *Frontiers in Psychology* 5, 288. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00288.

Benmamoun, Elabbas; Montrul, Silvina; Polinsky, Maria 2013. Heritage languages and their speakers: opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics* 39, 129–181. doi: 10.1515/tl-2013-0009.

Bittner, Dagmar, Dressler, Wolfgang U., Kilani-Schoch, Marianne. 2003. Introduction. – D. Bittner, W. U. Dressler, M. Kilani-Schoch (eds). *Development of Verb Inflection in First Language Acquisition. A Cross-Linguistic Perspective*. Studies on Language Acquisition, 21. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 7–26.

Bod, Rens; Cochran, David 2007. *Introduction to Exemplar-Based Models of Language Acquisition and Use*. Proceedings of ESSLi Summer Workshop “Exemplar-Based Models in Language Acquisition and Use” (https://www.scss.tcd.ie/conferences/essli2007/content/CD_Content/content/id18/id18.pdf) (9.12.2020).

Bohnacker, Ute 2016. Tell me a story in English or Swedish: narrative production and comprehension in bilingual preschoolers and first graders. *Applied Psycholinguistics* 37, 19–48. doi: 10.1017/S0142716415000405.

Bridges Kelly A.; Hoff, Erika 2013. Older sibling influences on the language environment and language development of toddlers in bilingual homes. *Journal of Applied Psycholinguistics* 1, 1–17.

- Bruner, Jerome 1983. *Child's Talk: Learning to use Language*. New York: Norton.
- Bybee, Joan 1995. Regular morphology and the lexicon. *Language and Cognitive Processes*, 10, 425–455.
- Bybee, Joan 2013. Usage-based Theory and Exemplar Representations of Constructions. Hoffman, Thomas; Trousdale, Graeme (Eds.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford University Press.
- Byers-Heinlein, Krista 2013. Parental language mixing: its measurement and the relation of mixed input to young bilingual children's vocabulary size. *Bilingual Language and Cognition* 16, 32–48.
- Chen, Xi; Hao, Meiling; Geva, Esther; Zhu, Jin; Shu, Hua 2009. The role of compound awareness Chinese children's vocabulary acquisition and character reading. *Reading and Writing* 22, 615–631. doi: [10.1007/s11145-008-9127-9](https://doi.org/10.1007/s11145-008-9127-9).
- Chilla, S.; Rothweiler, M.; Babur, E. 2010. *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik*. München, Basel: Reinhardt.
- Chondrogianni, Vasiliki; Marinis, Theodoros 2011. Differential effects of internal and external factors on the development of vocabulary, morphology and complex syntax in successive bilingual children. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1, 318–345. doi: 10.1075/lab.1.3.05cho.
- Clahsen, Harald 1990. The comparative study of first and second language development. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 135–154.
- Clahsen, Harald 2006. Linguistic perspectives on morphological processing. D. Wunderlich (Ed.), *Advances in the theory of the lexicon*. Berlin: Mouton de Gruyter, 355–388.
- Crystal, David 2004. *The Language Revolution*. Cambridge UK: Polity Press.
- Conboy, Barbara; Thal, Donna J. 2006. Ties between the lexicon and grammar: cross-sectional and longitudinal studies of bilingual toddlers. *Child Development* 77, 712–735. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00899.x.
- Cummins, Jim 1984. *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- De Anda, Stephanie; Arias-Trejo, Natalia; Poulin-Dubois, Dieane; Zeiger, Pascal; Friend, Margaret 2015. Minimal second language exposure, SES, and early word comprehension: New

evidence from a direct assessment. *Bilingualism: Language and Cognition*, CJO 2015. doi:10.1017/S1366728914000820.

De Houwer, Annick 1995. Bilingual Language Acquisition. Electronic Book Chapter, Chapter 8, 219–250. Fletcher, P.; MacWhinney, B. (Eds.), *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell. doi: 0631184058.

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.

De Houwer, Annick 2007. Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics* 8, 411–422.

De Houwer, Annick 2012. Comparing monolingual and bilingual acquisition. Available from: https://www.researchgate.net/publication/301690866_Comparing_monolingual_and_bilingual_acquisition (04.11.2020).

DeKeyser, David 1997. Beyond Explicit Rule Learning. Automating Second Language Morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 2, 195–221. doi: <https://doi.org/10.1017/S0272263197002040>.

Dempster, Frank N. 1985. Short-term memory development in childhood and adolescence. C. J. Brainerd; M. Pressley (Eds.), *Basic processes in memory development*, 208–248. New York: Springer-Verlag.

Dittmar, Miriam; Abbot-Smith, Kirsten; Lieven, Elena; Tomasello, Michael 2008. Young German children's early syntactic competence: a preferential looking study. *Developmental Science*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-7687.2008.00703.x> (9.12.2020).

Dixon, L. Quentin; Zhao, Jing; Shin, Jee-Young; Wu, Shuang; Su, Jung-Hsuan; Burgess-Brigham, Renata; Unal Gezer, Melike; Snow, Catherine 2012. What We Know About Second Language Acquisition: A Synthesis From Four Perspectives. *Review of Educational Research* 82, 1, 5–60. doi: 10.3102/0034654311433587.

Dressler, Wolfgang U. 1994. Evidence of the first stages of morphology acquisition for linguistic theory: extragrammatic morphology and diminutives. *Acta Linguistica Hafniensia* 27, 1, 91–108.

Dressler, Wolfgang U.; Kilani-Schoch, Marianne; Klampfer, Sabine. 2002. How does a child detect morphology? Evidence from production. R. H. Baayen, R. Schreuder (eds). *Morphological Structure in Language Processing. Trends in Linguistics. Studies and Monographs*, 151. Berlin: Mouton de Gruyter, 391–425.

Dressler, Wolfgang U. 2004. Morphological typology and first language acquisition: some mutual challenges. G. Booij; E. Guevara; A. Ralli; S. Sgroi; S. Scalise (Eds), *Morphology and Linguistic Typology*. On-line Proceedings of the Fourth Mediterranean Morphology Meeting, Catania, September 20–23, 2003, 8–20. <http://mmm.lingue.unibo.it/proc-mmm4.php>.

Dressler, Wolfgang U.; Karpf, Annemarie 1995. The theoretical relevance of pre- and protomorphology in language acquisition. G. Booij; J. van Marle (Eds), *Mechanisms of Morphological Change. Yearbook of Morphology 1994*. Dordrecht: Kluwer, 99–122.

Dussias, Paola E. 2001. Sentence Parsing in Fluent Spanish-English Bilinguals. J. L. Nicol (Ed.), *Explaining linguistics. One mind, two languages: Bilingual language processing*. Blackwell Publishing, 159–176.

Ebert, Kerry Danahi; Kohnert, Kathryn 2016. Language learning impairment in sequential bilingual children. *Language Teaching* 49, 301–338. doi: 10.1017/S0261444816000070.

Ervin-Tripp, Susan 1974. Is second language learning like the first? *TESOL Quarterly* 8, 111–127.

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. doi: 10.1080/13670050902783528.

Fabiano-Smith, Leah; Goldstein, Brian A. 2010. Phonological acquisition in bilingual Spanish–English speaking children. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 53, 160–178. doi: 10.1044/1092-4388(2009/07-0064).

Ferman, Sara 2017. Learning conditions matter. Presentation at the meeting of COST Action IS1406: Enhancing Children’s Oral Language Skills across Europe and Beyond: A Collaboration Focusing on Interventions for Children with Difficulties Learning Their First Language in Utrecht in 8th and 9th of November 2017.

Ferman, Sara; Avi Karni 2010. No childhood advantage in the acquisition of skill in using an artificial language rule. *PloS ONE* 5, 10, 1–10.

Ferman, Sara; Avi Karni 2014. Explicit versus implicit instruction: which is preferable for learning an artificial morphological rule in children? *Folia Phoniatria et Logopaedica* 66, 77–87.

Fiestas, Cristine E.; Peña, Elizabeth D. 2004. Narrative discourse in bilingual children: language and task effects. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 35, 155–168. doi: 10.1044/0161-1461(2004/016).

Fillmore, Lily 1976. *Cognitive and Social Strategies in Language Acquisition*. Ph.D. dissertation. Stanford University.

Flavell, John H.; Flavell, Eleanor R.; Green, Frances L. 1983. Development of the appearance–reality distinction. *Cognitive Psychology* 15(1), 95–120. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(83\)90005-1](https://doi.org/10.1016/0010-0285(83)90005-1).

Flege, James Emil 1995. Second language speech learning: theory, findings, and problems. W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience*. Timonium, MD: York Press, 233–277.

Flege, James Emil; Fletcher, Kathryn L. 1992. Talker and listener effects on degree of perceived foreign accent. *The Journal of the Acoustical Society of America* 91, 370–389. doi: 10.1121/1.402780.

Foroodi-Nejad, Farzaneh; Paradis, Johanne 2009. Crosslinguistic transfer in the acquisition of compound words in Persian–English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition* 12(04), 411–427. doi: 10.1017/S1366728909990241.

Freeman, David E.; Freeman, Yvonne S. 2001. *Between worlds: Access to second language acquisition* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

Frota, Sónia; Joseph Butler 2018. Early development of intonation. Perception and production. Pilar Prieto; Núria Esteve-Gibert (Eds.), *The Development of Prosody in First Language Acquisition*. John Benjamins Publishing Company.

Gagarina, Natalia 2016. Narratives of Russian–German preschool and primary school bilinguals: rasskaz and Erzählung. *Applied Psycholinguistics* 37, 91–122. doi: 10.1017/S0142716415000430.

Gagarina, Natalia; Klop, Daleen; Tsimpli, Ianthi M.; Walters, Joel 2016. Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics* 37, 11–17. doi: 10.1017/S0142716415000399.

Gass, Susan M; Torres, María José 2005. Attention when? An investigation of the ordering effect of input and interaction. *Studies in Second Language Acquisition* 27, 1–31.

Gass, Susan M.; Selinker, Larry 2008. *Second Language Acquisition. An introductory course*. New York: Routledge.

Gathercole, Virginia Mueller 2013. *Solutions for the Assessment of Bilinguals*. Bristol: Multilingual Matters.

Gathercole, Virginia Mueller 2002. Monolingual and bilingual acquisition: Learning different treatments of that-trace phenomena in English and Spanish. D. K. Oller; R.E. Eilers (Eds.), *Language and literacy in bilingual child*. Clevedon: 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.

Genesee, Fred; Nicoladis, Elena 2007. Bilingual first language acquisition. E. Hoff; M. Shatz (Eds.), *Blackwell Handbook of Language Development*. Oxford: Blackwell, 324–342. doi: 10.1002/9780470757833.ch16.

Genesee, Fred; Paradis, Johanne; Crago, Martha B. 2004. *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore, MD: Paul Brookes.

Goetz , Peggy 2003. The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism: Language and Cognition* 6(1), 1–15.

Goldin-Meadow, Susan; Alibali, Martha Wagner 2012. Gesture’s role in speaking, learning, and creating language. *Annual Reviews of Psychology* 64, 257–283.

Goldstein, Brian; Washington, Patricia Svasey 2001. An initial investigation of phonological patterns in typically developing 4-year-old Spanish-English bilingual children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 32, 153–164. doi: 10.1044/0161-1461(2001/014).

Granfeldt, Jonas; Schlyter, Suzanne; Kihlstedt, Maria 2007. French as cL2, 2L1 and L1 in pre-school children. *Petites Études Romanes de Lund* 24, 5–42.

Granlund, Sonia; Kołak, Joanna; Vihman, Virve-Anneli; Engelmann, Felix; Lieven, Elena; Pine, Julian; Theakston, Anna; Ambridge, Ben 2019. Language-general and language-specific phenomena in the acquisition of inflectional noun morphology: A cross-linguistic elicited-production study of Polish, Finnish and Estonian. *Journal of Memory and Language* 107, 169–194. doi:10.1016/j.jml.2019.04.004.

Gutiérrez-Clellen, Vera F; Simon-Cereijido, Gabriel; Wagner, Christine 2008. Bilingual children with language impairment: A comparison with monolinguals and second language learners. *Applied Psycholinguistics* 29(1), 3–19.

Hahne, Anja; Friederici, Angela D. 2001. Processing a second language: Late learners' comprehension mechanisms as revealed by event-related brain potentials. *Bilingualism: Language and Cognition* 4, 123–141.

Hakuta Kenji; d’Andrea, Daniel 1992. Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high-school students. *Applied Linguistics* 13, 72–99.

Hakuta Kenji; Bialastok, Ellen; Wiley, Edward 2003. Critical Evidence: A Test of the Critical-Period Hypothesis for Second-Language Acquisition. *Psychological Science* 14, 1, 31–38.

Hallap, Merit, Marika Padrik, Signe Raudik 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.

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.

Hammer, Carol S.; Lawrence, Frank; Rodriguez, Barbara; Davison Megan D.; Miccio Adele W. 2011. Changes in language usage of Puerto Rican mothers and their children: do gender and timing of exposure to English matter? *Applied Psycholinguistics* 32, 275–297.

Haznedar, Belma 2003. The status of functional categories in child second language acquisition: Evidence from the acquisition of CP. *Second Language Research* 19, 1–41.

Hint, Mati 1987. Kakskeelsusest roosade prillideta. *Vikerkaar* 6, 7.

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.

Hoff, Erika 2006. How social contexts support and shape language development. *Developmental Review* 26, 55–88.

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. doi: 10.1017/S0305000910000759.

Hoff, Erika; Core, Chyntia 2013. Input and language development in bilingually developing children. *Seminars in Speech and Language* 34, 215–226. doi: 10.1055/s-0033-1353448.

Hoff, Erika; Quinn, Jamie M.; Giguere, David 2017. What explains the correlation between growth in vocabulary and grammar? New evidence from latent change score analyses of simultaneous bilingual development. *Developmental Science*. doi: 10.1111/ desc.12536.

Hulk, Aafke; Müller, Natasha 2000. Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics. *Bilingualism: Language and Cognition* 3(3), 227–244.

Hu, Chien-Fang 2008. Rate of acquiring and processing L2 color words in relation to L1 phonological awareness. *The Modern Language Journal* 92, 39–52. doi: [10.1111/j.1540-4781.2008.00685.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00685.x)

Hu, Chien-Fang; Schuele, C. Melanie 2005. Learning nonnative names: the effect of poor native phonological awareness. *Applied Psycholinguistics* 26, 343–362. doi: 10.1017/S0142716405050204.

Hulk, Aafke; Cornips, Leonie 2006. Between 2L1 and child L2 acquisition. C. Lleó (Ed.), *Interfaces in Multilingualism*. Amsterdam: Benjamins Publishing, 115–137.

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.

Huttenlocher, Janelle; Waterfall, Heidi; Vasilyeva, Marina; Vevea, Jack; Hedges Larry V. 2010. Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology* 61, 343–365.

Hwang, Jin Kyoung; Jeannette Mancilla-Martinez; Janna Brown McClain; Min Hyun Oh; Israel Flores 2019. Spanish-speaking English learners' English language and literacy skills: The predictive role of conceptually-scored vocabulary. *Applied Psycholinguistics*. HHS Public Access

https://www.academia.edu/40734822/Spanish_speaking_English_learners_English_language_and_literacy_skills_The_predictive_role_of_conceptually_scored_vocabulary_HHS_Public_Access_Author_manuscript?email_work_card=title. (20.12.2020)

Ingram, David 1989. *First language acquisition: method, description and explanation*. New York: Cambridge University Press.

Iverson, Jana M.; Goldin-Meadow, Susan 2005. Gesture paves the way for language development. *Psychological Science* 16(5), 367–71. doi: 10.1111/j.0956-7976.2005.01542.x.

Jacobson Peggy F.; Schwartz Richard G. 2005. Elicited production of English past tense by bilingual children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology* 4, 313–323.

Jia, Gisela; Aaronson, Doris; Wu, Yanhong 2002. Long-term language attainment of bilingual immigrants: Predictive variables and language group differences. *Applied Psycholinguistics* 23 (4), 599–621. doi: 10.1017/S0142716402004058.

Johnson, Jacqueline S; Newport, Elissa L. 1989. Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology* 21, 60–99.

Kapalková, Svetlana; Polišenská, Kamila; Markova, Lenka; Fenton, James 2016. Narrative abilities in early successive bilingual Slovak–English children: a cross-language comparison. *Applied Psycholinguistics* 37, 145–164. doi: 10.1017/S01427164150004.

Karpf, Annemarie 1991. Universal grammar needs organization. *Folia Linguistica*, XXV/3–4, 339–360.

Kehoe, Margaret 2002. Developing vowel systems as a window to bilingual phonology. *International Journal of Bilingualism* 6, 315–334. doi: 10.1177/13670069020060030601.

Kim, Karl H.; Relkin, Norman; Lee, Kyoung-Min; Hirsch Joy 1997. Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature* 388, 171–174.

Kohnert Kathryn 2002. Picture naming in early sequential bilinguals: a 1-year follow-up. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 45, 759–771.

Kohnert, Kathryn; Windsor, Jennifer; Ebert, Kerry Danahi 2009. Primary or “specific” language impairment and children learning a second language. *Brain and Language* 109, 101–111. doi: 10.1016/j.bandl.2008.01.009.

Kovács Ágnes 2009. Early bilingualism enhances mechanisms of false-belief reasoning. *Developmental Science* 12, 48–54.

Kovács, Agnes Melinda; Mehler, Jacques 2009. Flexible learning of multiple speech structures in bilingual infants. *Science* 325, 611–12.

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. doi: 10.1017/S1366728908003386.

Krashen, Stephen D. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Los Angeles, CA: Pergamon.

Krashen, Stephen D. 1985. *Language acquisition and language education*. San Francisco, CA: Alemany Press.

Krashen, Stephen; Scarcella, Robin; Long, Michael (Eds.) 1982. *Child-adult differences in language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Krashen, Stephen D. 2013. *Second language acquisition: Theory, applications, and some conjectures*. Mexico City: Cambridge University.

Kraut, Rachel 2015. The relationship between morphological awareness and morphological decomposition among English language learners. *Reading and Writing* 28(6), 873–890. doi: [10.1007/s11145-015-9553-4](https://doi.org/10.1007/s11145-015-9553-4).

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. doi: [10.1006/jmla.1994.1008](https://doi.org/10.1006/jmla.1994.1008).

Kuhl, Patricia 1979. Speech perception in early infancy: perceptual constancy for spectrally dissimilar vowel categories. *The Journal of the Acoustical Society of America* 66(6), 1668–79.

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. doi: [10.1017/S0142716415000442](https://doi.org/10.1017/S0142716415000442).

Kupisch, Tania 2012. Generic subjects in the Italian of early German-Italian bilinguals and German learners of Italian as a second language. *Bilingualism: Language and Cognition* 15, 736–756.

Leiwo, Matti 1993. *Lapse keeleline areng*. Tallinn: Tallinna Pedagoogiline ülikool.

Lenneberg, Eric H. 1967. *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

Lleó, Conxita 2002. The role of markedness in the acquisition of complex prosodic structures by German-Spanish bilinguals. *International Journal of Bilingualism* 6, 291–313. doi: [10.1177/13670069020060030501](https://doi.org/10.1177/13670069020060030501).

Leopold, Werner 1939. *Speech development of a bilingual child. A linguist's record*. Evanston: North-western University Press.

Leseman, Paul P. M. 2010. Bilingual vocabulary development of Turkish preschoolers in the Netherlands. J. Multiling. *Multicultural Development* 21, 93–112. doi: [10.1080/01434630008666396](https://doi.org/10.1080/01434630008666396).

Ludescher, Franz 2010. Behaviorism. <http://www2.vobs.at/ludescher/Ludescher/LAcquisition/Behaviourist/seite6.htm> (10.01.2021).

Łuniewska, Magdalena; Hansen, Pernille; Haman, Ewa 2016. Is there a road to universal assessment of lexical knowledge in multilingual children? Cross-cultural aspects of Cross-

linguistic Lexical Tasks. H.O. Enger; M. I. Norvik Knoph; K. E. Kristoffersen; M. Lind (Eds.), *Helt fabelaktig. Festskrift til Hanne Gram Simonsen på 70-årsdagen*.

Mancilla-Martinez, Janette; Lesaux, Nonie K. 2010. Predictors of reading comprehension for struggling readers: The case of Spanish-speaking language minority learners. *Journal of Educational Psychology* 102(3), 701–711. doi: 10.1037/a0019135 [PubMed: 20856691].

Marcus, Gary F.; Pinker, Steven; Ullman, Michael; Hollander, Michelle; Rosen, T. John; Zu, Fei (Eds.) 1992. Overregularization in Language Acquisition. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 57, 4.

Marno, 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. doi:10.1038/srep13594.

Maviş, İlknur; Tunçer, Aylin Müge; Gagarina, Natalia 2016. Macrostructure components in narrations of Turkish–German bilingual children. *Applied Psycholinguistics* 37, 69–89. doi: 10.1017/S0142716415000429.

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.

Mayr, Robert; Howells, Gwennan; Lewis, Rhwen 2014. Asymmetries in phonological development: the case of word-final cluster acquisition in Welsh-English bilingual children. *Journal of Child Language* 42, 146–179. doi: 10.1017/S0305000913000603.

McCauley, Stewart M.; Monaghan, Padraic; Christiansen, Morten H. 2015. Language emergence in development: A computational perspective. Brian MacWhinney; William O’Grady (Eds.), *The Handbook of Language Emergence*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 415–436.

McClelland, Jay L.; Patterson, Karalyn 2002. Rules of connections in past- tense inflections: What does the evidence rule out? *TRENDS in Cognitive Sciences* 6, 11, 465–472.

McLaughlin, Barry 1978. *Second-Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McLaughlin, Barry 1981. Differences and similarities between first and second language learning. *Annals of the New York Academy of Sciences* 379, 10–26.

Meisel, Jürgen M. 2009. Second language acquisition in early childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 28(1), 5–34.

Mervis, Carolyn B.; Golinkoff, Roberta M.; Bertrand, Jacquelyn 1994. Two-year-olds readily learn multiple labels for the same basic level category. *Child Development* 65, 971–991. doi:10.1111/j.1467-8624.1994.tb00810.x.

Mieszkowska Karolina; Łuniewska Magdalena; Kołak Joanna; Kacprzak Agnieszka; Wodniecka, Zofia; Haman, Ewa 2017. Home Language Will Not Take Care of Itself: Vocabulary Knowledge in Trilingual Children in the United Kingdom. *Frontiers in Psychology* 8, 1358. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01358.

Milon, John P. 1974. The development of negation in English by a second language learner. *TESOL Quarterly* 8, 137–45.

Mirković, Jelena; Seidenberg, Mark S.; Joanisse, Marc F. 2011. Rules versus Statistics: Insights from a highly inflected language. *Cognitive Science* 35, 4, 638–681.

Muñoz, Maria L.; Gillam, Ronald B.; Peña, Elizabeth D.; Gulley-Faehnle, Anette 2003. Measures of language development in fictional narratives of Latin children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 34, 332–342. doi: 10.1044/0161-1461(2003/027).

Nelson, Katherine 1973. Individual Differences in Language Development: Implications for Development and Language. *Developmental Psychology* 1981, 17, 2, 170–187.

Newport, Elissa 1990. Maturational Constraints on Language Learning. *Cognitive Science* 14, 1, 11–28.

Nor, Norbahira Mohamad; Rashid, Radzuwan, Ab 2018. A review of theoretical perspectives on language learning and acquisition. *Kasetsart Journal of Social Sciences* 39 (2018), 161–167.

O'Grady, William; John Archibald; Mark Aronoff; Janie Rees-Miller 2004. *Contemporary Linguistics: An Introduction* (5th ed.). Boston, MA: Bedford, St. Martin's.

Oller, D. Kimbrough; Eilers, Rebecca E.; Urbano, Richard; Cobo-Lewis, Alan B. 1997. Development of precursors to speech in infants exposed to two languages. *Journal of Child Language* 24, 407–425. doi:10.1017/S0305000997003097.

Oller, D. Kimbrough; Eilers, Rebecca E. 2002. *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Oller, D. Kimbrough; Pearson, Barbara Zuer; Cobo-Lewis, Alan B. 2007. Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics* 28, 2, 191–230.

Padrik, Marika; Hallap, Merit; Aid, Margit; Mäll, Raili 2013. *5-ja 6-aastaste laste kõne arengu test*. Tartu: Studium Publishers.

- Páez, Mariela M.; Tabors, Patton O.; López, Liza M. 2007. Dual language and literacy development of Spanish-speaking preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology* 28 (2), 85–102. doi: 10.1016/j.app-dev.2006.12.007.
- Paradis, Johanne 2001. Do bilingual two-year-olds have separate phonological systems? *International Journal of Bilingualism* 5, 19–38. doi: 10.1177/13670069010050010201.
- Paradis, Johanne 2009. Second language acquisition in children. E. Hoff; M. Shatz (Eds.), *Blackwell Handbook of Language Development*. Oxford: Blackwell Publishing, 62.
- Paradis, Johanne; Genesee, Fred 1996. Syntactic acquisition in bilingual children. *Studies on Second Language Acquisition* 18, 1–25. doi: 10.1017/S0272263100014662.
- 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.
- 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 of Behaviour and Development* 38, 342–349. doi: 10.1177/0165025414530630.
- Parra, Marisol; Hoff, Erika; Core, Chynthia 2011. Relations among language exposure, phonological memory, and language development in Spanish–English bilingually developing 2-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology* 108(1), 113–125. doi: 10.1016/j.jecp.2010.07.011.
- Patterson, Janet L. 2002. Relationships of expressive vocabulary to frequency of reading and television experience among bilingual toddlers. *Applied Psycholinguistics* 23, 493–508. doi: 10.1017/S0142716402004010.
- Peal, Elizabeth; Lambert, Wallace 1962. The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied* 76(27), 1–23. doi: <https://doi.org/10.1037/h0093840>.
- Pearson, Barbara Zuer 2002. Bilingual infants: What we know, what we need to know. M. Suarez-Orozco; M. Páez (Eds.), *Latinos: Remaking America*. Berkeley, CA: University of California Press, 306–320.
- Pearson, Barbara Zuer 2009. Children with two languages. E. Bavin (Ed.), *Handbook of Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 379–398.
- Pearson, Barbara Zuer 2009. *The Cambridge Handbook of Child Language*. Ed. Edith L. Bavin. Cambridge University Press.

- Pearson, Barbara Zuer; Fernández, Sylvia C.; Oller, D. Kimbrough 1993. Lexical development in bilingual infants and toddlers: comparison to monolingual norms. *Language and Learning* 43, 93–120. doi: 10.1111/j.1467-1770.1993.tb00174.x.
- 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. doi: 10.1017/S0142716400009863.
- Perani, Daniela; Paulesu, Euraldo; Galles, Nuria Sebastian; Dupoux, Emmanuel et al. 1998. The bilingual brain. Proficiency and age of acquisition of the second language. *Brain* 121, 10, 1841–1852.
- Petitto, Laura Ann; Katerelos, Marina; Levy, Bronna G; Gauna, Kristine; Tétreault, 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.
- Pinker, Steven 1999. *Words and rules: The ingredients of language*. Basic Books.
- Place, Silvia; Hoff, Erika 2011. Properties of dual language exposure that influence 2-year-olds' bilingual proficiency. *Child Development* 82, 1834–1849.
- Portes, Alejandro; Rumbaut, Rubén G. 2001. *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley: University of California Press.
- Portes, Alejandro; Hao Lingxin 2002. The price of uniformity: language, family and personality adjustment in the immigrant second generation. *Ethnic and Racial Studies* 25, 889–912.
- Portocarrero, Jose S.; Burright, Richard G.; Donovan, Peter J. 2007. Vocabulary and verbal fluency of bilingual and monolingual college students. *Archives of Clinical Neuropsychology* 22, 415–422.
- Post, Brechtje; Elinor Payne 2017. Speech rhythm in development: What is the child acquiring? Nuria Esteve-Gibert; Pilar Prieto (Eds.), *Prosodic Development in First Language Acquisition*. Benjamins: Trends in Language Acquisition Research. doi: 10.1075/tilar.23.07pos.
- Powell, Russella A.; Honey, Lynne P.; Symbaluk, Diane G. 2016. *Introduction to learning and behavior*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Ravem, Roar 1968. Language acquisition in a second language environment. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 6, 175–85.

Ravem, Roar 1974. The development of Wh-questions in first and second language learners. Richards, J. C (Ed.), *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. London: Longman.

Roch, Maja; Florit, Elena; Levorato, Chiara 2016. Narrative competence of Italian – English bilingual children between 5 and 7 years. *Applied Psycholinguistics* 37, 49–67. doi: 10.1017/S0142716415000417.

Rodina, Yulia 2016. Narrative abilities of preschool bilingual Norwegian-Russian children. *International Journal of Bilingualism* 21; 5, 617–635. doi: 10.1177/1367006916643528.

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. doi: 10.1177/13670069070110040201.

Rothweiler, Monika 2006. The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. C. Lleó (Ed.), *Interfaces in Multilingualism*. Amsterdam: Benjamins Publishing, 91–113.

Rowe, Meredith L. 2012. A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development* 83, 1762–1774.

Sanz-Torrent, Monica; Serrat Sellabona, Elisabet; Andreu, Llorenç; Serra, Miquel 2008. Verb morphology in Catalan and Spanish in children with Specific Language Impairment: A developmental study. July 2008. *Clinical Linguistics & Phonetics* 22(6), 459–74.

Saville-Troike, Muriel 2012. *Introducing second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Schneider, Wolfgang; Bjorklund, David F. 1998. Memory. D. Kuhn; R. S. Siegler (Eds.), *Cognitive, language, and perceptual development 2. Handbook of child psychology* (5th Ed.). New York: Wiley, 467–521.

Schnitzer, Marc L.; Emily Krasinski 1994. The development of segmental phonological production in a bilingual child. *Journal of Child Language* 21(3), 585–622.

Schnitzer, Marc L.; Emily Krasinski 1996. The development of segmental phonological production in a bilingual child: A contrasting second case. *Journal of Child Language* 23(03), 547–571.

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.

Scontras, Gregory; Fuchs, Zuzanna; Polinsky, Maria 2015. Heritage language and linguistic theory. *Frontiers in Psychology* 6, 1545. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01545.

Shalinsky, Mark; Kovelman, Ioulia; Berens, Melody; Petitto, Laura Ann 2006. Near-infrared spectroscopy: shedding light on the neural signature of bilingualism. Poster presented at the Society for Neuroscience Annual Meeting, Atlanta GA.

Söhn, Janina 2005. The effectiveness of bilingual school programs for immigrant children. Discussion papers. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin, 5–42.

Singleton, David Michael; Ryan, Lisa 2004. *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd.

Skinner, B. F. 1957. *Verbal Behaviour*. USA: Copley Publishing Group.

Skutnabb-Kangas, Tove; Toukomaa, Pertti 1976. *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family*. Helsinki: Tampere.

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).

Snedeker Jesse; Joy Geren; Shafto, Carissa L. 2012. Disentangling the effects of cognitive development and linguistic expertise: A longitudinal study of the acquisition of English in internationally-adopted children. *Cognitive Psychology* 65, 39–76.

Snow, Catherine E.; Hoefnagel-Höhle, Mariann 1977. Age differences in the pronunciation of foreign sounds. *Language Speech* 20, 357–365. doi: 10.1177/00238309770200 0407.

Tamm, Anne; Argus, Reili; Kapanen, Airi; Kütt, Andra; Suurmäe, Kadri 2015. Evidentsiaalsuse ja episteemilise modaalsuse suhetest eesti lastekeeles käitumiskatsete põhjal. *Eesti Rakenduslingvistika aastaraamat* 11, 263–280.

Tabors, Patton; Pérez, Mariela; López, Liza 2003. Dual language abilities of bilingual four-year olds: Initial findings from the Early Childhood Study of Language and Literacy Development of Spanish-speaking Children. *NABE Journal of Research and Practice*, Winter, 70–91. Retrieved from, <http://www.uc.edu/njrp>.

Tamburelli, Marco; Sanoudaki, Eirini; Jones, Gary; Sowinska, Michelle 2015. Acceleration in the bilingual acquisition of phonological structure: evidence from Polish–English bilingual children. *Bilingualism* 18, 713–725. doi: 10.1017/ S1366728914000716.

Theakston, Anna L.; Lieven, Elena V. M.; Pine, Julian M.; Rowland, Caroline F. 2002. Going, going, gone: The acquisition of the verb „go”. *Journal of Child Language* 29, 4, 783–811.

Thordardottir, Elin 2011. The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism* 15, 426–445. doi: 10.1177/1367006911403202.

Thordardottir, Elin; Rothenberg, Alyssa; Rivard, Marie Eve; Nave,s Rebecca 2006. Bilingual assessment: can overall proficiency be estimated from separate measurement of two languages? *Journal of Multilingual and Communication Disorders* 4, 1–21.

Tomasello, Michael 2003. *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.

Tomasello, Michael 2012. The usage-based theory of language acquisition. Edith L. Bavin (Ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge University Press.

TreffersDaller, Jeanine 2019. What defines language dominance in bilinguals? *Annual Reviews of Linguistics* 5, 375–393.

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, Speech, and Hearing Services in Schools* 38, 225–236. doi: 10.1044/0161-1461(2007/024)

Umbel, Vivian M.; Pearson, Barbara Zuer; Fernandez, Maria C.; Oller, D. Kimbrough 1992. Measuring bilingual children’s receptive vocabularies. *Child Development* 63, 1012–1020. doi: 10.1111/j.1467-8624.1992.tb01678.x.

Umbel, Virginia M.; Oller, Kimbrough D. 1994. Developmental changes in receptive vocabulary in Hispanic bilingual school children. *Language Learning* 44, 221–242. doi: 10.1111/j.

Unsworth, Sharon 2015. Amount of exposure as a proxy for dominance in bilingual language acquisition. C. Silva-Corvalan; J. Treffers-Daller (Eds.), *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 156–173.

Verhoeven, Ludo; Steenge, Judit; van Weerdenburg, Marjolijn; van Balkom, Hans 2011. Assessment of second language proficiency in bilingual children with specific language impairment: a clinical perspective. *Research in Developmental Disabilities* 32, 1798–1807. doi: 10.1016/j.ridd.2011.03.010

Vermeer, Anne 2001. Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics* 22, 217–234. doi: 10.1017/S014271640100204.

Vihman, Marilyn May 1982. The acquisition of morphology by a bilingual child: A whole-word approach. *Applied Psycholinguistics* 3(02), 141–160. doi: 10.1017/S0142716400006676.

Vihman, Marilyn May 2002. Getting started without a system: From phonetics to phonology in bilingual development. *The International Journal of Bilingualism* 6, 3, 239–254.

Vihman, Marilyn May 2017. Learning words and learning sounds: Advances in language development. *British Journal of Psychology* 108, 1, 1–27.

Vihman, Marilyn May 2019. *Phonological Templates In Development*. Oxford University Press.

Vihman, Marilyn May; Vihman, Virve-Anneli 2011. From first words to segments. Inbal Arnon; Eve V. Clark (Eds.), *Experience, Variation and Generalization: Learning a First Language*. Amsterdam: John Benjamins, 109–133.

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

Volterra, Virginia; Taeschner, Traute 1978. The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language* 5, 311–326. Reprinted (2007) in L. Wei (Ed.) *The bilingualism reader*, 301–320. New York: Routledge.

Vygotsky, Lev S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. M. Cole; V. John-Steiner; S. Scribner; E. Souberman (Eds.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Werker, Janet F.; Byers-Heinlein, Krista 2008. Bilingualism in infancy: First steps in perception and comprehension. *Trends in Cognitive Sciences* 12, 144–51.

Wimmer Heinz; Perner Josef 1983. Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition* 13, 103–128.

Weber-Fox, Christine; Neville, Heen J. 1996. Maturational constraints on functional specializations for language processing: ERP and behavioral evidence in bilingual speakers. *Journal of Cognitive Neuroscience* 8(3), 231–256. doi: <https://doi.org/10.1162/jocn.1996.8.3.231>

Wode, Henning 1976. Developmental principles in naturalistic L1 acquisition. *Arbeitspapiere zum Spracherwerb*, 16. Kiel: Department of English, Kiel University.

Winsler, Adam; Díaz, Rafael M.; Espinosa, Linda; Rodriguez, James L. 1999. When learning a second language does not mean losing the first: bilingual language development in low-income, Spanish-speaking children attending bilingual preschool. *Child Development* 70, 349–362. doi: 10.1111/1467-8624.t01-1-00026.

Õim, Haldur 2006. *Hargnemisi teoreetilises keeleteaduses. Teoreetiline keeleteadus Eestis II*. Toim. Ilona Tragel, H. Õim. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 9–20.

Xantos, Aris; Sabine Laaha; Steven Gillis; Ursula Stephany; Ayhan Aksu-Koç; Anastasia Christofidou; Natalia Gagarina; Gordana Hrzica; F. Nihan Ketrez; Marianne Kilani-Schoch; Katharina Korecky-Kröll; Melita Kovac'evic'; Klaus Laalo; Marijan Palmovic'; Barbara Pfeiler; Maria D. Voeikova; Wolfgang U. Dressler 2011. On the role of morphological richness in the early development of noun and verb inflection. *First Language* 31(4) 461–479.

Yoshida, Hanako 2008. The cognitive benefits of early multilingualism. *Zero to Three* 2, 26–30.

Ziglari, Leily 2008. The role of interaction in L2 acquisition: An emergentist perspective. *European Journal of Scientific Research* 23 (3), 446–453.

Zampini, Mary; Green, Kerry P. 2001. The voicing contrast in English and Spanish: The relationship between perception and production. Janet Nicol (Ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*. Malden, MA: Blackwell, 23–48.

5. Teise keele õpetamise meetodid

Keeleõpe põhineb teoreetilistel arusaamadel keelest, selle omandamisest ja õpetamisest, kusjuures igat keeleõppeviisi iseloomustavad lähenemine (*approach*), meetod (*method*), õpetamisvõtted (*techniques*), protseduurid (*procedures*) ja mudelid (*models*) (vt Harmer 2007: 62; Richards, Schmidt 2002: 330); eristatakse ka metoodilisi põhimõtteid (*methodological principles*) ehk arvataavaid keeleõpetusuniversaale (Long 2009: 377).

Lähenemine on teooria, st filosoofia ja põhimõtted, mis on teatud hulga õpetamisvõtete aluseks (Richards, Schmidt 2002: 29; Harmer 2007: 62; Richards, Rodgers 2006: 20, 244). Ühelt poolt kirjeldab see keelekasutust ja selle osade omavahelisi seoseid ehk pakub keelelise pädevuse mudeli; teisalt aga keelealaste teadmiste omandamise ning edukale keeleõppele kaasaaitamise viise (Harmer 2007: 62). Lähenemine siiski õpetamisvõtteid ei määra, vaid annab võimaluse erinevateks interpretatsioonideks ja rakendusteks. Selline paindlikkus tagab lähenemistele küllaltki pika eluea. (Richards, Rogers 2006: 245)

Meetod on lähenemise praktiline teostus (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Harmer 2007: 62; Cook 2016: 258): seos klassiruumitegevuste ja nende aluseks oleva teooria ehk põhimõtete (*principles*) vahel (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Cook 2016: 258; Richards, Rogers 2006: 245). Meetod hõlmab teatud protseduure ja õpetamisvõtteid, õpetaja ja õppija rolli, sobivaid õppematerjale ning õppekava struktuuri. (Harmer 2007: 62; Richards, Rogers 2006: 245) Kuna meetodid on küllaltki jäigad, lähevad need enamasti koos neile aluseks olnud arusaamade ja põhimõtetega kiiresti moest. Meetodi eeliseks aga on see, et paljud otsused on õpetaja eest ära tehtud ja sageli on meetodi viljelejalatel oma toetav kogukond. (Richards, Rogers 2006: 245–247) Lähenemise ja meetodi eristamine pole alati päris selge. Vaatamata eelpool toodud eristavatele definitsioonidele nimetatakse mõnd keeleõppeviisi lähenemiseks, ent defineeritakse kord lähenemise, kord meetodina, nt terminit “loomulik lähenemine” ‘natural

approach' kasutatakse nii loomuliku meetodi kui ka loomuliku lähenemise tähenduses. (vt nt Richards, Schmidt 2002: 352) Siin lähtutakse edaspidi lähteteksti terminikasutusest.

Metoodilised põhimõtted on teise keele omandamise teooriatest ja uurimustest, kasvatusteadusest, õppekavaarendusest jne motiveeritud üldlevinud õppedisainielemendid ehk see, MIDA peaks klassiruumis tegema (Long 2009: 377); **pedagoogiline protseduur** aga järjestikuste õpetamisvõtete korrastatud süsteem (Harmer 2007: 62), ehk viis, KUIDAS põhimõtteid rakendatakse (Long 2009: 377) ja **õpetamisvõte** (*technique*) kindel klassiruumitegevus (Harmer 2007: 62).

Laialt on arutletud selle üle, millised meetodid on paremad ning mida peaks klassiruumis tegema (Skehan 2010: 354). Õpetaja jaoks on uue meetodi puhul eelkõige oluline, millistele arusaamadele keelest ja õppimisest see toetub, milliseid õpetamisvõtteid sisaldab ning kas see on efektiivne klassis, kus ta parajasti töötab (Harmer 2007: 62; vt ka Long 2009: 377). Vivian Cook eelistab erinevat laadi praktilist õpetamistegevust kirjeldada kui **õpetamisstiili** (*teaching style*), s.o õpetamisvõtete kogumit, millel on sarnane arusaam keele olemusest ja keeleõppe eesmärkidest. Akadeemilisest terminist “meetod” loobumine annab autori arvates õpetajale vabamad käed eri meetodite õpetamisvõtteid kombineerida ning viitab muuhulgas sellele, et õpetamine on pidevas muutumises ja teatud määral sõltub õpetamisvõtete valik ka moest¹. (2016: 258–259)

Meetodite ja lähenemiste valik on väga mitmekesine, eri autorid nimetavad tuntumana näiteks **grammatika-tõlke** (*Grammar-Translation*) (Skehan 2010: 354–35; Long 2009: 373–4; Cook 2016²: 292, vt ka 22–23, 263, 295; Larsen-Freeman 2008:11–22; Larsen-Freeman, Anderson 2016³; Krashen 2009: 127–129), **audiolingvaalset** (*Audio-Lingual*) (Skehan 2010: 354–355, Cook 2016: 292, vt ka 22–23, 263, 295; Long 2009: 373–4; Larsen-Freeman 2008: 35–52; Richards, Rodgers 2006: 50–70; Krashen 2009: 130–132), **otsest** (*Direct Method*) (Long 2009: 373–4; Larsen-Freeman 2008: 23–34; Krashen 2009: 135–137), **käsitäitmis-** (*Total Physical Response*) (Skehan 2010: 354–355; Long 2009: 373–4; Larsen-Freeman 2008: 107–120; Richards, Rodgers 2006: 73–80; Krashen 2009: 140–142), **vaikset** (*Silent Way*) (Skehan 2010: 354–355; Long 2009: 373–4; Larsen-Freeman 2008: 53–72; Richards, Rodgers 2006: 81–89), **ühisõppe-** (*Community Language Learning*) (Skehan 2010: 354–355; Long 2009 373–4; Larsen-Freeman 2008: 89–106; Richards, Rodgers 2006: 90–99) ja **eklektilist meetodit** (*Eclectic*) (Cook 2016⁴: 292, vt ka 22–23, 263, 295), **kommunikatiivset** (*Communicative*) (Skehan 2010: 354–355; Cook 2016: 292, vt ka 22–23, 263, 295; Larsen-Freeman 2008: 121–136; Richards, Rodgers 2006: 153–177), **ülesandepõhist** (*Task Based Language Learning*) (Skehan 2010: 354–355; Cook 2016: 292, vt ka 22–23, 263, 295; Larsen-Freeman 2008: 144–150; Richards, Rodgers 2006: 222–143) ja **sisupõhist keeleõpet** (*Content Based Language Learning*) (Larsen-Freeman 2008: 137–144; Richards, Rodgers 2006: 204–222), **sugestiivõpet** (*Suggestopedia*) (Skehan 2010: 354–355; Long 2009: 373–4; Larsen-Freeman 2008⁵: 73–88; Richards, Rodgers 2006: 100–107; Krashen

¹ Selles tekstis kasutatakse üldlevinud terminit “meetod”.

² Cook kasutab terminit “akadeemiline meetod”

³ Larsen-Freeman ja Anderson kasutavad terminit “klassikaline meetod”.

⁴ Cook kasutab terminit “peavoolumeetod”.

⁵ Larsen-Freeman kasutab terminit “desugestopeedia”.

2009: 144–146), **loomulikku** (*Natural Approach*) (Long 2009: 373–4; Richards, Rodgers 2006: 178–191; Krashen 2009: 138–140) ja **sõnavarapõhist lähenemist** (Lexical Approach) (Richards, Rodgers 2006: 132–140).

Keeleõppemeetodid erinevad oma rõhuasetuselt: kui klassikaliste keeleõppemeetodite (nt grammatika-tõlke, audiolingvaalne meetod) fookus on peamiselt strukturalistlikul grammatikal (Richards, Rogers 2006: 1), siis tänapäeval üldiselt heakskiidetud kommunikatiivne lähenemine on toonud kaasa keskendumise tähendusele, ehkki keeleõpe on endiselt tugevasti keelekirjeldusega seotud (Skehan 2010: 356; vt ka Long 2015: 28), ent on ka uuenduslikke meetodeid, mis pürgivad vaatama keelest kaugemale ja lähtuvad psühholoogiast (humanistlikud meetodid) või seavad keskmesse enastjuhtiva õppija (Cook 2016: 296–303).

Järgnevalt antakse ülevaade enam tuntud ja osalt ka Eestis rohkem või vähem kasutatud lähenemistest ja meetoditest. Siinsete kirjelduste eesmärk on eelkõige käsitletud lähenemiste ja meetodite peamiste põhimõtete, eesmärkide, õpetaja ja õppija rolli, enam kasutatud õpetamisvõtete ning klassiruumitegevuste jms tutvustamine. Lühülevaateid keeleõppemeetoditest leiab ka Leelo Kingisepa ja Elle Sõrmuse koostatud metoodikaviihikust „Ülevaade võõrkeeleõppe meetoditest“ (2000), põhjalikud tunnikirjeldused ja muu vajaliku praktiliseks tööks aga viidatud kirjandusest (nt Cook 2016; Larsen-Freeman, Anderson 2016; Richards, Rogers 2006).

5.1. Grammatika-tõlke meetod (Grammar-Translation Method)

Läänemaailmas pikalt au sees olnud keeleõppemeetod (Cook 2016: 263; Richards, Schmidt 2002: 231), mis järgib klassikaliste keelte õpetamise traditsioone (Skehan 2010: 354; Brandl 2007: 2). Levinud on see nii üldhariduskoolides kui ka edasijõudnute kursustel ülikoolides (Cook 2016: 263; Richards, Schmidt 2002: 231). Eri allikates on seda nimetatud ka klassikaliseks (Larsen-Freeman, Anderson 2016) või akadeemiliseks meetodiks (Cook 2016). Kirjakeelt peetakse kõnekeele suhtes ülimuslikuks (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Skehan 2010: 354): olulised on lugemine ja loetu mõistmine (Richards, Schmidt 2002: 231; Bhatia 2010: 417; Larsen-Freeman, Anderson 2016; Lightbown, Spada 2017: 126; Richards, Schmidt 2002: 231) ning kirjutamisoskus (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Lightbown, Spada 2017: 126; Richards, Schmidt 2002: 231). Keskendutakse grammatika ja teemakohase sõnavara õppimisele (Skehan 2010: 354; Brandl 2007: 2). Grammatikat õpetatakse eksplitsiitselt (Lightbown, Spada 2017: 126; Richards, Schmidt 2002: 231): olulisel kohal on keelereeglid (sh erandid) (Skehan 2010: 354), õpitakse pähe paradigmasid. Tõlgitakse sihtkeelest lähtekeelde ja vastupidi. (Lightbown, Spada 2017: 126; Richards, Schmidt 2002: 231; Harmer 2007: 63; Larsen-Freeman, Anderson 2016; Bhatia 2010: 417)

Põhieesmärk on õppida lugema sihtkeelset kirjandust (Larsen-Freeman, Anderson 2016). Olulisel kohal on ka õppija keelelise pädevuse ja mõtlemisvõime areng, tema isiklik eesmärk õppida keelt akadeemilise ainaena, samuti teiste kultuuride hindamine jms üldisemad hariduslikud ja sotsiaalsed eesmärgid (Cook 2016: 263, 266; Larsen-Freeman, Anderson 2016). Õppija keelelisi teadmisi hinnatakse enam kui tema võimet keelest aru saada või seda produtseerida (Cook 2016: 264; Larsen-Freeman, Anderson 2016); tähtis on ka tõlkimisoskus (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Brandl 2007: 2). Usutakse, et teadmised teise keele grammatikast parandavad ka esimese keele oskust (Larsen-Freeman, Anderson 2016).

Keelekasutust otseselt ei harjutata, ent eeldatakse, et õppija suudab lõpuks sihtkeelt ka väljaspool klassiruumi kasutada (Cook 2016: 264, 266).

Keeleõppes pööratakse tähelepanu ema- ja sihtkeele sarnasustele (Larsen-Freeman, Anderson 2016). Grammatikat seletatakse õppija emakeeles, õppija emakeelde tõlgitakse ka kõik näitelaused ja tekstid. (Cook 2016: 261, 23; Richards, Schmidt 2002: 231) Sihtkultuurist tegeletakse ainult kõrgkultuuri (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Cook 2016: 264), eelkõige kirjandusega (Cook 2016: 264).

Peamised õpetamisvõtted on teksti lugemine ja tõlkimine ning grammatilised seletused õppija emakeeles (Cook 2016: 261, 23; Richards, Schmidt 2002: 231).

Klassiruum on klassikaline: õppijad istuvad üksteise selja taga, õpetaja seisab klassi ees. Õpetaja on teadmiste allikas ja autoriteet ning õpilasele suunatud suhtluse algataja. (Cook 2016: 264, 266; Larsen-Freeman, Anderson 2016) Õppija initsiatiivi ja õppijate omavahelist suhtlust on vähe (Larsen-Freeman, Anderson 2016).

Tunni keskmes on grammatikateema (Cook 2016: 263, 266), keskendutakse tekstidele, traditsioonilisele grammatikale ja tõlkimisele (Richards, Schmidt 2002: 231; Larsen-Freeman, Anderson 2016). Esmalt seletatakse õppija emakeeles grammatikateemat, mida ilmestatakse tõlgitud näitelausetega. Alustatakse lausetasandist, hiljem tegeletakse ka pikemate tekstidega (Harmer 2007: 63; Larsen-Freeman, Anderson 2016), mis töötatakse õpetaja abil lause lause haaval läbi. Uued sõnad seletatakse või tõlgitakse, arutatakse läbi olulised grammatilised küsimused, enamasti selgitatakse ka kultuuritausta, tehakse grammatikaharjutusi. (Cook 2016: 261–262)

Keelelist korrektsust peetakse väga oluliseks (Harmer 2007: 63; Larsen-Freeman, Anderson 2016), kui õppija teeb vea või ei oska vastata, annab õige vastuse õpetaja (Larsen-Freeman, Anderson 2016).

Meetod sobib isiklike eesmärgede tähtsustavale ühiskonnale ning akadeemiliselt andekale õppijale, kes hindab eelkõige teise keele alaseid akadeemilisi teadmisi ning peab keele tegelikku kasutust teisejärguliseks või siis suudab meetodit oma heade õppimisstrateegiatega täiendada; ning kel on õpetaja rolli ja klassiruumi suhtes traditsioonilised vaated (Cook 2016: 264–265).

Meetodi tugevuseks on õppija akadeemiline areng ja tõsine suhtumine keeleõppesse, ent ka seos ilukirjandusega; nõrkuseks aga keskendumine grammatikale ja sõnavarale. Käsitlev sõnavara on küll lai, ent otseselt tekstist sõltuvana on selle esitus ebasüsteemaatiline. (Cook 2016: 264–265) Kuna sihtkeelne suhtlusoskus otsene eesmärk pole (Larsen-Freeman, Anderson 2016), pannakse suulise keele arengule vähe rõhku (Harmer 2007: 63; Larsen-Freeman, Anderson 2016; Richards, Schmidt 2002: 231; Bhatia 2010: 417), hääldusega ei tegeleta peaaegu üldse (Larsen-Freeman, Anderson 2016).

5.2. Audiolingvaalne meetod

Audiolingvaalne meetod pani aluse keeleoskuse jagamisele neljaks osaoskuseks: kuulamine, lugemine (passiivsed osaoskused) ning rääkimine ja kirjutamine (aktiivsed osaoskused) (Cook 2016: 267). Meetod lähtub teoreetiliselt strukturalismist ja biheiviorismist (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Richards, Schmidt 2002: 39; Cook 2016: 270–271, 272; Musumeci 2010: 399; Harmer 2007: 64) ning interferentsi ennustamisel kontrastiivanalüüsist (Richards, Schmidt

2002: 39; Larsen-Freeman, Anderson 2016). Meetod eeldab, et teise ja emakeele omandamine on sarnased (Larsen-Freeman, Anderson 2016), seega suuline keel eelneb kirjalikule (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Skehan 2010: 354; Richards, Schmidt 2002: 39) ja passiivsed oskused aktiivsetele, st õppija peaks kuulama enne rääkimist, rääkima enne lugemist ja lugema enne kirjutamist (Cook 2016: 268–269). Analoogiat peetakse keeleõppele analüüsist paremaks baasiks (Cook 2016: 270). Grammatikat eksplitsiitselt ei õpetata (Larsen-Freeman, Anderson 2016), arvatakse, et reegleid pole vaja õppida (Larsen-Freeman, Anderson 2016), need kujunevad induktiivselt keeleõppe käigus (Lightbown, Spada 2017: 126; Larsen-Freeman, Anderson 2016). Palju kasutatakse tehnilisi vahendeid: kuulatakse kõnekeele lindistusi, harjutatakse individuaalselt keelelaboris (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Cook 2016: 267; Skehan 2010: 354; Bhatia 2010: 417; Richards, Schmidt 2002: 39; Cook 2016: 267). Keelt õpetatakse dialoogide kaudu, drillitakse lausemalle ehk kujundatakse harjumusi (Lightbown, Spada 2017: 126; Larsen-Freeman, Anderson 2016; Cook 2016: 270; Musumeci 2010: 399). Konstruksioonidriil aitab konstruksioonidel harjumuseks kujuneda, et õpilane neid hiljem suhtluses kasutada suudaks. Õppijad peavad jõudma tasemeni, kus suudavad vastata hetkegi mõtlemata. (Larsen-Freeman, Anderson 2016) Keeleoskus saavutatakse pidevalt samu võtteid kasutades. Kursus lähtub omandatavatest konstruksioonidest, dialoogid tutvustavad ja näitlikustavad õpitavaid konstruksioone ja sõnavara. (Cook 2016: 270)

Põhieesmärk on panna õppija teise keele olukordades õigesti käituma (Cook 2016: 269), st õppida sihtkeelt suhtluses (Larsen-Freeman, Anderson 2016). Meetod on niisiis praktiline ja kommunikatsioonile orienteeritud (Cook 2016: 269, 272).

Õppija emakeelt tuleb sihtkeelest lahus hoida, et esimene keel ei põhjustaks interferentsi. Samas juhib õpetaja õppija ema- ja sihtkeele erinevustele tähelepanu aitamaks tal emakeeles omandatud harjumusi vältida. (Larsen-Freeman, Anderson 2016) Klassiruumis kasutatakse võimalusel ainult sihtkeelt, tõlkimist ja ka muud õppijate emakeele kasutust ei soosita (Richards, Rodgers 2006: 59). Keelega seotud kultuurilisi aspekte käsitletakse dialoogist tulenevalt (Richards, Rodgers 2006: 59; Larsen-Freeman, Anderson 2016), ent kultuurilist teadmist võib esitada ka õpetaja. Kultuur ei tähenda ainult kõrgkultuuri, tutvustatakse ka sihtkeelse keskkonna igapäevaelu ja keelekasutuse pragmaatilist külge. (Larsen-Freeman, Anderson 2016)

Peamised õpetamisvõtted on dialoogi kuulamine ja järgi kordamine ning dialoogis esinenud konstruksioonide harjutamine (drill) (Cook 2016: 267–268, 272; Harmer 2007: 64; Richards, Schmidt 2002: 39; Musumeci 2010: 399). Dialoog õpitakse peaaegu pähe, (Cook 2016: 270) seejärel kasutatakse omandatud konstruksioone vestluses (Cook 2016: 267–268, 272; Harmer 2007: 64; Richards, Schmidt 2002: 39; Musumeci 2010: 399). Heade harjumuste tekkimist innustab kiitmine (Larsen-Freeman, Anderson 2016).

Klassiruum on õpetajakeskne (Cook 2016: 270, 273; Richards, Rodgers 2006: 62), v.a viimases faasis, kui õppijal peaks olema juba kujunenud harjumus, mida kasutada. Keeleõpetaja on sihtkeele etalon: ta annab head keelelist eeskujut, mida õppijad jäljendavad (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Brandl 2007: 4). Suurem osa suhtlust toimub õpetaja ja õpilase vahel, õppijad suhtlevad omavahel (kett)drilli käigus või dialoogi osalisi vahetades (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Richards, Rodgers 2006: 60–62). Investeeritakse keelelaboritesse, kus õppijad, kõrvaklapid peas, dialooge kuulavad ja kordavad (Musumeci 2010: 400) ning hääldest harjutavad (Larsen-Freeman, Anderson 2016). Eriti oluline on töö

keelelaboris juhul, kui õpetaja ei kõnele sihtkeelt emakeelena (Richards, Rodgers 2006: 62). Ka keelelaboris individuaaltööd tehes kasutavad kõik samu materjale; initsiatiivi õppijatelt ei eeldata, kogu vastutus on õpetajal (Cook 2016: 270, 273).

Tund põhineb suulisel dialoogil, mida jälgendatakse ja korratakse (Larsen-Freeman, Anderson 2016). Materjal esitatakse esmalt suuliselt, alles siis võib selle nt tahvlile kirjutada (Cook 2016: 268–269). Dialoogist tulevad uus sõnavara ja konstruktsioonid, mis on drillide aluseks. Põhirõhk on konstruktsioonide ja häälduse omandamisel, sõnavarale eriti tähelepanu ei pöörata. Dialoogil põhinevad ka lugemis- ja kirjutamisülesanded. (Larsen-Freeman, Anderson 2016)

Keeleõppe algusest peale rõhutatakse veatu keele tähtsust (Musumeci 2010: 399; Harmer 2007: 63). Viga tähendab halba harjumust, mis tuleb otsekohe parandada (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Brandl 2007: 3). Eeldatakse, et tänu kontrastiivanalüüsile suudab õpetaja õpilase vigu ennetada (Larsen-Freeman, Anderson 2016).

Sobib igat tüüpi õppijale, ent pole parim valik analüütilise mõtlemisega õppija jaoks. Nõue esmalt ainult suulise keelega tegeleda võib olla arusaamatu kirjaoskajast täiskasvanud õppijale, kes on harjunud kirjalikule tekstile toetuma. (Cook 2016: 268–269)

Audiolingvaalse meetodi tugevus on tunni selge struktuur: õpetaja teab, mida teha, ja õppijad tunnevad end turvaliselt; meetod sobib hästi häälduse õpetamiseks (Cook 2016: 271–273). Meetodi nõrgaks küljeks on liigne keskendumine õppija võimele keelt väljaspool klassiruumi kasutada (Brandl 2007: 4; Cook 2016: 271), ent ka see, et ehkki rõhutatakse kõnekeele tähtsust, on õpitavad konstruktsioonid enamasti kirjakeelsed (Cook 2016: 269, vt ka 270). Vähe pööratakse tähelepanu keelestruktuuride mõistmisele (Cook 2016: 270). Keeleoskus jagatakse osaoskusteks, ent eri osaoskusi eriti ei arendata (Cook 2016: 271, 273). Kuna õpilasi pidevalt parandatakse, on stressitase kõrge (Brandl 2007: 4).

Audiolingvaalsel meetodil on keeleõppele siiani suur mõju: kasutatakse lühikesi kõnekeelseid dialooge, rõhutatakse vajadust harjutada, pööratakse tähelepanu õppijate suulisele kõnele, keeleoskus jagatakse neljaks osaoskuseks jne (Cook 2016: 272; vt ka Brandl 2007: 3–4).

5.3. Kommunikatiivne keeleõpe

Kommunikatiivne keeleõpe tekkis vastureaktsioonina varasematele grammatikapõhistele meetoditele (Richards, Schmidt 2002: 90), mis polnud oodatud tulemusi saavutanud. Sageli ei suutnud isegi tunnis edukad õpilased tegelikus suhtlusolukorras keelt kasutada. Jõuti järeldusele, et keelestruktuuri tundmisest ei piisa, kuna keel on sotsiaalne nähtus, peab keeleõppija omandama ka suhtluspädevuse. (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Skehan 2010: 355; Larsen-Freeman 2008: 121) Kommunikatiivne keeleõpe toetub nagu audiolingvaalne meetodki biheivioristlikele ideedele, ent siin on rõhuasetus spontaansel produktsioonil ja mõistmisel (Cook 2016: 278). Lähtutakse funktsionaal-mõistelistest (*functional-notional*) lähenemistest, mille ühisjoon on keskendumine tähendusele, autentsele keelematerjalile, keelekasutusele ja kontekstisidusale õpetamisele (Skehan 2010: 354–355; Brandl 2007: 4).

Keeleõpe tähendab sihtkeele kasutamist (Cook 2016: 278), võimalusel tuleb kasutada autentset keelt realistlikus kontekstis (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Skehan 2010: 354–355). Kommunikatsiooni hakati nägema pigem suhtlusprotsessi kui staatiliste funktsioonide

või mõistetena (Cook 2016: 274). Keelega töötatakse lauseülesel tasandil, kusjuures algusest peale tegeldakse kõigi nelja osaoskusega (Larsen-Freeman, Anderson 2016). Keeleoskuse arenguks on oluline sihtkeelega palju kokku puutuda ja seda kasutada, tähenduskeskseid suhtlusülesandeid täites omandatakse keel justkui iseenesest. (Harmer 2007: 69). Kommunikatiivne keeleõpe on seotud vahekeeleteooriaga, mis on seisukohal, et õpetaja peab õppija arenevat keelt austama, mitte nägema seda kui vigast. See arusaam toetub universaalgrammatika seisukohale, et õpetaja peab õppija loomulikel keeleomandamisprotsessidel toimida laskma. Õppija katsetab lauseid moodustades nn hüpoteesitestimise käigus oma arusaama reegli toimimisest ja kas kiidab oma reegli heaks või kohendab seda tagasiside alusel. (Cook 2016: 276–277)

Vaadati üle keeleõppe eesmärgid, õppekavad ja -materjalid ning tegevused (Richards, Schmidt 2002: 90). Kui varasemate meetodite puhul põhines kursus grammatikateemadel, siis nüüd lähtuti õppija suhtlusvajadusest (Brandl 2007: 4; Larsen-Freeman 2008: 121).

Õppekava hõlmab nii semantilis-grammatilisi kategooriaid kui ka kommunikatiivseid funktsioone, mida õpilastel on vaja väljendada (Brandl 2007: 4; Larsen-Freeman 2008: 121; Richards, Rodgers 2006: 163). Selle alusel on Euroopa Nõukogu töötanud välja täiskasvanute võõrkeeleõppe õppekava, mis kirjeldab nii keeleõppekursuse eesmärgi kui ka keeleõppijale vajalikke keelekasutusolukordi (nt reisimine, äri), teemasid (nt enesekirjeldus, haridus, ostlemine), keelefunktsioone (nt kirjeldamine, infopäring, nõustumine, keeldumine), mõisteid (nt aeg, sagedus, kestus) ja sõnavara ning grammatikat (Richards, Rodgers 2006: 163).

Keel on suhtlusvahend, mida kasutatakse teatud funktsioonide väljendamiseks (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Cook 2016: 273), kusjuures ühe ja sama funktsiooni väljendamiseks võib keeles olla mitmeid konstruktsioone (Musumeci 2010: 400). Keelt omandatakse seda tõlgendades, oma mõtteid väljendades ja tähendusläbirääkimisi pidades (*negotiation of meaning*), mitte grammatikareegleid uurides, tõlkides või jäljendades (Musumeci 2010: 400). Sõnavara ja grammatika tuleneb funktsioonist, käsitletavast olukorrast ja rollidest. Põhirõhk on suhtlusel, ent õpilane peab olema teadlik ka lingvistilistest vormidest, tähendustest ja funktsioonidest. (Larsen-Freeman, Anderson 2016) Grammatikaseletustes toetutakse nagu audiolingvaalse meetodi puhulgi enamasti strukturalismile (Cook 2016: 278). Suhtluspädevuse saavutamiseks peab õppija ka teadma kuidas omandatud sotsiaalses kontekstis kasutada (Larsen-Freeman, Anderson 2016).

Õppija emakeelt võib vajadusel kasutada, ent suhtlusülesannetega seoses (neid täites, aga ka seletades ja kodutöid andes) peaks kõlama sihtkeel (Larsen-Freeman, Anderson 2016). Õppija esimesele keelele niisiis eriti tähelepanu ei pöörata, ent sama emakeelega õppijate paaris- ja rühmatöö käigus tuleb tihti ette koodivahetust (Cook 2016: 278–279). Sihtkeelega seotud kultuur on keeleõppekontekstis eelkõige sihtkeelekõnelejate igapäevaelu, mille teatud aspektid suhtluspädevuse seisukohalt väga olulised on, nt mitteverbaalne käitumine (Larsen-Freeman, Anderson 2016).

Kommunikatiivse keeleõppe peamised õpetamisvõtted on infolüngaga ülesanne (*information gap exercise*), juhitud rollimäng (*guided role-play*) ja kindla tulemusega ülesanded (*tasks with definite outcome*) (Cook 2016: 274–275, 284; Harmer 2007: 69; Larsen-Freeman, Anderson 2016). Infolüngaga ülesande puhul saavad õppijad nt veidi erinevad pildid, mida nad improviseeritud dialoogi käigus olemasolevaid keelevahendeid kasutades kirjeldavad, et erinevused välja tuua. Rollimängu puhul improviseeritakse mingil teemal, mille

kohta õppijatel on erinev eelinfo. Õppijad peavad omavahel suheldes lahendama suhtluseesmärgi, kusjuures oluline pole mitte keeleline korrektsus, vaid keelekasutus. Ülesanne põhineb õpetaja tutvustatud mudeldialoogil, mille abil õppijad ülesande lahendavad; hiljem tutvustavad nad oma lahendust ülejäänud rühmale. (Cook 2016: 274–275)

Klassiruumitegevuste eesmärk peab olema autentne ja tähenduslik suhtlus (Richards, Schmidt 2002: 90; Richards, Rodgers 2006: 165). Keeleõpe tähendab suhtluse harjutamist: keeleoskus kasvab välja sihtkeele mõtestatud kasutusest klassiruumis (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Cook 2016: 277). Õpetaja on tagaplaanil ja annab vastutuse tegevuste eest õppijale (Larsen-Freeman, Anderson 2016), ta on pigem võrdväärne abiline, kes jälgib, annab mõningast tagasisidet ja parandab veidi. Tema põhiülesanne on luua suhtlusolukordi. (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Cook 2016: 276) Õppimine leiab aset õppija peas, tal tuleb lasta segamatult tegutseda, õpetaja ei saa seda kontrollida. Samas peab õpetaja olema kindel, et aega kasutatakse efektiivselt ja valitud tegevusest õpitakse paremini kui mõnest teisest. (Cook 2016: 277) Õpilased töötavad nii kogu grupi, paaride, kui ka väikeste ja suuremate rühmadena. Koostöö teiste õpilastega muudab töö turvaliseks (Larsen-Freeman, Anderson 2016). Õppija peab klassiruumis toimuva enda kasuks tööle parema, mitte ootama, et õpetaja teda pidevalt toetab (Cook 2016: 283). Tunnis mängitakse palju, mängu peetakse reaalse suhtluse mudeliks. Suhtlus ja koostöö õpilaste vahel edendab ka tähendusläbirääkimisi. Õpilastel peab olema võimalus tegeleda autentse keelega, õpetaja võib tutvustada strateegiaid, kuidas sellest paremini aru saada. Õeldule tähenduse leidmisel on olulise sotsiaalne kontekst: olukorrahane keelekasutus on osa suhtluspädevusest. (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Richards, Rodgers 2006: 165–166)

Õppijatelt ei eeldata emakeelekõnelejaga võrdväärset veatut keelt, suhtlusprobleemi lahendamiseks võib kasutada mistahes vorme ja strateegiaid (Cook 2016: 276). Vead on suhtluspädevuse kujunemise osa, õppimine on oma olemuselt loov katsetamine (Richards, Schmidt 2002: 90). Vea tõttu ei peaks suhtlust katkestama, ent õpetaja võib teha märkmeid ja hiljem tagasisidet anda. Vaatamata lingvistiliste teadmiste piiratusele võib suhtluspädevus olla suurepärase. (Larsen-Freeman, Anderson 2016)

Kommunikatiivne keeleõpe sobib üldisi rahvusvahelisi eesmärke hindavale õppijale ja ühiskonnale (Cook 2016: 283), seda saab kasutada mistahes tasemel keeleõppeks (Richards, Rodgers 2006: 163). Õppijatüüpidest sobib see pigem vähem akadeemiliste kalduvustega ekstravertsele individualistliku kultuuritaustaga õppijale (Cook 2016: 278), keelestruktuurist huvituv õppija sageli rahul pole. Keeletunni olukordade ootamatus eeldab, et meetodit õppijatele selgitatakse. Õpetaja keskse rolliga harjunud, austust ja vaikust hindavas ühiskonnas tuleb arvestada kultuurilise vastuseisuga. (Cook 2016: 276)

Kommunikatiivne keeleõpe on vabastanud klassiruumi grammatika-tõlke ja audiolingvalse meetodi rangusest (Cook 2016: 278). Selle tugevuseks on autentne keel klassiruumis, sihtkeel pole enam ainult õppeaine vaid ka suhtlusvahend (Larsen-Freeman, Anderson 2016). Meetodil on siiski ka oma nõrkused: tegeldakse ainult teise keele õppe osade aspektidega, nt puudub aktiivne uue materjali õppimise faas, õppijal peaks sihtkeel justkui kuskil olemas olema; puuduvad võtted häälduse või sõnavara õpetamiseks; õpetaja tegevused pole selgelt määratletud, mis pikendab ettevalmistusaega. (Cook 2016: 278–279)

Suurt osa kommunikatiivse keeleõppe põhimõtetest kasutatakse ka teistes kommunikatiivsetes lähenemistes, nt ülesandepõhine ja sisupõhine keeleõpe ning

ühisõppemeetod (Richards, Schmidt 2002: 90; vt ka Cook 2016: 274; Richards, Rodgers 2006: 173–174). Tänapäeval peetakse kommunikatiivset keeleõpet mitmel pool maailmas ainuõigeks meetodiks (Skehan 2010: 354–355; Richards, Rodgers 2006: 173–174).

Kommunikatiivsel keeleõppel on kaks suunda: üks neist (britimõjuline) on seisukohal, et õppijad peaksid esimesest tunnist peale nii kuulama kui ka rääkima; teine (ameerikamõjuline) aga eeldab esialgu ainult kuulamist. Kommunikatiivses keeleõppes võib eristada ka sotsiaalset, infoedastuse või ülesandekeskset rõhuasetust. **Sotsiaalse** rõhuasetuse puhul nähakse keelt eelkõige suhtlusvahendina, eesmärgiks on õppija suhtluspädevus, õppekava lähtub peamiselt suhtlusaspektidest ja on suunatud sihtkeele kasutusele rahvusvahelises (turism, reisimine), mitte Euroopa keeleõpperaamistikus (2008) kirjeldatud kohalikus mitmekeelses keskkonnas. Üldjuhul pole keeleõpe seotud mingi kindla eriala, hariduse või infovajadusega, ehkki korraldatakse ka kommunikatiivseid erialaseid kursusi, nt arstidele, ärimeestele vms. **Infokeskne kommunikatiivne keeleõpe** seevastu eelistab suhtlusele infoedastust ja info mõistmist, aga lõppkokkuvõttes ka keelekasutust, **ülesandepõhise** rõhuasetuse puhul on keel ülesande lahendamise vahend, seda õpitakse ülesannet lahendades, st seda kasutades. (Cook 2016: 279–285)

Kommunikatiivse keeleõppega on seotud paljud lähenemised ja meetodid, mis peavad oluliseks suhtluspädevust, autentset keelt ja keele loomulikku omandamist.

5.4. Mõistmislähenemine (Comprehension Approach)

Mõistmislähenemine lähtub arusaamast, et rääkima saab õppida alles pärast seda, kui sihtkeeles öeldu tähendusest aru saadakse: õppija mõistab enam kui produtseerida suudab. Produktiivsed oskused kujunevad mõistmisoskuse arenedes loomulikult, nagu esimest keelt omandadeski. Lähenemisest pole kujunenud välja meetodit, ent sarnastest arusaamadest lähtuvad näiteks loomulik lähenemine ja käsutäitmismeetod. (Richards, Schmidt 2002: 99; Cook 2016: 280). Mõistmislähenemine esindab kommunikatiivse keeleõppe ameerikamõjulist suunda.

5.5. Loomulik lähenemine (Natural Approach)

Loomulik lähenemine on mitme grammatika-tõlke (Richards, Schmidt 2002: 352) ja audiolingvaalsele meetodile vastuseisuna loodud keeleõppemeetodi ühine nimetaja (Richards, Rogers 2006: 179; Richards, Schmidt 2002: 352), millest kujunes välja otsene meetod (*Direct Method*). Õpetatakse eelkõige kõnekeelt, tähendusi selgitatakse objektide ja tegevuste abil. Rõhutatakse vajadust järgida keeleõpetuses esimese keele omandamise kulgu. Sama termin tähistab ka Tracy D. Terrelli välja töötatud lähenemist, mis eelistab loomulikku suhtlust grammatika uurimisele, on tolerantne õppija vigade suhtes ja rõhutab keelereeglite loomulikku omandamist. (Richards, Schmidt 2002: 352)

Keel on loomuliku lähenemise jaoks tähenduste ja teadete edastamise vahend. Teadete mõistmiseks ja produtseerimiseks on vajalikud grammatiliselt struktureeritud leksikaalsed elemendid. (Richards, Rodgers 2006: 180–182) Struktuure siiski eksplitsiitselt ei analüüsita. Kuna teine keel omandatakse loomulikult teel läbi mõistetava suhtluse nagu esimenegi, st alateadlikult (Richards, Schmidt 2002: 352), peavad õpilased saama piisavalt oma keeleoskusest veidi keerukamat mõistetavat sihtkeelset sisendit (*comprehensible input*).

(Larsen-Freeman, Anderson 2016; Richards, Rodgers 2006: 182–186) Arvatakse, et õppimine (teadlik lähenemine keelereeglitele) annab küll keelealaseid teadmisi, ent ei toeta keele omandamist, küll aga aitab keeleõppijal end suhtluse käigus korrigeerida. (Richards, Rodgers 2006: 180–182)

Loomuliku lähenemise peamised õpetamisvõtted pärinevad veidi kohandatuna teistest meetoditest: küsimuste-vastuste moodustamist toetatakse miimika, žestide ja kontekstiga, harjutatakse situatsioonipõhiselt isegi struktuure ja malle. Grupitöö on enamasti samasugune nagu kommunikatiivse keeleõppe puhul: ülesande täitmiseks jagavad õppijad omavahel infot. (Richards, Rodgers 2006: 186)

Klassiruumi õhkkond peab olema hirmuvaba ja tõstma enesekindlust, et hoida madalal nn afektiivfilter. Viimasele aitab kaasa ka see, et õppija ei pea rääkima enne, kui ta selleks valmis on. Õpetaja aitab kuuldot mõista piltide ja žestide abil ning võimalikult ilmekalt väljendudes. (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Richards, Rodgers 2006: 182–186) Õpetajal kui mõistetava keele peamisel allikal on klassiruumis kesksem roll kui kommunikatiivsete meetodite puhul tavaline. Ta suhtleb õpilastega alates esimesest tunnist sihtkeeles ning korraldab mitmekesiseid klassiruumitegevusi. (Richards, Rodgers 2006: 187–188)

Meetod sobib algajatele, aitab neil saavutada kesktaseme keeleoskuse, keeleõppijat tuleks informeerida, mida meetodiga saavutada on võimalik (Richards, Rodgers 2006: 184).

5.6. Sõnavarapõhine lähenemine (Lexical Approach)

Sõnavarapõhine lähenemine lähtub arusaamast, et keel koosneb väljakujunenud mitmesõnalistest üksustest (nt fraasid, idioomid, kollokatsioonid) ja mallidest, mitte grammatikast ja sõnavarast. Keeleoskus tähendab suure hulga selliste üksuste valdamist. (McEnery, Xiao 2011: 368; Harmer 2007: 74; Richards, Schmidt 2002: 304; Richards, Rodgers 2006: 132–134) Igapäevasuhtlus on suures osas leksikaalsete üksuste kombinatsioonid, päris uusi lauseid moodustatakse ülivähe (Richards, Rodgers 2006: 132–134). Seega peab sõnavaral olema õppekava kujundamisel ja õpetamistegevustes keskne koht (Richards, Schmidt 2002: 304). Õppematerjalide loomisel kasutatakse palju tekstianalüüsiprogramme ja korpusanalüüsi (McEnery, Xiao 2011: 368; Richards, Rodgers 2006: 132–137).

Peamised õpetamisvõtted on keeleliste üksuste täiendamine, teatud üksuste leidmine tekstist ning töö nendega, sõnajärjeharjutused jms (Harmer 2007: 74). Õpetaja räägib algusest peale sihtkeeles, esialgu õpilastelt olulist sõnalist vastust ootamata (Larsen-Freeman, Anderson 2016). Tunnis juhitakse õppijate tähelepanu leksikaalsetele üksustele ja kollokatsioonidele, neid otsitakse tekstist ja harjutatakse nende kasutust (Richards, Rodgers 2006: 137–138).

Meetodi tugevus on tähelepanu juhtimine sõnavaraüksustele, ent samas võivad õpitud üksused jääda õppija jaoks eraldiseisvateks, selged pole ka nende valiku alused. Vähe tegeldakse keelestruktuuriga. (Harmer 2007: 75) Õppijalt eeldatakse omamoodi diskursusanalüütiku rolli. Meetodi puuduseks on ka selge õppekavadisaini ning ainuomaste õpetamisvõtete puudumine, tegeldakse ainult suhtluspädevuses ühe osaga. (Richards, Rodgers 2006: 132)

5.7. Käsitäitmismeetod (Total Physical Response – TPR)

Mõistmislähenemisega on seotud ka käsutäitmismeetod (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Richards, Schmidt 2002: 559), mis on seisukohal, et keelt tuleb õppida üksuste, mitte sõnade kaupa (Cook 2016: 280; Larsen-Freeman, Anderson 2016) ning näeb teise keele õppimist esimese keele omandamisega sarnase protsessina (Richards, Rodgers 2006: 73). Hoidjakeel koosneb peamiselt käskudest, millele laps suudab reageerida füüsiliselt varem kui keeleliselt (Richards, Rodgers 2006: 73). Seega peab ka algajate keeleõpe olema suunatud mitteverbaalset tegevust juhtivale paremale ajupoolkerale (Cook 2016: 280; Larsen-Freeman, Anderson 2016), füüsiline aktiivsus aktiveerib õppija mälu (Richards, Schmidt 2002: 559; Richards, Rodgers 2006: 73). Põhitähelepanu on tähendusel, grammatikat omandatakse induktiivselt (Richards, Rodgers 2006: 76). Suulisest keelest arusaamine eelneb produktsioonile (Cook 2016: 280; Larsen-Freeman, Anderson 2016), suuline keel kirjalikule. Keeleõppega seotud hirne vähendatakse muutes see võimalikult meeldivaks (nt naljakäskude ja lõbusate sketšidega). Edenema ei pea liiga kiiresti, edulamus vähendab stressi ja kiirendab keeleomandamist (Larsen-Freeman, Anderson 2016).

Meetodi põhieesmärk on suulise keele oskus algtasemel, eelkõige info mõistmine (Cook 2016: 280; Richards, Schmidt 2002: 559; Richards, Rodgers 2006: 75), ent ka algtaseme kõnelemisoskus (Richards, Rodgers 2006: 75). Eesmärki saavutamaks peab õppija saama piisavalt mõistetava keelematerjali sisendit (Larsen-Freeman, Anderson 2016).

Õppija emakeelt kasutab õpetaja kursust sisse juhatades, hiljem minnakse üle sihtkeelele, mille tähendused tehakse selgeks kehaliste liigutuste kaudu. Keeleõppe osa on ka kultuur, seda mõistetakse eelkõige kui sihtkeelt emakeelena kõnelejate eluviisi. (Larsen-Freeman, Anderson 2016)

Peamised õpetamisvõtted on käsk ja selle füüsiline täitmine, järjestikused käsud, rollivahetus (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Richards, Rodgers 2006: 76), slaidiesitlused ja igapäevaolukordi jälgendavad rollimängud (Richards, Rodgers 2006: 76).

Klassiruum on õpetajakesksem kui kommunikatiivse keeleõppe puhul tavaline, meetod sobib ka traditsioonilisse klassiruumi ja suurematele rühmadele (Cook 2016: 280). Õpetaja ülesanne pole mitte niivõrd õpetada, kui luua õppimisvõimalusi. Ta peab õpilastele andma mõistetavat sisendit, mis võimaldab omandada põhilised keelereeglid (Richards, Rodgers 2006: 76). Õpilased jälgendavad nii õpetaja mitteverbaalset tegevust (Larsen-Freeman, Anderson 2016), kui kuulavad käsklusi ja täidavad neid (Cook 2016: 280; Richards, Schmidt 2002: 559; Harmer 2007: 68), kuni on ise valmis käske andma (Harmer 2007: 68; Larsen-Freeman, Anderson 2016; Richards, Rodgers 2006: 76). Käsud on tugev lingvistiline vahend, millega õpetaja õpilaste tegevust suunata saab, nende kaudu õpitakse grammatilisi konstruktsioone ja sõnavara nagu esimest keelt omandadeski (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Harmer 2007: 68).

Tunni algul modelleeritakse tegevus: õpetaja annab üksikutele õpilastele käsklusi ja täidab neid koos õpilastega. Edasi täidavad õpilased käske iseseisvalt, algul kõik koos, hiljem ükshaaval. Seejärel kombineerib õpetaja käskude elemente, arendamaks mõistmisoskust. Selles etapis antud käsud on sageli humoorikaid. Hiljem õpitakse suuliselt omandatud käske ka lugema ja kirjutama. Kui õpilased on valmis rääkima, annavad nad nii üksteisele kui ka õpetajale ise käske; keeleoskuse arenedes, kasutatakse ka sketše ja mängu. (Larsen-Freeman, Anderson 2016)

Õpetaja on õpilaste vigade suhtes tolerantne, neid peetakse loomulikuks (Larsen-Freeman, Anderson 2016). Ta korrigeerib õpilasi nii nagu lapsevanemad lapsi (Richards, Rodgers 2006: 76): parandatakse vaid olulised vead ja sedagi leebelt, nt käsku korrates ja ise tegevust ette näidates. Keeleõppemise arenedes pöörab õpetaja enam tähelepanu ka nn peenhäälestusele. (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Richards, Rodgers 2006: 76)

Meetod sobib algtaseme keeleõppijale (Richards, Rodgers 2006: 76), nii väikestele lastele kui ka täiskasvanutele (Larsen-Freeman, Anderson 2016) ning eri tüüpi õppijale, ent vajab eelnevat selgitust (Cook 2016: 280).

5.8. Sisupõhine keeleõpe (Content-Based Language Teaching)

Sisupõhine keeleõpe on kommunikatiivne keeleõppemeetod, mis seab teise keele õppe fookusesse mingi teema, mida õpitakse sihtkeele kaudu (Lightbown, Spada 2017: 124; Richards, Rodgers 2006: 204; Madrid; García Sánchez 2001: 125). Keel on infoedastuse vahend, mitte õppimise objekt. Sisu peab olema õppija jaoks huvitav ja kasulik ning aitama tal soovitud eesmärgini jõuda (Richards, Rodgers 2006: 207–209). Sisu valitakse niisiis õpilaste huvidest lähtuvalt, ent see võib olla ka mõni akadeemiline aine (Cook 2016: 281–282; Larsen-Freeman, Anderson 2016). Kui õppija keele asemel ideedele, teemadele või arvamustele keskendub, on tal tugevam motivatsioon keelt õppida. Õpetamise fookus on sellel, kuidas tähendusi teksti ja diskursuse kaudu edastatakse. (Richards, Rodgers 2006: 210) Keel ja sellega edastatav sisu on siiski omavahel seotud (Musumeci 2010: 400), mõnikord võib tähelepanu nihkuda keelele, ent see jääb sisu omandamise vahendiks: õpilased varustatakse teema käsitlemiseks vajaliku keelega (Lightbown, Spada 2017: 124).

Keelekasutus arendab integreeritud oskusi, nt koos muude keelekasutusega seotud oskustega omandatakse ka vajalik grammatika. Õpetaja või kursusearendaja peab juhtima tähelepanu teema või tegevuste seisukohalt olulistele grammatilistele jm lingvistilistele elementidele. Keelekasutusel on alati kindel eesmärk, mis võib olla nt akadeemiline, eriala või puhkusega seotud jne. Õppija peab omandama ka oskuse keelt vastavalt olukorrale kohandada. (Richards, Rodgers 2006: 208) Sisupõhise keeleõppe kursus on enamasti üles ehitatud samamoodi nagu vastavat sisu käsitlev kursusk, keelt omandatakse sisu õppimise käigus märkamatuks. (Richards, Rodgers 2006: 210–213)

Sisupõhise keeleõppe põhilised õpetamisvõtted on teemakäsitlusele eelnev lingvistiline analüüs (grammatika ja sõnavara), teemakohaste tekstide lugemine, arutlus ja ettekanded (Richards, Rodgers 2006: 219; Madrid; García Sánchez 2001: 116).

Klassiruum on õppijakeskne. Õppijalt eeldatakse küllalt suurt iseseisvust, ent ka omavahelist koostööd ja üksteise toetamist. (Richards, Rodgers 2006: 213–215) Õpetaja peab lisaks keeleõpetaja oskustele tundma ka õpetatavat sisu ja suutma seda õppija jaoks mõistetavalt esitada (Richards, Rodgers 2006: 213–215; Madrid; García Sánchez 2001: 129) ning looma õpilastele võimalusi keelt kasutades seda nii kvalitatiivselt kui ka kvantitatiivselt arendada (Lyster 2011: 619). Enamasti nõuab sisupõhise keeleõppe tund õpetajalt suurt pühendumust ja palju ettevalmistusaega (Richards, Rodgers 2006: 213–215). Õpilase edasijõudmist hinnatakse pigem selle järgi, mida ta keelega teha suudab, kui keelelise korrektsuse alusel (Lightbown, Spada 2017: 124).

Sisupõhise keeleõppe tugevaks küljeks võib pidada võimalust käsitleda väga erinevaid teemasid ja mitmekesiseid klassiruumitegevusi. Arendatakse kõiki nelja osaoskust, aga ka üldisi akadeemilisi ja õppimisoskusi. (Madrid, García Sánchez 2001: 117) Nõrkusena on mainitud seda, et keeleõpetajate ettevalmistus ei hõlma käsitletavaid teemasid. Selle kitsaskoha lahendusena on soovitatud keeleõpetajate koostööd teemat tundva kolleegiga. (Richards, Rodgers 2006: 220)

Ideest sisu ja keelt koos õppida on välja kasvanud ka **LAK-õpe** (Content and Language Integrated Learning – CLIL) ehk lõimitud aine- ja keeleõpe (Richards, Rodgers 2006: 206, vt ka Lyster 2011: 611; eesti keelest vt LAK-õppest pikemalt Mehisto, Frigols, Marsh 2010 ja Dale jt 2018), mida on propageeritud eelkõige Euroopas. Viimastel aastakümnetel on see saanud populaarseks mitmes Euroopa riigis, sh Eestis, Lätis, Soomes, Hollandis ja Hispaanias. (Larsen-Freeman, Anderson 2016; vt ka Richards, Rodgers 2006: 206; Van Lier 2011: 393) Sisupõhisest keeleõppest erineb LAK-õpe selle poolest, et siin on keel sisuga võrdväärne (Cook 2016: 282–283; Larsen-Freeman, Anderson 2016; Musumeci 2010: 400; Coyle, Hood, Marsh 2010: 1). Samas mõned autorid neid üksteisest ei eristagi (vt Madrid, García Sánchez 2001: 115), teised aga peavad nii LAK-õpet kui ka keelekümblust sisupõhise keeleõppe variantideks/edasiarendusteks (vt Lyster 2011: 617–618).

LAK-õppe puhul määrab sisu keelevahendid: sõnavara, keelelised konstruktsioonid ja teksti diskursuse (Larsen-Freeman, Anderson 2016; vt ka Van Lier 2011: 393). Õppija emakeelel mingit selget rolli pole, sihtkultuuriga puututakse kokku juhul, kui see puudutab õpitavat ainet. Arendatakse kõiki nelja osaoskust. (Larsen-Freeman, Anderson 2016) Põhilised õpetamisvõtted on diktogloss (esmlt loetakse teksti lihtsalt üldiseks mõistmiseks, edasi töötatakse detailidega ja lõpuks tehakse kokkuvõtte), visuaalsed vahendid, protsesskirjutamine (Larsen-Freeman, Anderson 2016).

Klassiruum on üpris õpetajakeskne: õpetaja juhendab õppimist ning loob nii keelt kui ainealaseid teadmisi arendavaid tegevusi, autentsete tekstide mõistmiseks kasutatakse palju visuaalset materjali (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Pavón Vázquez, Ellison 2013: 74). Õpetaja peab leidma tasakaalu õpilaste kognitiivsete ja keeleliste vajaduste vahel, aineõpe peab olema enam interaktiivne ja kommunikatiivne. Aine ja keele koos õpetamine nõuab õpetajalt tavapärasest erinevaid oskusi ja teadmisi: aineõpetajalt lingvistilisi, keeleõpetajalt ainealaseid. Seega peaks aine- ja keeleõpetaja koostööd tegema (Pavón Vázquez, Ellison 2013: 73–74), nt luua aine- ja keeleõpetaja tiime või andma õpetajale spetsiaalne aine- ja keeleõppealane ettevalmistus (Larsen-Freeman, Anderson 2016).

Õppijad tegelevad korraga nii keele kui ka ainega, kasutades seejuures üht teise omandamiseks. Nad on tunnis aktiivsed, teevad palju koostööd ja püüavad aine sisust aru saada. (Coyle, Hood, Marsh 2010: 2–6) Koos õppimine hoiab üleval huvi ja motivatsiooni. Õpilase vigu parandatakse või suunatakse teda ise ennast parandama. (Larsen-Freeman, Anderson 2016)

Sisupõhise keeleõppega on seotud ka **keelekümbustus** (*immersion*), kakskeelse hariduse vorm, kus õppekeel on ainult osade õpilaste emakeel (Richards, Schmidt 2002: 525). Keelekümbustusprogrammid said alguse Montrealist 1960. aastatel (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Romaine 2010: 469) ning on levinud maades, kus on palju tavakooli siirduvaid sisserändajaid (Richards, Schmidt 2002: 525; Eesti keelekümbustusprogrammide kohta vt täpsemalt www.innove.ee). Õppijatel on enamasti ühine emakeel, õppekeelena kasutatakse

kaht või enam keelt, kusjuures üks neist on üldjuhul õpilase kodu- või emakeel, teine aga tema teine keel (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Romaine 2010: 469). Keelekümbluse eelised ilmnevad 5–6 aastat pärast programmiga liitumist. Paremaid tulemusi saavutatakse varajase keelekümblusega, aga edukas võib olla ka hiline keelekümblus (vt nt Johnson, Swain 1997). Paari keeletunni asemel nädalas annab keelekümblus võimaluse õppida sihtkeeles akadeemilist sisu (Romaine 2010: 469). Uurimused on näidanud, et keelekümblusõpilaste akadeemilised saavutused ja nende esimese keele areng programmis osalemise tõttu ei vähene, küll aga saavutavad nad kõrge taseme teises keeles (vt nt Johnson, Swain 1997). Keelekümblusõpetajal peab olema nii selge aine- kui ka keelealane eesmärk. (Larsen-Freeman, Anderson 2016). Õpilased vajavad palju tuge, kuna peavad korraga õppima nii ainet kui ka selle käsitlemiseks vajalikku akadeemilist teist keelt (Larsen-Freeman, Anderson 2016). Keelekümblusprogrammide puuduseks võib pidada ka vähest tähelepanu otsesele grammatika- ja sõnavaraõpetusele (Romaine 2010: 469).

5.9. Ülesandepõhine keeleõpe (Task-Based Learning – TBL)

Ülesandepõhine keeleõpe on kommunikatiivse keeleõppe edasiarendus (Richards, Schmidt 2002: 540; Cook 2016: 288), mis pakub mitmekesisemaid tegevusi ja annab õpetajale selgemad juhised (Cook 2016: 288; põhjalikku ülevaadet ülesandepõhisest keeleõppest vt Ellis 2003). Ülesandepõhise keeleõppe ajendiks on uurimused, mis on näidanud, et keelt õpitakse seda kasutades (Long 2015: 7–29; Larsen-Freeman, Anderson 2016; Richards, Schmidt 2002: 540), õpilaste loomulik keeleomandamisvõime aktiveerub kõige paremini kontekstis (Ellis 2009: 222). Kursus ehitatakse ülesannetele, mitte keeleteemadele (Larsen-Freeman, Anderson 2016), grammatikat omandatakse autentses keelekasutuses (Richards, Schmidt 2002: 540). Õpetamine keskendub tähendusele, mitte konstruktsioonidele, funktsioonidele või sõnavarale (Cook 2016: 285; vt ka Harmer 2007: 72; Skehan 210: 356). Ülesannet mõistetakse kui tegevust, mis eeldab õppijalt eesmärgi saavutamiseks tähendusele keskendunud keelekasutust (Bygate, Skehan, Swain 2013: 11; Harmer 2007: 71, Ellis 2003: 2; vt ka Lightbown, Spada 2017: 124). Ülesannet plaanides keelele mõelda ei tohi, selle lahendamiseks keelelisi vahendeid õppijale ei anta (Cook 2016: 285; vt ka Harmer 2007: 72; Skehan 210: 356). Kommunikatiivsete ja interaktiivsete ülesannetega kaasneb tähenduslik suhtlus ja tähenduslääbirääkimised (Richards, Schmidt 2002: 540). Päriselus toimetulekuks vajalikud ülesanded motiveerivad õpilasi (Larsen-Freeman, Anderson 2016). Kursust plaanides ja ülesandeid kavandades võetakse arvesse õpilase vajadusi (Long 2015: 6), oluline on saavutada keeleväline eesmärk (Cook 2016: 286).

Ülesandepõhise keeleõppe põhieesmärk on saavutada mõtestatud ja selge tulemusega ülesannete lahendamise kaudu keeleline ladusus (*fluency*), täpsus (*accuracy*) ja keerukus (*complexity*) (Cook 2016: 291).

Peamine õpetamisvõte on konkreetse tulemusega tähenduspõhiste ülesannete täitmine (Cook 2016: 291; Harmer 2007: 71). Ülesanne peab keskenduma tähendusele, selles peab olema mingi lünk (info, arvamus vms); õppijad peavad seda lahendades toetuma suures osas omaenda keelelistele ja mittekeelelistele ressurssidele (Ellis 2009: 223, 226, vt ka Cook 2016: 290). Õpetaja tunneb oma töökeskkonda ja oma õpilasi, seega peaks tema valima sobivad õpetamisvõtted, ent võtma siiski arvesse ka õppimisvõtete efektiivsust käsitlevaid uurimusi

(Long 2015: 327). Kultuuriga ülesandepõhine keeleõpe eraldi ei tegele, mõne ülesande lahendamine võib siiski sisaldada ka kultuurilist aspekti (Larsen-Freeman, Anderson 2016).

Klassiruumi tunnustatakse kui hariduslikku kommunikatiivset keskkonda, ülesanded sobitatakse selle, mitte väljaspool oleva maailmaga. Õpetaja on enam organiseerija ja abiline kui ekspert, ta peab suutma ülesannet planeerida, ent vajab ka grammatikateadmisi vormile keskendumise (*FonF*) faasiks (Cook 2016: 287–91), mida peetakse efektiivse keelõppe eelduseks (Cook 2016: 286; Skehan 210: 350). Õpilased teevad tihedat koostööd, nende ülesanne on suhelda ja üksteist toetades ülesanne lahendada (Larsen-Freeman, Anderson 2016).

Keeletund koosneb ülesande-eelsest perioodist, ülesande lahendamisest (lahendamine, esitluse plaanimine, esitus) ja keelefookusest (analüüs ja praktika) (Cook 2016: 285, 288; Larsen-Freeman, Anderson 2016; vt ka Harmer 2007: 72; Skehan 210: 356). Tunni algusosas annab õpetaja õpilaste võimetele ja vajadustele vastava ülesande (Larsen-Freeman, Anderson 2016), millel peab olema mõõdetav keeleväline tulemus (Cook 2016: 285; vt ka Harmer 2007: 72; Skehan 210: 356). Õpetaja jälgib õpilasi ning teeb märkmeid tähelepanu vajavate keeleteemade kohta (Larsen-Freeman, Anderson 2016). Keelefookuse (*FonF*) etapis keskendutakse esile kerkinud keeleliste küsimustele (Richards, Schmidt 2002: 205; Cook 2016: 286; Larsen-Freeman, Anderson 2016), grammatikat võib käsitleda eksplitsiitselt, tehakse harjutusi (Larsen-Freeman, Anderson 2016). Osa metoodikuid peab vormile keskendumist ebavajalikuks kompromissiks, teised küll ei poolda eksplitsiitset grammatikaõpetust ja rõhutavad vajadust mitte naasta grammatikadrillide juurde ehk keskenduda vormidele (Focus on Forms), aga nõustuvad vajadusega vormile tähelepanu pöörata (Richards, Schmidt 2002: 205). Keelefookuse faas sobib tänapäevase kognitiivpsühholoogia konteksti, mis väidab, et kuna toimiva mälu ja tähelepanu maht on piiratud, tuleb mälu efektiivseks kasutamiseks tähelepanu valikuliselt suunata (Skehan 2010: 350). Loobutakse audiolingvaalse keeleõppe seisukohast, et analoogia on parem õpetaja kui analüüs ning pööratakse tagasi varasemate eksplitsiitse grammatikaõpetusega keeleõppemudelite juurde (Cook 2016: 286).

Keel on ülesandepõhise keeleõppe jaoks vahend ja lähtub ülesande vajadustest. Õpetaja reageerib mistahes keeleaspektile, mis ülesande seisukohast oluliseks osutub (Skehan 2010: 355; Ellis 2009: 236–237). Enamasti tehakse seda pärast ülesannet, mõnel juhul ka enne seda (Ellis 2009: 236–237).

Keeleõppija vigu parandatakse nii eksplitsiitselt kui implitsiitselt (Ellis 2009: 236–237; Larsen-Freeman, Anderson 2016), nt võib õpetaja vigase vormi ümber sõnastada või grammatikat seletada (Larsen-Freeman, Anderson 2016).

Ülesandepõhine meetod sobib mitteakadeemilise suunitlusega õppijale, ent meetodit tuleb selgitada. Akadeemiliste huvidega õppijatele meetod ei sobi (Cook 2016: 290–91). See võib leida ka kultuurilist vastuseisu tulenevalt õppimistraditsioonist (nt araabia maades peetakse õppimise oluliseks osaks päheõppimist, mida see meetod ei toeta) või haridussüsteemist (nt kui suhtluseesmärkidele eelistatakse valmistumist eksamiks), aga sellesse võivad suhtuda kahtlevalt ka ületöötanud ja alamakstud õpetajad (Long 2015: 370).

Ülesandepõhise keeleõppe tugevuseks peetakse nn loomulikku keeleõpet. Rõhutatakse tähenduse olulisust vormi ees, ent tegeletakse ka vormiga. Lähtutakse õppijakesksest

haridusfilosoofiast, aga oma koht on ka õpetaja sisendil ja juhendamisel. Õpilased saavad rikast sihtkeele sisendit. See arendab ladusust (*fluency*) täpsust (*accuracy*) unustamata. Ülesandepõhist keeleõpet saab kasutada ka koos traditsioonilisemate meetoditega (Ellis 2009: 242).

Meetodil on ka oma nõrgad küljed: sel puuduvad laiemad hariduslikud eesmärgid, ülesanded on sageli triviaalsed ja ebahuvitavad, mitmele olulisele keeleaspektile (nt hääldus) tähelepanu ei pöörata. Ülesande lahendamiseks vajalikku keelt õppijale sageli ei anta, see peaks tal justkui kuskil olemas olema. Kuna ülesande valimisel selle keelelisele küljele mõelda ei tohi, on grammatikakäsitus vaatamata vormile keskendumise etapile ebasüstemaatiline. Uuringud on näidanud, et saavutatakse küll keele ladususe, täpsuse ja keerukuse tõus, ent õpilast ei nähta teise keele potentsiaalse kasutajana väljaspool klassiruumi. (Cook 2016: 286, 289–291)

5.10. Uuenduslikud meetodid

Eesmärkide või õppeprotsessi poolest eelkäsitletutest suuresti erinevatele meetoditele on raske ühisnimetajat leida. Osa neist on nimetatud alternatiivseteks, teisi humanistlikeks meetoditeks (vt nt Jin, Cortazzi 2011: 561–562), mõnesid ka enesejuhitud (*self-access/directed*) õppeks (Cook 2016: 296), nende koondnimetusena on kasutatud terminit *uuenduslikud meetodid* (vt Larsen-Freeman, Anderson 2016).

Humanistlikud meetodid peavad oluliseks väärtushinnangute arendamist, eneseteadlikkuse kasvu, teiste mõistmist ning vastuvõtlikkust emotsioonidele ja tunnetele, samuti õpilase aktiivset rolli ja vastustust õppimisprotsessis. Viimasest lähtudes on neid nimetatud ka õppijakeskseteks meetoditeks. (Richards, Schmidt 2002: 242; vt ka Musumeci 2010: 399; Larsen-Freeman, Anderson 2016)

5.10.1. Ühisõppemeetod (Community Language Learning – CLL)

Ühisõppemeetod on üks humanistlikest meetoditest (vt nt Musumeci 2010: 399; Richards, Schmidt 2002: 242; Larsen-Freeman, Anderson 2016). Meetodi aluspõhimõtted on (1) õppimine tähendab isiksusi (*learning is persons*), st sihtkeelt õpitakse vastastikuse austuse, toetuse ja usalduse keskkonnas ja (2) õppimine on dünaamiline ja loov arenguprotsess (Larsen-Freeman, Anderson 2016). Kasutatakse psühholoogiliste ja emotsionaalsete probleemidega inimestele välja töötatud grupinõustamise tehnikaid, pööratakse tähelepanu õpilase tunnetele ja reaktsioonidele keelt õppides. (Richards, Rogers 2006: 91–92) Kursuse algul luuakse rühma omavahelisi ja õppijate-õpetaja vahelisi suhteid, hiljem nihkub fookus keelele. Keel on suhtlusvahend ja grupi identiteet (Larsen-Freeman, Anderson 2016), grupist kujuneb õppijate kogukond (*community*) (Richards; Rodgers 2006 : 91).

Ühisõppemeetodi eesmärk on keelekasutus suhtluses (Richards, Rogers 2006: 93; Larsen-Freeman, Anderson 2016), arendatakse õpilase potentsiaali ning aidatakse tal teise keele läbi ellu ärgata ja paremaks inimeseks saada (Cook 2016: 297).

Juhendid ja tunnikirjeldused on õppijate emakeeles (Larsen-Freeman, Anderson 2016), ka õpilased räägivad esialgu emakeeles. Õpetaja tõlgib õpilase lauseid sihtkeelde ja kordab

neid grupi teistele liikmetele (Richards, Rogers 2006: 91–92). Õppijate loodud materjali juurde lisatakse võimalusel kirjalikud tõlked. Õppijate emakeel loob turvatunde ja sideme tuntu ja tundmatu vahel ning aitab õpitavat selgitada. Hiljem kasutatakse üha enam sihtkeelt. Kui grupis on erineva emakeelega õpilased, suheldakse algusest peale sihtkeeles, tähendusi seletatakse sel juhul nt pantomiimi, piltide või sünonüümide abil. Keeleõppe lahutamatuks osaks peetakse ka kultuuri. (Larsen-Freeman, Anderson 2016)

Peamine õpetamisvõte on rühma spontaanne vestlus, mida õpetaja kas tõlgib, toetab või parandab. Tõlked lindistatakse ja neid kasutatakse hiljem kas audiolingvaalseks drilliks või akadeemilisteks seletusteks. (Cook 2016: 297; Harmer 2007: 68; Richards, Rogers 2006: 91–92) Kasutatakse ka grupidööd, reflektiivset kuulamist, analüüsitakse tunni materjali ja kuulatakse õpetajat (Richards, Rogers 2006: 93–94).

Klassiruum pole õpetajakeskne, õpetaja hoidub tagaplaanile, et mitte mõjuda hirmutavalt. (Larsen-Freeman, Anderson 2016; vt ka Richards, Rogers 2006: 92). Ta on peamiselt nõustaja, kes loob rühma ühtse suhtluskeskkonna ja võtab arvesse õpilaste individuaalseid erinevusi. Ühtne rühm aitab kaasa rahuliku ja meeldiva õppekeskkonna tekkele ning kaotab hirmud uudse õppimissituatsiooni ees. Esialgu sõltuvad õppijad õpetajast, ent muutuvad järjest iseseisvamaks, tunnevad end vabalt ja suudavad tänu sellele oma kaitsemehhanismid eemaldada. (Larsen-Freeman, Anderson 2016) Selle nn kaitseisundita (*nondefensive*) õppe peamised elemendid on kindlustunne, õpilase aktiivne osalus, tähelepanu (õppija peab suutma tegeleda korraga mitme asjaga, esialgu aitab õpetaja tähelepanu juhtida), refleksioon (kordamine ja oma tegevusele mõtlemine), kinnistamine ja eristamine (sihtkeeles vormide erinevuste leidmine). (Richards, Rogers 2006: 92–93; Larsen-Freeman 2008: 99–100; Larsen-Freeman, Anderson 2016) Kõige paremini õpitakse oma valitud materjali: õppija saab ise aru, mida tal on vaja harjutada ja võtab nii õppimise eest vastutuse. Grupitöö aitab kaasa õpilastevaheliste suhete arengule, innustatakse koostööd, mitte võistlust. (Larsen-Freeman, Anderson 2016)

Tund algab tavaliselt õpilaste emakeelse vestlusega, õpetaja aitab neil sihtkeeles väljenduda, nende teksti osade kaupa tõlkides. Tõlgitud osad lindistatakse, kui neid uuesti kuulata, kõlab see vestlusena. Hiljem pannakse tekst kirja ja sellele lisatakse emakeelne tõlge. Selle tekstiga hakatakse tunnis töötama, tegeldakse grammatika ja hääldusega, moodustatakse lauseid jne. Õpetaja näitab, et mõistab õpilast, toetab õppijate initsiatiivi ja enesekindlust, ega lase tekkida ebamugaval vaikusel. (Richards, Rogers 2006: 92–96; Larsen-Freeman 2008: 89–98; Larsen-Freeman, Anderson 2016) Õppimist ei toimu, kui materjal on kas liiga uus või liiga tuntud, see peab jääma kuskile nende kahe vahele. Seega korratakse, ent mitte liiga palju. (Larsen-Freeman, Anderson 2016)

Esialgu valivad õpilased, mida nad sihtkeeles väljendada soovivad. Kui rühm end juba kindlalt tunneb, võib õpetaja kasutada ka trükitud materjale või õpikuid. Grammatika, hääldus ja sõnavara lähtub õppijate loodud materjalist. Algul on olulisem mõistmine ja rääkimine, neid kinnitab lugemine ja kirjutamine. (Richards, Rogers 2006: 95) Õpilased omandavad teadmisi ka selle kohta, kuidas nad õpivad ja võtavad seega rohkem vastutust. Õpetaja innustab õpilasi oma tundeid väljendama, ta peaks õpilasi võtma kui terviklikke isiksusi, mitte pöörama tähelepanu ainult nende intellektile vaid ka nt nendevahelistele suhetele, füüsilistele

reaktsioonidele, instinktiivsetele kaitsemehhanismidele, soovile õppida. Eriti täiskasvanud õppija võib end õppimissituatsioonis rumalana tunda, õpetaja aitab tal oma hirmudega toime tulla ja suunata enam energiat õppimisse. (Larsen-Freeman, Anderson 2016)

Vigadesse suhtutakse leebelt: parandades ei tohi jätta ähvardavat muljet. Näiteks sõnastatakse õpilase öeldu ümber veale suuremat tähelepanu pööramata. Oluline on säilitada õpetaja ja õpilaste vahel vastastikune austus ja kaitsepositsiooni puudumine. (Larsen-Freeman, Anderson 2016)

Ühisõppimismeetod sobib pigem ekstravertsele õppijale. Tähelepanu keskmis on õppija potentsiaali areng, keeleõpet kasutatakse eelkõige terapeutilisel eesmärgil, mitte eesmärgiga aidata kaasa suhtlusele väljaspool gruppi. (Cook 2016: 297)

Ühisõppemeetodi tugevuseks on õppijakesksus ja humanistlik lähenemine, nõrkuseks aga õppekava puudumine, mistõttu sihtkeele grammatilise süsteemi käsitus jääb nõrgaks. Kõrgeid nõudmisi seab ühisõppemeetod õpetajale, kes peab tajuma nii sihtkeele kui ka õpilaste emakeele nüansse ega tohi võtta juhtivat rolli, vaid pigem innustama õppijate iseseisvuspürgimust. Tal pole kasutada valmis õppematerjali, selle kujundavad õppijad. (Richards, Rogers 2006: 97)

5.10.2. Sugestiivõpe

Sugestiivõpet tuntakse ka meetodi looja järgi Lozanovi meetodina (Richards, Schmidt 2002: 528), ingliskeelses kirjanduses on kasutatud ka terminit *desuggestopedia* (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Richards, Rogers 2006: 100; Richards, Schmidt 2002: 528). Viimane viitab meetodi seisukohale, et teise keele õppimist takistab psühholoogiline barjäär, mis pärsib õppija mentaalseid võimeid. Neid saab parandada, kui õppija ebaõnnestumise hirmust vabastada ('ära sugereerida') ja talle eneseusku sisendada. (Larsen-Freeman, Anderson 2016)

Keeleõppe muudavad mugavamaks ja efektiivsemaks muusika ja visuaalsed vahendid (Richards, Schmidt 2002: 528), kasutatakse ka draamaelemente (Larsen-Freeman, Anderson 2016). Keelt esitatakse ja harjutatakse dialoogide, olukordade ja tõlgete abil (Richards, Schmidt 2002: 528). Keskendutakse sõnavarale, grammatikaga tegeldakse eksplitsiitselt, ent minimaalselt. Õppija keskendub mängulises ja teadliku tähelepanu õhkkonnas keele kasutamisele, mitte selle vormile. Palju tähelepanu pööratakse emotsioonidele: lõdvestunud ja rõõmus õppija omandab keelt pingutamata, õppija võiks muutuda lausa infantiilseks. (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Richards, Rogers 2006: 102–103) Keeleõppe põhieesmärk on omandada kiiresti vestlusoskus, kusjuures põhitähelepanu on sõnavara õppimisel (Richards, Rogers 2006: 102).

Õppijate emakeeles selgitatakse dialoogi tähendust, vajadusel annab õpetaja õppijate emakeeles ka muid seletusi, ent kursuse edenedes kasutab ta seda üha vähem. Oluline koht on nii sihtkeele igapäevakultuuril kui ka kaunitel kunstidel: mittekeelelised elemendid mõjutavad keeleliste tõlgendust. (Larsen-Freeman, Anderson 2016)

Peamised õpetamisvõtted on positiivne sisendamine: õppimine on lõbus ja kerge, uus identiteet (õppijad saavad sihtkeelsed nimed ja uued elukutsed), imiteerimine, küsimused-vastused, rollimängud (Richards, Rogers 2006: 102) ja nn kontsert, kus õpetaja loeb muusika saatel dialoogi, esialgu muusika, seejärel normaalses rütmis. Aktiveerimisfaasis loevad dialoogi

õppijad ise mänguliselt eri tundetoonidega, loovas faasis aga kasutavad uut keelematerjali mitmel moel (laul, tants, dramatiseering jne), et õppija ei keskenduks vormile vaid keelele (Larsen-Freeman, Anderson 2016).

Õppimiskeskkonda peetakse väga oluliseks: õpilase afektiivfiltri (*affective filter*) saab välja lülitada ja muuta ta õpitavale vastuvõtlikuks, kui ta tunneb end mugavalt ja lõdvestunult. (Harmer 2007: 68). Klassiruum on helge ja rõõmus, et aktiveerida alateadlikku õppimist (*peripheral learning*) on seintel plakatid (nt grammatilise infoga), millele õpetaja vajadusel tähelepanu juhib. Õpetaja on autoriteet, keda õppijad austavad ja usaldavad. (Larsen-Freeman, Anderson 2016) Tema suhe õpilasega meenutab vanema ja lapse oma (Harmer 2007: 68). Õpetaja püüab kiirendada protsessi, mis viib õppija teise keele kasutamiseni igapäevasuhtluses (Larsen-Freeman, Anderson 2016). Ta loob olukordi, kus õppija on sisendusele kõige vastuvõtlikum ja esitab neis keelelise materjali viisil, mis õppijat seda vastu võtma ja meelde jätma innustab (Richards, Rogers 2006: 104). Õpilastel aitab end avada ka uus identiteet: tema tulemused on justkui kellegi teise omad (Larsen-Freeman, Anderson 2016).

Tunnis töötatakse pikkade dialoogidega (kuni 800 sõna), millele on lisatud tõlge õppija emakeelde ning märkusi grammatika ja sõnavara kohta (Larsen-Freeman, Anderson 2016). Tund jaguneb faasideks, millest esimeses, retseptiivses faasis loeb õpetaja dialoogi muusika saatel (Larsen-Freeman, Anderson 2016; vt ka Harmer 2007: 68; Cook 2016: 297), see aitab õpilasel lõdvestuda (Cook 2016: 297). Esmalt loeb õpetaja dialoogi muusika rütmis, aktiveerimaks õppija mõlemad ajupoolkerad, õpilased jälgivad teksti ja tõlget. Teisel korral loeb õpetaja samuti muusika saatel, ent normaalses rütmis. Järgmises, aktiivses faasis kasutatakse uut materjali mitmesuguste tegevuste käigus, nt dramatiseeringud, küsimusevastuse harjutused, laulud, mängud. (Larsen-Freeman, Anderson 2016) Tunni lõpuosas loeb õpetaja dialoogi uuesti muusika saatel ette (Harmer 2007: 68; Cook 2016: 297), seejärel istuvad õpilased veidi vaikselt ja lahkuvad (Harmer 2007: 68). Sama dialoogi tuleb lugeda ka kodutööna kord enne magamaminekut ja kord hommikul (Larsen-Freeman, Anderson 2016).

5.10.3. Vaikne meetod (Silent Way)

Meetodi nimetus tuleneb õpetaja vaikivast rollist (Richards, Schmidt 2002: 486): õpetaja peab võimalikult palju vait olema ja samas innustama õpilast õpitavat keelt produtseerima (Richards, Rogers 2006: 81). Keelt omandatakse ise avastades (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Harmer 2007: 68; Richards, Rogers 2006: 81), õppimisele aitavad kaasa füüsilised objektid ja probleemide lahendamine (Richards, Rogers 2006: 81). Algusest peale arendatakse kõiki osaoskusi, ent suulised eelnevad kirjalikele (Larsen-Freeman, Anderson 2016). Õppekava on strukturalistlik: tunnid planeeritakse grammatikateemade ja nendega sobiva sõnavara ümber. Grammatikateemad valitakse arvestades nende keerukust, aga ka varem omandatud ja seda, kuivõrd teemat on võimalik visuaalselt esitleda. (Richards, Rogers 2006: 84) Õppimine tähendab tuntu kandmist uude konteksti. Õppekava kujuneb vastavalt õppija vajadustele, alustatakse tema jaoks tuntust ja selle baasil ehitatakse keeleoskust edasi konstruktsioone pidevalt taaskasutades. (Larsen-Freeman, Anderson 2016) Keskendutakse konstruktsioonidele, grammatikat õpitakse induktiivselt (Richards, Rogers 2006: 82; Larsen-Freeman, Anderson 2016). Sõnavara on esialgu piiratud (Larsen-Freeman, Anderson 2016), õpetatakse levinumaid

nn funktsionaalseid sõnu, millel sageli õppija emakeeles otsest vastust pole (Richards, Rogers 2006: 82).

Vaikse meetodi põhieesmärk on emakeelelähedane keeleoskus, rõhutatakse korrektset hääldust ja prosoodiliste elementide valdamist (Richards, Rogers 2006: 82–83; Larsen-Freeman, Anderson 2016), algtasemel on eesmärgiks sihtkeele suulised baasoskused ning praktilised põhiteadmised grammatikast (Richards, Rogers 2006: 83).

Õppijate emakeel mõjutab õpitavate teemade valikut: keskendutakse sellele, mis on õppijale tema emakeelt arvestades uus. Õppijate emakeeles võib vajadusel anda juhiseid, seda kasutatakse tagasisidesessioonidel. Keeleõppe juurde kuuluvad ka kultuur ja maailmavaade, mida pole võimalik keelest eraldada. (Larsen-Freeman, Anderson 2016)

Vaikse meetodi peamised õpetamisvõtted on žestid, miimika, visuaalsed vahendid, tabelid seintel ja Cuisinière'i kepikesed (erineva pikkusega värvilised puukepikesed), mida õpetaja kasutab aitamaks õpilastel rääkida, kui ta ise vaikib (Richards, Schmidt 2002: 486, vt ka Larsen-Freeman, Anderson 2016.)

Klassiruum pole õpetajakeskne, vaikus eemaldab õpetaja keskselt positsioonilt. Ta kuulab, töötab koos õppijatega, toetab nende iseseisvust ja initsiatiivi ning räägib ainult siis kui vaja. (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Cook 2016: 297; Harmer 2007: 68) Kui õpetaja räägib, annab ta vihjeid, mitte valmis malle. Ta ei korda ennast, et õppijad oleks sunnitud kogu aeg tähele panema. (Richards, Rogers 2006: 85) Õppimise eest vastutab õppija (Harmer 2007: 69), ta peab iseseisvuma, olema teadlik oma ressurssidest ja nende abil sihtkeeleoskust arendama (Richards, Rogers 2006: 85). Õpetaja annab õppijaile võimaluse oma tundeid väljendada, püütakse vabaneda õppimist segavatest negatiivsetest tunnetest. Toetatakse õpilastevahelist suhtlust, tunnis peab olema meeldiv ja rahulik õhkkond. Õpitakse ka üksteiselt, õpetaja vaikimine innustab grupikoostööd. Õppijad peavad palju mõtestatult harjutama, mitte kordama. Kodutöid ei anta, õppija aju töötab materjaliga edasi ka magamise ajal. (Larsen-Freeman, Anderson 2016, vt ka Richards, Rogers 2006: 85–86) Tunnil on kindel struktuur: esmalt keskendutakse hääldusele, seejärel harjutatakse lausemalle ja sõnavara (Richards, Rogers 2006: 85–86).

Vead on õppeprotsessi loomulik osa, need on möödapääsmatud ja viitavad sellele, et õppija katsetab aktiivselt reegleid. Õpetaja kasutab õppijate vigu keeleõppe kavandamisel ning püüab suunata õpilasi ise end parandama: sellest palju ei õpi, kui õpetaja õige vastuse ette ütleb (Larsen-Freeman, Anderson 2016). Kui vigu ei parandata, kujuneb õppijal välja sisemine korrektsuskriteerium ja hakkab ise end korrigeerima (Richards, Rogers 2006: 85). Õpetaja parandab vea alles siis, kui õppija seda ise ega kaaslaste abiga teha ei suuda (Larsen-Freeman, Anderson 2016).

5.10.4. Iseseisev keeleõpe (Autonomous Learning)

Iseseisev keeleõpe viib humanistlike meetodite õppijakesksuse uuele tasemele (Cook 2016: 299). Vastutus õppimise eest siirdub õpetajalt täielikult õppijale. Esialgu õpetaja küll annab nõu ja aitab materjale valida, ent lõpuks suudab õppija oma õppimist ise juhtida: võtab endale eesmärgi, valib meetodid (Cook 2016: 299; Richards, Schmidt 2002: 297) ja õppematerjali (Richards, Schmidt 2002: 297) ning otsustab, kuidas end hinnata (Cook 2016: 299; Richards, Schmidt 2002: 297). Seda tüüpi keeleõpet iseloomustab täielik vabadus: ei saa rääkida ei

kindlast õppijatüübist ega õpetamisvõtetest, ei välistata ühtki keelenähtust. Oluline on siiski ka tugisüsteem, see aitab õppijal oma võimalusi tundma õppida, vabaneda keeleõppealastest eelarvamustest ning mõista, milline suhtumine talle enim kasu toob. (Cook 2016: 299)

5.10.5. Otsene meetod (The Direct Method)

Otsene meetod saab oma nime tähenduste edastamisest otse ilma keeleliste vahenditeta (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Richards, Schmidt 2002: 159), seda on nimetatud ka loomulikuks meetodiks (*Natural Method*) ning sel on ühiseid lähtekohti eespool käsitletud loomuliku lähenemisega (vt Richards, Rogers 2006: 178). Meetod kasvas välja uuendustest, mis olid suunatud grammatika-tõlke meetodi piirangute vastu (Richards, Schmidt 2002: 159). Tõlkimise asemel vestlevad õpetaja ja õppija omavahel (Harmer 2007: 63), arendatakse kõiki nelja osaoskust, ent suulisi peetakse kirjalikest olulisemaks (Bhatia 2010: 417; Brandl 2007: 2; Larsen-Freeman, Anderson 2016; Richards, Schmidt 2002: 159), õpitakse suulist igapäevakeelt (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Brandl 2007: 2). Grammatikat õpetatakse induktiivselt (Brandl 2007: 2; Larsen-Freeman, Anderson 2016; Richards, Schmidt 2002: 159), tähenduse selgitamiseks seotakse keelevormid piltide ja esemetega (Harmer 2007: 63; Brandl 2007: 2). Eksplitsiitseid grammatikareegleid anda ei tohi (Richards, Schmidt 2002: 159; Larsen-Freeman, Anderson 2016). Grammatikast olulisemaks peetakse sõnavara (Larsen-Freeman, Anderson 2016), uusi sõnu tutvustatakse visuaalsete vahendite, abstraktset sõnavara ka assotsiatsioonide abil (Brandl 2007: 2).

Otsese meetodi põhieesmärk on õppida sihtkeeles suhtlema, et seda saavutada, tuleb õppida sihtkeeles mõtlema (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Larsen-Freeman 28).

Õpilaste emakeelt ei kasutata ei sihtkeele grammatika ega muude aspektide selgitamiseks (Bhatia 2010: 417; Brandl 2007: 2), klassiruumis tohib kasutada ainult sihtkeelt (Harmer 2007: 63; Larsen-Freeman, Anderson 2016; Brandl 2007: 2; Richards, Schmidt 2002: 159). Õpitakse ka sihtkeelse(te) maa(de) kultuuri ja ajalugu, geograafiat ning sihtkeelekõnelejate igapäevaelu aspekte (Larsen-Freeman, Anderson 2016).

Otsese meetodi peamised õpetamisvõtted on ettelugemine (õpetaja aitab mittekeeleliste vahenditega tekstist aru saada), küsimine ja vastamine täislausetega (algul küsib õpetaja ja vastavad õppijad, hiljem küsivad-vastavad) õppijad omavahel, lünkharjutused ja etteütlus (Larsen-Freeman, Anderson 2016).

Klassiruumis toimuvat juhib õpetaja, kes on õpilasele siiski pigem partner (Larsen-Freeman, Anderson 2016). Rühmad on väikesed ja tunnid intensiivsed, (Brandl 2007: 2) õppijad suhtlevad palju sihtkeeles tegelikke olukordi jäljendades (Larsen-Freeman, Anderson 2016). Rõhku pannakse korrektsele hääldusele ja grammatikale (Brandl 2007: 2), õpetaja püüab mitmesuguste tehnikatega õpilasi oma vigu ise parandama suunata (Larsen-Freeman, Anderson 2016).

5.11. Meetodi valikust

Keeleõppemeetodite ühisjooneks võib pidada nende üldisemat eesmärki anda keeleõppijale võime sihtkeeles suhelda (Larsen-Freeman, Anderson 2016). Eri lähenemistesse ja meetoditesse on koondunud palju kogemust ja praktikat, iga keeleõpetaja peaks peamisi keeleõppelähenemisi ja -meetodeid tundma ning neid oma otsustusvõimet ja kogemusi

kasutades paindlikult ja loovalt rakendada oskama. Lisaks oma arusaamadele ja kogemustele kohandab ta keeleõpet ka õpilaste, nende keeleõppeeesmärkide ja -vajaduste ning -keskkonna järgi. (Richards, Rogers 2006: 250–251)

Meetodite suur hulk kajastab sedagi, et üks ja sama keeleõppeviis ei sobi kõigile õppijatele ega õpetajatele (Cook 2016: 259; Larsen-Freeman, Anderson 2016). Keeleõppemeetodit või lähenemist valides peab lisaks keeleõppeeesmärkidele kindlasti võtma arvesse ka keeleõppekonteksti, sh kultuuri- ja poliitilist konteksti (Richards, Rogers 2006: 247; vt ka Larsen-Freeman, Anderson 2016). Ühe meetodi võivad muuta teisest vastuvõetavamaks ka teatud sotsioliitilised põhjused ning nõudmised õpetajatele. Paljud metodoloogilised otsused tehakse õpetajat kaasamata, nt tuleb valmistuda eksamiks, õpilased on sihtkeele suhtes negatiivselt meelestatud vms (Larsen-Freeman, Anderson 2016), ent lõppkokkuvõttes otsustab õpetaja ise, kuidas õpetada ega peaks seda otsust tehes lähtuma meetodi populaarsusest (Cook 2016: 259).

20. sajandi keeleõpet iseloomustas püüd leida viisi, kuidas võõrkeelt efektiivsemalt õpetada. Lahendamaks esile kerkinud probleeme, loodi uusi lähenemisi (nt kommunikatiivne keeleõpe, sisupõhine keeleõpe, sõnavarapõhine lähenemine, loomulik lähenemine, ülesandepõhine lähenemine) ja meetodeid (nt audiolingvaalne meetod, ühisõppemeetod, vaikne meetod, sugestiivõpe, käsutäitmismeetod). Sajandi lõpuks oli siiski jõutud järeldusele, et igal meetodil on oma eelised ja puudused, meetodivalikut ei peetud enam eduka keeleõppe võtmeküsimuseks, hakati rääkima nn meetodijärgsest ajastust. (Richards, Rogers 2006: 244–247) Paljud õpetajad pooldavad meetodite pluralismi ja usuvad, et igal meetodil on oma väärtus: kuna keel on kompleksne, on kompleksne ka selle õpetamine ja õppimine (Larsen-Freeman, Anderson 2016), kujunes välja nn eklektiline meetod.

Eklektiliseks meetodiks nimetatakse keeleõppeviisi, kus kasutatakse kombineeritult eri meetodite õpetamisvõtteid, strateegiat ning protseduure (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Richards, Schmidt 2002: 173; Cook 2016: 292; Jin, Cortazzi 2011: 561–563; Freeman 2008: 183). Inglise keele kui teise keele õppes nimetatakse sellist teiste meetodite elementidest moodustuvat õpetamisviisi ka peavoolumeetodiks (vt nt Cook 2016: 292; Jin, Cortazzi 2011: 563). Enamasti on eklektiline meetod tugeva kommunikatiivse suunitlusega, ent hõlmab ka grammatikaseletusi, konstruktsiooniharjutusi, rollimänge ja dialooge (Jin, Cortazzi 2011: 563). Õppija esimesele keelele eriti tähelepanu ei pöörata (Cook 2016: 296).

Õpetaja enda meetodit, mille aluseks on tema kindel filosoofia ja põhimõtted ning mis koosneb eri meetodite elementidest nimetatakse enamasti **põhimõtteliseks eklektikaks** (*principled eclectism*) (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Freeman 2008: 183–185; vt ka Mellow 2002; Beare 2020), ent ka nt efektiivseks, valgustatud, integreeritud, plaanitud jne eklektikaks (vt täpsemalt ka Mellow 2002). Kõrvaltvaatajal võib olla raske põhimõttelise ja tavalise eklektika vahel vahet teha, tunnivaatlusel see välja paista ei pruugi. Põhimõttelise eklektikaga on tegemist siis, kui õpetaja oskab tunni tegevusi ja eesmarke põhjendada, st tema tegevus on läbi mõeldud ja sel on tugev teoreetiline põhi. (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Freeman 2008: 183–185) Õppekavaarenduses lähtutakse eelkõige õppimispsühholoogiast, st valitakse välja elemendid, milleks õppija on valmis (Mellow 2002), ent arvesse võetakse ka õppijate vajadusi ja õppimisstiili (Beare 2020).

Eklektilise meetodi põhieesmärk on õppida teist keelt kasutama väljaspool klassiruumi, akadeemilisi ja hariduslikke väärtusi oluliseks ei peeta. Eeldatakse, et õpilane omandab keele

teadliku mõistmise, harjutamise ja suhtluse kaudu (Cook 2016: 294–295), pöörates samas tähelepanu ka vormidele ja funktsioonidele (Mellow 2002). Mitme eri meetodi õpetamisvõtted tagavad selle, et kui õpilane ühest tunniosast kasu ei saa, aitab teda teine (Cook 2016: 294–295).

Klassiruum on enam õpetajakeskne, töötatakse nii terve grupi kui ka väiksemate rühmadena. Tund ehitatakse grammatikateema ümber, mida harjutatakse kas strukturalistliku või traditsioonilise grammatika alusel. Tund algab enamasti esitlusfaasiga, kus õpetaja uusi struktuure ja sõnavara tutvustab. Järgmine faas sisaldab tavaliselt dialoogi: õppijad kuulavad, kordavad selle osi, vastavad küsimustele jne. Harjutatakse kas grammatilisi või kommunikatiivseid funktsioone. (Cook 2016: 293–294)

Eklektiline meetod sobib enamatele õpilastele, kui puhtad meetodid: mõni saab kasu grammatikaseletustest, teine konstruktsioonide harjutamisest, kolmas rollimängudest (Cook 2016: 294).

Meetodi tugevus on õpetaja oma metoodika, mis on kokku enam kui selle osade summa (Freeman 2008: 185; Cook 2016: 295). Vastased seevastu väidavad, et õppija ei suuda korraga mitmel väga erineval moel õppida (Cook 2016: 295).

Eklektiline meetod pole niisiis meetod selle termini klassikalises mõttes, vaid pigem õpetaja viis kasutada oma teadmisi ja oskusi oma õpilaste jaoks ja keeleõppekeskkonnas parimal moel. Ideaalse meetodi otsimise asemel püütakse tänapäeva teise/võõrkeeleõppes pigem leida vastuseid laiematele keeleõppealastele küsimustele, nt

- **Kas keelt on üldse vaja õpetada või piisab keeleomandamiseks ka ohtrast autentsest sisendist?**

Uurimused näitavad, et õpetamine aitab keeleomandamisele kaasa (Skehan 2010: 353; vt ka Long 2009: 383–4), tähenduspõhiste lähenemiste rikkast keelelisest sisendist ei piisa, tähelepanu peab pöörama ka keele struktuurile (Long 2009: 383–4; Mitchell 2009: 683–684).

- **Kas õpetada tuleks eksplitsiitselt või implitsiitselt?**

Nii eksplitsiitne (keelereeglite deduktiivne või induktiivne õpetamine) kui ka implitsiitne (reeglitele ja vormidele otsest tähelepanu ei pöörata) keeleõpe võib hõlmata muust õppetööst isoleeritud vormide käsitlemist (Doughty 2003: 265, vt ka DeKeyser 2003: 314, 321; Ellis 2005: 35). Eksplitsiitne õpetus on vajalik abstraktsete keeleteadmiste puhul, seni pole teaduslikku tõestust võimalusest neid implitsiitselt omandada (DeKeyser 2003: 319–336, vt ka Long 2009: 381). Abstraktsete mallide õppimiseks on vajalik vormile keskendumine (*focus on form*), et õppija neile teadlikult tähelepanu pööraks (DeKeyser 2003: 335–6; Ellis 2005: 34–35). Ometi ei tähenda see tagasipöördumist grammatikakeskse keeleõppe juurde, õppija tähelepanu võib pöörata esile kerkinud keelenähtustele ja -probleemidele ka muus osas kommunikatiivses keeletunnis (Long 2009: 384–385; vt ka Mitchell 2009: 684). Implitsiitne keeleõpe aga on edukas komplekssete struktuuride puhul, mida paljud õppijad eksplitsiitselt haarata ei suuda (DeKeyser 2003: 319–336, vt ka Long 2009: 381).

- **Kas ja kuidas õpetada grammatikat?**

Uurimused kinnitavad, et grammatika õpetamine aitab neil, kes keelt kommunikatiivse või sisupõhise meetodi abil õpivad, omandada keelenähtusi, mida nad juhendamata omandada ei pruugi (Kachru 2010: 172). Sõltuvalt õpetatavast keelenähtusest, õpetamiskeskonnast, aga ka keeleõppijast endast võib olla kasu kas keeleteemale keskendunud (nn isoleeritud) või kommunikatiivsesse konteksti integreeritud grammatikaõppest. Isoleeritud grammatikaõpe võib näiteks aidata sama emakeelega õppijatel üle saada esimese keele mõjust õppijakeeles, kommunikatiivsetesse ülesannetesse integreeritud grammatikaõpe aga võib aidata kaasa väljaspool klassiruumi vajalikule keelekasutuse ladususele ja automaatsusele (Lightbown, Spada 2017).

- **Kas ja kuidas tegeleda õppija vigadega?**

Uurimused näitavad, et parandamine aitab õppijatel omandada vorme, mida nad muidu ei märkaks, see arendab teise keele korrektsust. Kõige sagedamini parandavad õpetajad ümber sõnastades, nii esitab õpetaja mudeli samas suhtlust katkestamata. (Ellis 2005: 20–21)

- **Millal on õppija valmis õppima?**

Õppija suudab omandada ainult keelenähtusi, milleks ta parajasti on valmis on, mis vastavad tema huvidele ja kommunikatiivsetele vajadustele (Long 2009: 382), st tal on loomulik keeleomandamisjärjekord (*built-in syllabus* 'sisemine õppekava') (Ellis 2005: 37–38). Teatud keeleteemal pole korraga võimalik emakeelelähedast taset saavutada, selle juurde tuleb mõne aja pärast spiraalselt tagasi pöörduda (Long 2009: 382–383). Samas võib mõnikord õpetada ka nähtusi, milleks õppija veel valmis pole. Loomulikku keeleomandamisjärjekorda pole ehk võimalik muuta, ent kui valmisolek pole väga kaugel, võib õppija arengut kiirendada. (Ellis 2005: 37–38; Kachru 2010: 172; vt ka Lightbown, Spada 2017: 177–178)

- **Milline on hea keeleõpetaja?**

Õpitav keel peab õpilast rikastama, mitte asendama tema esimest või varem omandatud keelt. Õpetaja peaks edastama positiivset suhtumist kõigisse keeltesse ning austama õpilase mitmekeelset (*plurilingual*) isiksust. Keeleõpetuses tuleb eesmärgiks võtta edukas keelekasutus ja mitmikpädevus, mitte ükskeelse emakeelekõneleja keeletase. (Larsen-Freeman, Anderson 2016; mitmikpädevuse terminist ja selle arengust vt täpsemalt Hall, Cheng, Carlson 2006)

- **Milline on hea keeleõppija?**

Hea keeleõppija on valmis arvama ja ta teeb seda edukalt; on valmis suhtlema ega karda näida rumal; tegeleb nii tähenduse kui ka vormiga; harjutab ja jälgib nii enda kui ka teiste kõnet. Edukate õppijate uurimine on ajendanud looma õppestrateegiate meetodit (*Learning strategies*), mille eesmärk on õpetada, kuidas edukaks keeleõppijaks saada. (Larsen-Freeman, Anderson 2016; Lightbown, Spada 2017: 195) Keeleõppe edukuses on oluline koht nii õppija individuaalsusel kui ka tema motivatsioonil, kusjuures motivatsiooni aitab säilitada õigete õpistrateegiate valik (Dörnyei, Skehan 2003: 589–623; ülevaade keeleõppemotivatsiooni liikidest, nende kujunemisest ja osast edukas keeleõppes vt Dörnyei 2020).

5.12. Keeleõppekeskkondadest (*language learning setting/context*)

Kirjeldatud keeleõppemeetodite järgi õpetatakse klassiruumis (*instructional setting*), ent teist keelt võib omandada ka sihtkeelses keelekeskkonnas, näiteks tööl, koolis, mänguplatsil jne ehk loomulikus keeleõppekeskkonnas (*natural setting*). Loomulikus keeleõppekeskkonnas puutub õppija korraga kokku laialdase sõnavara ja mitmesuguste konstruktsioonidega, kohtub paljude sihtkeelekõnelejatega ja osaleb mitmekesistes keelekasutusolukordades, rõhk on infoedastusel, emakeelne sihtkeelekõneleja vigadest ei hooli ja võib parandamist õppija suhtes ebaviisakaks pidada. (Lightbown, Spada 2017: 123–124, vt ka Karchu 2010: 172)

Klassiruumiõppes võib omakorda eristada struktureeritud (*structure-based instructional settings/context*) ja kommunikatiivset (*communicative instructional settings/context*) keeleõppekeskkonda. Struktureeritud keeleõppekeskkonnas on fookus keelel, omandatakse sõnavara ja grammatikareegleid; enamike õpilaste jaoks on ainus kokkupuude sihtkeele klassiruum. Õpetaja eesmärk on sageli õpilaste ettevalmistamine eksamiks, mitte sihtkeelseks suhtluseks väljaspool klassiruumi. Kommunikatiivne keeleõppekeskkond seevastu püüab viia loomuliku keelekeskkonna klassiruumile lähemale, pöörab rõhku tähendusele. Eeldatakse, et sellele keskendudes omandatakse keel loomuliku keeleomandamise sarnaselt. Enamasti on ainus sihtkeelekõneleja õpetaja, kes kasutab õpilaste tasemele kohandatud keelt, viimased puutuvad palju kokku teiste õpilaste vahekeelega. (Lightbown, Spada 2017: 123–129)

Möödunud sajandi lõpust on lisandunud võimalus õppida keelt Interneti vahendusel. Kui esialgu *online*-kursused ülesehituselt palju tavakursustest ei erinenud, siis uued tehnilised võimalused lisasid üha mitmekesisemaid võimalusi ja lõimisid eri keeleõppekeskkondi. (Van Lier 2010: 288) Tehnika areng on jätkunud ka 2000. aastatel, mil suurimad muutused keeleõppes on olnud seotud teiste aladega (Otto, Hatasa 2010: 368), olulist mõju on avaldanud globaliseerumine (Larsen-Freeman, Anderson 2016) ja mobiilsus. Piirid klassiruumiõppe ja väljaspool klassiruumi toimuva õppe vahel on hakanud ähmastuma. (Choi, Nunan 2018: 49) Pidevalt kasvab vajadus eri keeli oskavate töötajate järele, nägema on hakatud keeleoskuse majanduslikku külge (Larsen-Freeman, Anderson 2016). Muutunud on keeleõppe eesmärgid: keeleoskust hinnatakse pigem praktilisest vaatevinklist, vähenenud on huvi keelega seotud kultuuriväärtuste vastu. Kritiseeritakse seni keeleõpetuses valdavaks olnud eesmärki saavutada emakeelesarnane keeleoskus, teise keele kõnelejaid on hakatud võrdlema pigem omavahel. (Larsen-Freeman, Anderson 2016, vt ka Dufva jt 2011: 109–123) Keeleõppija soovib oma keeleoskust aktiivselt autentses keelekeskkonnas kasutada (Choi; Nunan 2018: 50–53), aga enamasti ka saada sihtkeelses sotsiokultuurilise keskkonna täieõiguslikuks liikmeks (Wagner 2015: 76).

Õpitakse küll endiselt enamasti klassiruumis, ent üha enam on võimalusi keelt iseseisvalt tehniliste vahendite abil õppida, nt sotsiaalmeedias, vaadates filme ja telesaateid, kuulates muusikat (Larsen-Freeman, Anderson 2016, Clark jt 2011: 1, Nunan, Richards 2015: 63–159; Richards 2014: 2–17). Uurimused on näidanud, et Põhja-Euroopas, kus ingliskeelseid telesaateid ja filme ei dubleerita ning vaataja kuuleb subtiitreid lugedes ka originaalteksti, on inglise keele kuulamis-, aga ka kõnelemisoskus märksa parem kui Lõuna-Euroopas, kus võõrkeelsed telesaated dubleeritakse (Richards 2014: 2). Üha enam õpitakse keelt ka loomulikuks keeleomandamise olukorras: keeleõppija puutub sihtkeelega kokku tööl,

sotsiaalses suhtluses või on laps koolis, kus enamik teisi lapsi kõneleb sihtkeelt emakeelena ja õppetöö on sihtkeelne ning suunatud emakeelsele kõnelejale (Lightbown, Spada 2017: 123).

Keeleõppe üks põhilisi väljakutseid ongi valmistada teise keele kõneleja ette saamaks nii sotsiaalselt kui ka lingvistiliselt hakkama sihtkeele nn metsikus (*in the wild*) kontekstis (Choi; Nunan 2018: 53; Eskildse, Theodórsdóttir 2015:160; Clark jt 2011: 2). Teise keele õppe ülim eesmärk on võimalus sihtkeelses keskkonnas kompetentselt ja adekvaatselt toimida (Eskildse, Theodórsdóttir 2015:160–161). Kuna loomulik keelekasutuskontekst ja klassiruumisuhtlus suuresti erinevad, on tegelikku keskkonda klassiruumis äärmiselt raske taastada. Esialgu võib klassiruumi kutsuda vaba vestlust arendama emakeelekõnelejaid, hiljem aga paluda õppijatel end loomulikus suhtluses lindistada ja neid tagasisidestada. (Eskildse, Theodórsdóttir 2015:160) Kui klassiruumiõppes luuakse pedagoogilises mõtmes suhe kohaliku kontekstiga väljaspool klassiruumi, saavutatakse kasutusest lähtuv ja kasutajakeskne teise keele õpe (Clark jt 2011; Wagner 2015).

Teise keele õppija igapäeva pole seni ei keelelise ega kultuurilise külje pealt eriti uuritud. Keeleõpetuse väljakutse on tegeliku elu kogemused keeleõppe jaoks avada ning neid keeleõppes reflekteerida ja mõista. Mõtestades teise keele õpetamist ja õppimist kui sotsiaalselt, mitte kui lingvistiliselt püüdlust avatakse väärtuslikud ressursid, mida teise keele õpetus on kaua ignoreerinud. (Wagner 2015: 78–91) Oluline on mitte lihtsalt viia õpetaja suunatud klassiruum välja keelekeskkonda, õppijad tuleb varustada ka toetavate materjalidega, mis ühendavad ühelt poolt teoreetilise baasi ja teisalt keelekeskkonnas toimetulekuks vajalikud konstruktsioonid (Clark jt 2011: 3–9; Wagner 2015: 96). Keeleõppeprotsessi tuleks haarata nii teise keele õppijad, tavakodanikud, keeleõpetajad kui ka avaliku või erateenuse pakkujad. Kui käsitleme keeleõpet sotsiaalse ja kontekstisidusana, on igal eelnimetatud gruppidest võimalus oma arusaamu ja vahendeid arendada. Õppija muutub passiivsest õpilasest aktiivseks osaliseks, tavakodanik keelekõnelejast juhendajaks, keeleõpetaja õpetajast õppija toetajaks tema igapäevategevustes, avaliku või erateenusepakkuja teenusepakkujast õppekeskkonna loojaks. (Clark jt 2011: 9–10; Otto, Hatasa 2010: 372–373)

Sihtkeelses keskkonnas peab teise keele kõneleja kasutama teatud strateegiaid saavutamaks teiste osalejate koostöö. Kõneleda sihtkeelt reaalse maailma igapäevategevustes tihti peale võraste sihtkeelekõnelejatega on põhimõtteliselt erinev teise keele kasutusest suletud uste taga turvalises klassiruumis õpetaja toel tema antud ülesandeid täites. (Eskildse, Theodórsdóttir 2015: 145; Choi, Nunan 2018: 53) Emakeelekõneleja ei pruugi teise keele kõneleja soovi õpitavat keelt kasutada alati tõsiselt võtta ja võib keelt vahetada (Eskildse, Theodórsdóttir 2015: 140–145). Näiteks Rootsis (Clark jt 2011: 3–9) ja Islandil (Eskildse, Theodórsdóttir 2015: 140–145) tehtud katsed on näidanud, et kui emakeelekõnelejad oma rolli mõistavad, on nad enamasti keeleõppe toetamisest huvitatud. Søren W. Eskildse ja Guðrún Theodórsdóttir (2015: 140–145) kirjeldavad islandi keele õppija ostukogemust sihtkeeles. Õppija alustab islandi keeles, ent teenindaja läheb üle inglise keelele. Õppija kasutab teatud strateegiaid (nt islandi keeles vahele rääkides ja häält tõstes), et oma keelevalikut kinnitada ja sõlmida keeleline kokkulepe: teenindaja võtab endale keeleeksperdi rolli ja õppimiskeskond taastatakse. Vähemalt keeleõppe algfaasis peab õppija ise pingutama, et emakeelekõnelejaga sihtkeeles suhelda. Sellises õppimiskeskkonnas saab ta korraga nii keelt harjutada, kasutada kui ka õppida. Keeleõppija peab oma soovi sihtkeeles suhelda selgelt väljendama, et mõlemad

osapooled saaksid lisaks olukorrast tulenevatele rollidele võtta ka vastavalt teise keele õppija ja keeleeksperti rolli.

Keeleõppele pakuvad uusi ressursse tehnilised vahendid: nii õpetajal kui ka õpilasel on Interneti kaudu ligipääs määramatule hulgale autentsele keelematerjalile. Ometi ei asenda tehnika ei õpetajat ega tööd klassiruumis, küll aga muudab keeleõppe mitmekesisemaks. Muutunud on õpetaja roll, ent tema vastutus on samas mitmekordistunud. Tal tuleb tulla toime keerulises poliitilises ja tehnoloogilises keskkonnas, millele lisanduvad globaliseerumise eetilised probleemid, immigratsioon, keskkonnateadlikkus jne. Üha enam seostub maailm väljaspool klassiruumi klassiruumis toimuvaga. (Larsen-Freeman, Anderson 2016; vt ka Van Lier 2010: 288–292; Otto, Hatasa 2010: 372) Samas on õppimine järjest vähem seotud aja ja kohaga, õppija valib sageli ise oma tempo ja õppimisviisi (Hutchison, Tin, Cao 2008: 203–219). Eriti hästi sobivad isikupärastatud individuaalseks keeleõppeks nutiseadmed, mis võimaldavad ühendada õppimise ja õppija tegelikud vajadused (Godwin-Jones 2011: 2–3; Kukulska-Hulme 2009: 157–160). Õppija saab pidevalt harjutada ning nii oma keeleoskust arendada ja säilitada, õppimine on spontaansem, autentsem ja vähem formaalne (Kukulska-Hulme 2009: 157–160).

Nutiseadmete kasutusmugavust on lisanud keeleõpperakendused, mis on saanud populaarseks nii iseõppijate seas kui ka klassiruumiõppe osana. Positiivseid tulemusi on saavutatud nii formaalses kui ka juhuõppes, uurijad soovivad kasutada keeleõpperakendusi keeleõppe kõigis vormides. Uurimistulemused näitavad, et kõige enam areneb mobiilirakenduste kasutamise ajal õppijate sõnavara, lugemis-, kirjutamis- ja tõlkimisoskus ning grammatikapädevus. (Rosell-Aguilar 2017: 245–246; Bárcena jt 2015: 153–154) Keeleõppijad aga hindavad eelkõige võimalust arendada kindlaid keeleaspekte, kiiret ligipääsu materjalile ja kasutamisihtsust ning mängulisust, aga ka võimalust aega efektiivselt kasutada (nt ühistranspordis, oodates jne). Keeleõpperakenduste nõrga küljena nimetavad uurijad muuhulgas liigset drilli ja sisulise tagasiside puudumist; keeleõppijad aga õppe killustatust, grammatikaseletuste vähesust ja nõrka tagasisidet (Rosell-Aguilar 2017: 245–247; Steel 2012: 877). Tänapäevased keeleõpperakendused lähenevad keeleõppele mitmekülgsele, põimitakse mitme keeleõppeteooria (nt aktiivne meenutamine, testimise efekt, ajastatud kordamine), aga ka konstruktivismi ja konnektivismi ideid, ning need kohanduvad õppijaga. (Bárcena jt 2015: 153–154)

Tänapäeval on keeleõppe põhieesmärk sihtkeelne suhtluspädevus, st võime nii keeleliselt kui ka sotsiokultuuriliselt sihtkeelses keskkonnas hakkama saada. Klassiruumiõpet põimitakse enamasti uudsete keeleõppevõimalustega, üha enam õpitakse keelt ka päris iseseisvalt. Tänapäevased keeleõpperakendused annavad õppijatele võimaluse valida õppimise aeg, koht ja kiirus ning omavahel ja emakeelekõnelejatega suhelda, teise keele õppijatele aga ka keelt autentsetes keelekeskkonnas harjutada. Õppija vastutab järjest enam oma õppimise eest ise, ta peab teadvustama, et ka keelekeskkonnas peab ta sageli võitlema oma õiguse eest sihtkeelt kasutada. Omamoodi vastutus lasub ka emakeelekõnelejal, kes peaks teadvustama oma toetavat keeleõpetajarolli. See ei vähenda samas professionaalse keeleõpetaja ja klassiruumiõppe tähtsust: pigem nõuab see õpetajalt enam teadmisi ja kogemusi, nii oma õpilastele parima keeleõppeviisi leidmisel, eri keeleõppekeskkondade loimimisel kui ka oma õpilaste 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).

Bhatia, Tej K. 2010. Bilingualism and Second Language Learning. *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Elsevier Ltd, 413–419.

Brandl, Klaus 2007. Principles of Communicative Language Teaching and Task-Based Instruction. *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work*, 1–38.

Bygate, Martin; Skehan, Peter; Swain, Merrill 2013. *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Testing*. New York: Routledge.

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*, 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, Wibbo; Tanner, Rosie. 2018. *LAK-õppe 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.

Doughty, Catherine J. 2003. Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement. Doughty, C.; Long, M. H. (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 256–310.

Dufva, Hannele; Suni, Minna; Aro, Mari; Salo, Olli-Pekka 2011. Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Journal of Applied Language Studies* vol 5, 1, 109–124.

Dörnyei, Zoltan 2020. From integrative motivation to directed motivational currents: The evolution of the understanding of L2 motivation over three decades. M. Lamb; K. Csizér; A. Henry; S. Ryan (Eds.), *Palgrave Macmillan handbook of motivation for language learning*. Basingstoke: Palgrave, 39–69.

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 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

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.; Theodórsdóttir, 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.

Godwin-Jones, R. 2011. Emerging technologies: Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 15 (2), 2–11.

Hall, Joan Kelly; Cheng, An; Carlson, Matthew T. 2006. Reconceptualizing Multicompetence as a Theory of Language Knowledge. *Applied Linguistics* 27(2), 220–240.

Harmer, Jeremy 2007. *The Practice of English Language Teaching*. 4th Edition. 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. T. Anderson (Ed.), *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

Kachru, Yamuna 2010. Pedagogical Grammars for Second Language Learning. *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Elsevier Ltd, 172–178.

Krashen, Stephen D. 2009. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Internet Edition. http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf (15.12.2020)

Kingisepp, Leelo; Sõrmus, Elle 2000. Ülevaade võõrkeeleeõppe meetoditest. Keeleõpetaja metoodikavihik. Tallinn: TEA.

Kukulska-Hulme, A. 2009. Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, 21(2), 157–165.

Larsen-Freeman Diane 2008. *Techniques & Principles in Language Teaching*. Second Edition. Oxford University Press.

Larsen-Freeman Diane; Anderson Marti 2016. *Techniques & Principles in Language Teaching*. Third Edition. 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.

Lightbown, Patsy M.; Spada, Nina 2008. Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated? *TESOL Quarterly* 42, 2., 181–207.

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.

Long, Michael H. 2015. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. John Wiley and Sons, Inc.

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.

Madrid, Daniel; García Sánchez, Elena 2001. Content-based Second Language Teaching. E. García Sánchez (Ed.), *Present and Future Trends in TEFL*. Universidad de Almería: Secretariado de publicaciones, 101–134.

McEnery, Tony; Xiao, Richard 2011. What Corpora Can Offer in Language Teaching and Learning. Eli Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* vol II. Routledge, 364–380.

Mehisto, Peeter; Frigols, María-Jesús; Marsh, David 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* 5, 4.

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.

Pavón Vázquez, Víctor; Ellison, Maria 2013. Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Lingvarvmarena* 4, 65–78.

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 Limited.

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.

Rosell-Aguilar, Fernando 2017. State of the App: A Taxonomy and Framework for Evaluating Language Learning Mobile Applications. *CALICO Journal* 34(2), 243–258.

Skehan, Peter 2010. Second and Foreign Language Learning and Teaching. *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Elsevier Ltd, 350–357.

Steel, Caroline 2012. Fitting learning into life: Language students' perspectives on benefits of using mobile apps. M. Brown; M. Hartnett; T. Stewart (Eds.), *Future challenges, sustainable futures. Proceedings ascilite*. Wellington, 875–880.

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.

6. Eri riikide kogemus mitmekeelsete laste õpetamisel rõhuga varasel keeleõppel

Järgnevalt on põgusalt kirjeldatud kolme riigi, Soome, Saksamaa ja USA keeleõppestrateegiaid, kogemusi ja korraldust. Soome on valitud kõige põhjalikumalt kirjeldatavaks riigiks eelkõige seetõttu, et tegemist on Eesti naaberriigiga ning Soome haridussüsteem on kõrgelt hinnatud. USA kogemusi kirjeldatakse seetõttu, et tegemist on ühega kõige suurematest riikidest, kus inglise keelt teise keelena õpetatakse ning Saksamaa võiks pakkuda huvi seetõttu, et seal on mitu nn kihti saksa keele kui teise keele kõnelejaid. Ülevaade ei ole kindlasti ammendav, vaid pakub esmaseid viiteid, kust huvi korral edasi uurida.

6.1. Soome

Soome keel rootsikeelses ja rootsi keel soomekeelses koolis

Soome on põhiseaduse järgi kakskeelne maa, mille rahvuskeeled on soome ja rootsi keel (Suomen perustuslaki § 7). Üldhariduskoolide õppekeel on soome või rootsi keel, ent õppekeel võib olla ka saami, roma või viipekeel. Lisaks võib õppekeeleks olla mõni muu õpilase oma keel, kui see ei piira tema võimalust õppetöös osaleda. (vt Perusopetuslaki §10; Lukiolaki § 14)

Vald on kohustatud korraldama eel- ja põhikooliõppe nii soome kui ka rootsi keeles, kui seal elab kasvõi üks vastavat keelt emakeelena kõnelev koolikohuslane (Perusopetuslaki § 4, §10). Kui vallas on korraldatud õpet mitmes keeles, võib koolikohuslase õppekeele valida tema hooldaja, kui õpilane on suuteline valitud keeles õppima (Perusopetuslaki §6).

Alates 2020. aasta kevadest alustavad õpilased esimese võõrkeele või teise kodumaise keele õpinguid hiljemalt algkooli esimese klassi kevadel. Mis keelt või keeli esimesena õpetama hakatakse, otsustab õppe korraldaja. Soomekeelsetes koolides on esimene võõrkeel enamasti inglise, rootsikeelsetes soome keel. Alates 2020. aasta kevadest saavad vallad ja koolid võõrkeeleõpetuse korraldamiseks riigi toetust. (OAV, OKT) Otsust põhjendatakse sellega, et mitmekülgne keeleoskus on rahvusvahelistuvas maailmas üks olulisemaid oskusi, keeleõpet alustatakse nii ajal, mis laps on õppimisele väga vastuvõtlik. Ühtlasi suurendati ka keeletundide hulka. (OKT)

Sisserändajate keeleõpe. 1990-ndatel hakkas keeleline olukord Soomes muutuma: varasemast oluliselt enam võeti vastu pagulasi, samal ajal tõusis sisserändajate hulk ka Nõukogude Liidu lagunemise tõttu. 21. sajandil on nii varjupaigaotsijate kui ka tööga seotud sisserändajate arv veelgi tõusnud, mis on sundinud Soome haridussüsteemi kiiresti mitmekeelsusega kohanema. (Latomaa, Suni 2011: 111)

Soomes vastutab sisserändajate lõimimise, sellega seotud seadusandluse ja tööhõive kasvu eest töö- ja majandusministeerium, mis koos siseministeeriumiga jälgib ka tööjõu sisserännet ja struktuuri. Maakonnatasemel vastutavad lõimimise eest ELY-keskused (majandusarengu-, transpordi- ja keskkonnakeskused), valdades kohalikud omavalitsused. Sisserändajate koolituse ja sellega seotud seadusandlusega tegeleb haridus- ja kultuuriministeerium (Hievanen jt 2020: 25–26), v.a kohanemiskoolitus (vt Kotoutumiskoulutus), mis kuulub tööministeeriumi haldusalasse. (Hievanen jt 2020: 26)

Sisserändetaustaga õpilased ja üliõpilased asuvad õppima tavapärasest õppes vastavalt oma eale, ent saavad lisaks soome/rootsi keele kui teise keele ja kirjanduse õpet, samuti täiendavat emakeelset õpetust ja toetust oma emakeele õppimisel. Eesmärk on anda neile keeleline jm valmisolek saada Soome ühiskonna võrdväärseks liikmeks ja head võimalused nii oma haridustee jätkamiseks kui ka tööturul. (MO) Põhiseaduse järgi on igal Soomes elaval inimesel õigus säilitada ja arendada oma emakeelt ja kultuuri, see aitab kaasa nii võõrkeelte kui ka soome keele omandamisele. Oma emakeele ja soome/rootsi keele õppimine paneb aluse lapse toimivale kaks- või mitmekeelsusele. Vastutus oma emakeele ja kultuuri säilitamise eest lasub eelkõige perekonnal. (OÄT)

Täiskasvanutele antakse kohanemiskoolitust, mille eesmärgiks on muuhulgas nende keeleoskuse areng. (Kotoutumiskoulutus) Keeleõpetuses on sisserändajate jaoks võetud eesmärgiks funktsionaalne kakskeelsus (Latomaa, Suni 2011: 112), st üldine keeleoskustase B1.1, konkreetse isiku puhul võib see osaoskusesti olla madalam või kõrgem, ent saavutada tuleb toimiv soome või rootsi keele oskus. Eesmärgiks on niisiis praktiline keeleoskus, keeleõppijat nähakse sotsiaalselt aktiivse keelekasutajana. Suhtluspädevust eelistatakse keelelisele korrektsusele, olulised on pragmaatiline ja sotsiolingvistiline pädevus. Omandatakse võime saada hakkama mitmekesistel teemadel, et panna alus toimetulekuks tööelus ja ühiskonnas laiemalt. (AMK 2012: 24–28; Kotoutumiskoulutus) Praegu kehtivad kohanemiskoolituses 2012 vastu võetud põhimõtted, ent neid on kavas uuendada, uute põhimõtete kinnitamine on plaanitud 2021. aasta lõpu. (Kotoutumiskoulutus)

Soome koolides on mitmekeelsus saanud igapäevaelu osaks. Kuna Soome haridussüsteemi aluspõhimõte on võrdsed võimalused kõigile, tuleb sisserändetaustaga õpilastele ebavõrdsuse vältimiseks korraldada soome keele kui teise keele õpet riiklikul tasemel. (Latomaa, Suni 2011: 131–133)

Sisserändetaustaga õpilased võivad saada algõpetuseks ette valmistavat õpetust, mille eesmärk on õpilase soome või rootsi keele oskuse arendamine ja muu valmisoleku andmine õppimiseks eel- ja algkoolis. Soome kui teise keele õpe on ette nähtud kõigile, kelle soome või rootsi keele oskus pole emakeeleoskuse tasemel. Õpetust võib korraldada kas rühmas või kaasavalt algõpetuse rühmas, aga ka ühele õpilasele. Õpilasele tehakse isiklik õppekava, mis määratleb muuhulgas tema lõimimise ealt ja tasemelt vastavasse eel- või algkoolirühma. (MOP; POVA 2017: 3–6).

Alushariduses võetakse arvesse laste erinevat keelelist ja kultuurilist tausta ning valmisolekut. Eesmärk on toetada iga lapse keelelise ja kultuurilise identiteedi arengut, õpetada teda austama eri keeli ja kultuure ning toetada kaks- ja mitmekeelsete laste eri keelte kasutust. Õppekeeleks on kas soome või rootsi keel, ent kasutada võib ka saami, roma või viiipekeelt, samuti muid keeli, kui see ei takista õppekava põhieesmärkide saavutamist. Alusharidust võib eraldi rühmas anda ka kas peamiselt või täielikult mõnes muus keeles. Korraga arendatakse nii võõr- ja mitmekeelsete laste emakeeleoskust, identiteeti ja eneseteadvust kui ka soome/rootsi keele eri osaoskusi. (EOP 2016: 39–40) Kasutatakse ära laste vastuvõtlikkust keeleõppele eesmärgiga toetada nende mitmekeelset identiteeti, tõsta keelelist teadlikkust ja pakkuda võimalusi kasutada ja omandada keeli tegevuses ja mänguliselt. Kakskeelne alusharidus korraldatakse nii, et sellest tekib üks tervik, kus arenevad mõlemad keeled. Võimalusel kasutab üks õpetaja üht ja teine teist keelt, lapsi innustatakse mõlemaid keeli aktiivselt kasutama, esile tõstetakse ka mõlema keelega seotud kultuuri. Eesmärk on valmisolek jätkata haridusteed mõlemas keeles. Kakskeelne alusharidus võib olla kas lai või kitsas. (EOP 2016: 39–41)

- **Lai kakskeelne alusharidus**

(1) Lai kodumaiste keelte kakskeelne alusharidus, nt rootsikeelne keelekümbilus soomekeelses alushariduses ja vastupidi, samuti võib nii soome- kui ka rootsikeelses alushariduses olla saamikeelne keelekümbilus.

(2) Muu lai kakskeelne alusharidus: osa tegevustest (vähemalt 25%) viiakse läbi mingis muus keeles kui alusharidusseaduses märgitud õppekeel. Osa lapsi võivad kõnealust keelt rääkida emakeelena. Eri keelte kõnelejate rühmad saavad õppimiseks vajalikku tuge. Rühmas võib olla ka lapsi, kellele kumbki õppekeeltest pole emakeel. Viimased suunatakse enamasti ettevalmistavasse õppesse, kui see saadaval on. (EOP 2016: 40)

- **Kitsas kakskeelne alusharidus** ehk keelerikas alusharidus: alla 25% tegevustest korraldatakse mingis muus kui seaduses ette nähtud õppekeeles. Selline õpe annab võimaluse arendada mitmekeelsust ja puutuda kokku teiste kultuuridega. Lapsed on korraga nii keeleõppijad kui ka kasutajad. Eesmärk on jätkata kas keelerikkas või muus kakskeelses põhihariduses. (EOP 2016: 41)

Sisserändetaustaga õpilaste vajadusi võetakse arvesse ka **alg-** ja **põhihariduses**, pakkudes neile võimalust õppida soome keelt teise keelena. Eesmärgiks on anda õpilasele selline keeleoskus,

et ta suudab keelekeskkonnas teistega võrdväärselt tegutseda ja õppida. (S2K 2019, STK) Alghariduse õppekava põhimõtete järgi võib õpilane õppida soome keelt teise keelena ja kirjandust, kui tema emakeel pole soome, rootsi või saami keel või tal on muul moel mitmekeelne taust ning tema soome keele mõnes või kõigis osaoskustes on puudusi, mis ei anna talle võimalust teistega võrdväärselt koolielus osaleda või õppida soome keelt esimese keelena ja kirjandust. Õpetajad otsustavad koostöös, milline on õpilaste vajadustele kõige paremini vastav õpe, lõpliku otsuse teeb õpilase hooldaja. Haridust võib korraldada ka kakskeelsena ehk keelekümblusõppena, sel puhul peab kindlustama õpilaste edasijõudmise kõigis ainetes ja nende ettevalmistuse saamaks hakkama Soome keelekeskkonnas, nagu alushariduse puhulgi võib keelekümblusprogramm olla kas lai või kitsas. (POP 2016: 89–94)

- **Lai kakskeelne õpe ehk varane täielik keelekümblus** võib olla kas kodumaiste (vt ka eespool) või muude keelte keelekümblus. Esimene on alushariduses alanud kodumaiste keelte keelekümbluse jätk, teine aga mõne muu keele keelekümblus, mis on võinud samuti alata juba eelkoolis, ent võib alata ka alles algkoolis ja kesta kas osa või terve põhihariduse aja, sellesse võib ka liituda nt välismaalt tulnud õpilasi, kes pole võimelised soome või rootsi keeles õppekava omandama ega saa mingil põhjusel osaleda ettevalmistavas õppes. (POP 2016: 91–92)
- **Kitsa kakskeelse õppe ehk keelerikka õppe** puhul viiakse alla 25% õppest läbi mingis muus kui kooli õppekeeles (POP 2016: 92).

Gümnaasiumi või ametiharidusse siirduvatel sisserändetaustaga, aga ka muudel võõrkeelsetel õppijatel on võimalik osaleda ettevalmistavates programmides, vastavalt LUVA ja VALMA. Programmide eesmärk on anda õppijatele keeleline ja muu vajalik valmisolek õppimiseks ja enesetäienduseks. (vt LUVA, VALMA, Lisäopetus)

Nii **gümnaasiumi- kui ka kutsehariduses** on üha enam sisserändetaustaga õppijaid (vt MOL, AK). Ka gümnaasiumis on võimalik õppida soome keelt teise keelena (MOL, STK). Kutsehariduses võivad eri aladel olla väga erinevad keeleoskushõuded. Sisserändetaustaga õppijal on võimalik saada soome keele kui teise keele tuge või ta võib osaleda õppimisvalmidust toetavas õppes, kus võidakse muuhulgas parandada soome keele oskust. (AK)

Gümnaasiumi küpsuseksamite (*ylioppilastutkinto*) hulka kuuluva emakeeleeksami asemel võib sooritada ka soome keele kui teise keele eksami, kui eksamineeritava emakeel ei ole soome, rootsi või saami keel või tema ema- või esimene keel on viipekeel. Sel juhul on soome keele kui teise keele eksam kohustuslik ja selle sooritamine annab koos teiste gümnaasiumi lõpueksamitega õiguse edasi õppida kõrgkoolis. (MOL)

Riiklik keelepoliitika ja selle kohalik rakendamine ja kohandamine võivad erineda, nii kohalikud omavalitsused kui ka koolid tõlgendavad riiklikku keelepoliitikat erinevalt (Latomaa, Suni 2011: 131). Uurimused näitavad siiski, et need, kes soome keele kui teise keele õpet vajavad, seda enamasti ka saavad, ent on näiteid ka juhtumitest, kus õpetaja peab soome keele kui teise keele õpet küll vajalikuks, aga otsustatakse seda mitte pakkuda. (Latomaa, Suni 2011: 127)

KIRJANDUS

AK = Ammattillinen koulutus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ammattillinen-koulutus-0> (5.12.2020).

AMK 2012 = Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012. Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.

EOP 2016 = Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Opetushallitus. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

Hievanen, Raisa; Frisk, Tarja; Väättäin, Hanna; Mustonen, Kirsi; Kaivola, Juha; Koli, Arja; Liski, Sari; Muotka, Virva; Wikman-Immonen, Anu 2020. Maahanmuuttajien koulutuspolut. Arviointi vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksesta, aikuisten perusopetuksesta ja ammatillisen koulutuksen kielitaitovaatimusten joustavoittamisesta. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Helsinki: PunaMusta Oy

Kotoutumiskoulutus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kotoutumiskoulutus> (5.12.2020)

Latomaa, Sirkku; Suni, Minna 2011. Multilingualism in Finnish Schools: Policies and Practices. *ESUKA – JEFUL*, 2–2, 111–136.

Lisäopetus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/nivelvaiheen-koulutukset> (5.12.2020)

Lukiolaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714> (5.12.2020)

LUVA = Lukiokoulutukseen valmistava koulutus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/nivelvaiheen-koulutukset#anchor-lukiokoulutukseen-valmistava-koulutus---luva> (5.12.2020)

MOP = Maahanmuuttotasaustaiset oppijat perusopetukseen valmistavassa-opetuksessa. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/maahanmuuttotasaustaiset-oppijat-perusopetukseen-valmistavassa-opetuksessa> (5.12.2020)

MO = Maahanmuuttotasaustaiset-oppijat. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/maahanmuuttotasaustaiset-oppijat> (5.12.2020)

MOL = Maahanmuuttotasaustaiset oppijat lukiokoulutuksessa. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/maahanmuuttotasaustaiset-oppijat-lukiokoulutuksessa>

OAV = Opetushallitus avannut verkkokyselyn (aika- ja koulutuspolitiikan) (5.12.2020) <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2018/opetushallitus-avannut-verkkokyselyn-perusopetuksen-ensimmaisen-ja-toisen-luokan-0>

OKT = Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 20.9.2018 <https://minedu.fi/-/valtionneuvosto-paatti-peruskoulun-tuntimaaran-kasvattamisesta-kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta> (5.12.2020)

OÄT = Oman aidinkielen tukeminen. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oman-aidinkielen-tukeminen> (5.12.2020)

POP 2016 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Next Print Oy.

POVA 2017 = Perusopetukseen valmistava opetus. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L2P4> (5.12.2020)

S2K = Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus 2019. Esite. Helsinki: Opetushallitus.

Suomen perustuslaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P17> (5.12.2020)

STK = Suomi toisena kielenä opetus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/suomi-toisena-kielena-opetus> (5.12.2020)

VALMA = Ammatillisen koulutuksen valmentava koulutus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/nivelvaiheen-koulutukset> (5.12.2020)

6.2. USA

Vastavalt viimastele avaldatud andmetele aastast 2017, on inglise keele õppijate keskmine osakaal USA avalikes koolides 10,1% (5 miljonit õpilast). Viimase kümnendi jooksul on see arv kiiresti kasvanud. Aastal 2000 oli selleks arvaks veel 8.1% (3,8 miljonit õpilast). Osariigiti varieerub aga inglise keele õppijate arv väga palju. Näiteks Lääne-Virginia osariigis oli nende osakaal vaid alla ühe protsendi, samal ajal kui Californias peaaegu 20 protsenti (National Center for Education Statistics 2020). Suurest õppijate hulgast lähtuvalt on Ameerikas läbi viidud palju uuringuid erinevate keeleõppemeetodite rakendatavuse kohta.

Üks kõige olulisematest teguritest inglise keele õppijate edukuse jaoks on suulise kõne arengu tagamine. Uuringud on näidanud, et õppijate suulise kõne vilumuse arenedes sõbrustavad ning suhtlevad nad suurema tõenäosusega soravalt inglise keelt oskavate kõnelejatega, mis omakorda aitab kaasa nende inglise keele omandamisele, sest neil on rohkem keele kasutamise võimalusi (Chesterfield jt 1983; Piker, Rex 2008; Saville-Troike 1984; Strong 1983, 1984). Walqui (2006) lisab veel, et toetava suunamisega suhtlus (*scaffolding*) inglise keele õppijate ja emakeelt kõnelejate vahel aitab esimestel ühendada igapäevase kõnekeele akadeemilise keelega. Teised uurijad on leidnud, et vestlusringid eakaaslastega (näiteks raamatuklubid) aitavad inglise keele õppijatel kasutada keelt tähendusrikkal viisil (Watts-Taffe, Truscott 2000).

Konkreetsete lugemis- ja kirjutamisoskuste omandamiseks on vajalik rohkem kui inglise keele õppijatele keeleliselt rikka (*literacy rich*) õppimiskeskkonna võimaldamine. Põhinedes läbiviidud uurimistööle väidavad de la Luz Reyes (1991) ja Kucer ja Silva (1999), et kui inglise keele õppijad soovivad saada tõhusateks ning efektiivseteks lugejateks ning kirjutajateks, on vajalik konkreetsete oskuste ja osaoskuste fookuseeritud ja üksikasjalik õpetamine. Üks viis saada inglise keele õppijate tähelepanu konkreetsetele keelestruktuuridele ja anda sobivat tagasisidet on kasutada ülesandena päeviku pidamist, kus õpilane kirjutab oma igapäevaelust ning õpetaja kirjutab talle vastu. See võimaldab õpetajal kohandada oma kirjutis

iga õpilase vajadustega vastavaks, mõtetesse selguse toomiseks ümber sõnastada õpilase vead ning modelleerida sõnavara või grammatikat (Peyton, Reed 1990).

Mercuri (2010) uurimus näitas, et mõttekaardid on tõhus vahend nende inglise keele õppijate puhul, kes kasutasid neid võõrkeelses ainetunnis materjali omandamiseks. Hall ja Strangman (2008) toovad oma mõttekaarte sünteesivas aruandes välja nende tõestatud tõhususe nii teksti mõistmise kui ka sõnavara arendamise puhul.

Erinevad keelekümblusprogrammid on Ameerikas omandamas järjest suuremat populaarsust. Kasutusel on peamiselt kolme erinevat tüüpi programmid: 1) täielik, 2) osaline, 3) kahesuunaline. Kuid ka nende programmide sees esineb varieeruvust (Pacific Policy Research center 2010). Keelekümblusprogrammide tõhusust on tõestatud mitmeti. Oregoni osariigis tehtud uuringus võrreldi 1600 õpilast, kellest osa määrati loterii alusel keelekümblusprogrammi ja teised tavalisse keeleõppeprogrammi. Tulemused näitasid, et keelekümblusprogrammis osalenud õpilaste lugemistestide tulemused olid paremad kui tavaprogrammi õpilaste omad (Steele jt 2017). Ka teised uuringud on näidanud, et kakskeelsete programmide inglise keele õppijate lugemis- ja kirjutamisoskus ning tulemused teistes õppeainetes on sama head või paremad kui ainult ingliskeelsetes programmides olevatel inglise keele õppijatel. (vt Genesee, Lindholm-Leary 2012, Goldenberg 2008). Samale tulemusele jõudsid ka 2015. aastal Rice'i ülikooli uurijad, kes leidsid, et kahesuunalises keelekümblusprogrammis inglise keele õppijad on edukamad võrreldes teiste õppijatega (Alvear 2015).

KIRJANDUS

Alvear, Sandra A. 2015. Learning More than Language: An Examination of Student Achievement in English Immersion and Bilingual Programs. MA-dissertation. Rice University.

Chesterfield, Ray; Chesterfield, Katherine; Hayes-Latimer, Kathleen; Chavez, Regino 1983. The influence of teachers and peers on second language acquisition in bilingual preschool programs. *TESOL Quarterly*, 17, 401–419.

de la Luz Reyes, Maria 1991. A process approach to literacy using dialogue journals and literature logs with second language learners. *Research in the Teaching of English*, 291–313.

Genesee, Fred; Lindholm-Leary, Kathryn 2008. Dual language education in Canada and the USA. *Encyclopedia of language and education*, 1696–1706.

Goldenberg, Claude 2008. Teaching English language learners: What the research does-and does not-say. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/esed5234-master/27>. Georgia Southern University.

Hall, Tracey; Strangman, Nicole 2002. Graphic organizers. National Center on Accessing the General Curriculum, 1–8.

Kucer, Stephen B.; Silva, Cecilia 1999. The English literacy development of bilingual students within a transition whole-language curriculum. *Bilingual Research Journal* 23, 345–371.

Mercuri, Sandra P. 2010. Using graphic organizers as a tool for the development of scientific language. *Gist: Education and Learning Research Journal* (4), 30–49.

National Center for Education Statistics. https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgf.asp. (12.01.2021).

Pacific Policy Center 2010. Successful Bilingual and Immersion Education Models/Programs. Honolulu: Kamehameha Schools, Research & Evaluation Division.

Peyton, Joy K.; Reed, Leslee 1990. Dialogue Journal Writing with Nonnative English Speakers. A Handbook for Teachers and An Instructional Packet for Teachers and Workshop Leaders. Alexandria: TESOL.

Piker, Ruth A.; Rex, Lesley A. 2008. Influences of teacher–child social interactions on English language development in a Head Start classroom. *Early Childhood Education Journal* 36(2), 187–193.

Saville-Troike, Muriel 1984. What really matters in second language learning for academic achievement? *TESOL Quarterly*, 18, 199–219.

Steele, Jennifer L.; Slater, Robert O.; Zamarro, Gema; Miller, Trey; Li, Jennifer; Burkhauser, Susan; Bacon, Michael 2017. Effects of dual-language immersion programs on student achievement: Evidence from lottery data. *American Educational Research Journal* 54(1_suppl), 282S–306S.

Strong, Michael 1983. Social styles and the second language acquisition of Spanish-speaking kindergartners. *TESOL Quarterly* 17, 241–258.

Strong, Michael 1984. Integrative motivation: Cause or result of successful second language acquisition? *Language Learning* 34, 1–13.

Walqui, Aida 2006. Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9(2), 159–180.

Watts-Taffe, Susan; Truscott, Diane M. 2000. Focus on research: Using what we know about language and literacy development for ESL students in the mainstream classroom. *Language Arts* 77(3), 258–265.

6.3. Saksamaa

Saksamaa keelepoliitika on kaua lähtunud, nii nagu mujalgi Euroopas, põhimõttest “üks rahvus – üks keel” (Pfaff 2011). Samas ei ole Saksamaa põhiseaduses keelt mainitud ja tegelikkuses on keelesituatsioon muidugi mitmekülgne nii eri keeli kui ka eri aegadel Saksamaale tulnud rahvusi silmas pidades. 2009. aasta seisuga oli Saksamaal 3 miljonit türklasi, 2,9 miljonit endisest Nõukogude Liidust ja 1,5 miljonit Jugoslaavia aladelt pärit inimest. Umbes kolmandik Saksamaa alla viieaastastest lastest oli 2011. aastaks immigrandi taustaga. On piirkondi, kus 90% lastest on immigrantide peredest.

Laste saksa keele oskust peetakse väga tähtsaks. Eriti aktiivselt on hakatud sellele tähelepanu pöörama pärast seda, kui 2009. aasta PISA testist ilmses, et Saksamaal on immigrantide ja teiste laste tulemuste vahel väga suur erinevus (Pfaff 2011). Pärast seda on lisaks laste saksa keele oskusele püütud tegeleda ka nende pärandkeel(t)e (*heritage language*) oskuse arendamisega. Põhiliselt on Saksamaal koolieelne haridus ainult saksakeelne. Seal kõrval on siiski ka teisi valikuid ja üha enam on koolieeleset haridust ka teistes keeltes (aitab kaasa võimalusele päritoluriiki tagasi pöörduda või EU piires hakkama saada).

Paljudes Saksamaa linnades on erakoolid, mis pakuvad kaheksakuulset keelekümblust, samuti on Berliinis hulk koole, kus pakutakse kas täielikku või osalist keelekümblust päris mitmes eri keeles. Samuti on hulk riiklikke Euroopa koole Berliinis (aastaks 2012 neli kakskeelset prantsuse-saksa kooli; kaks inglise, vene, hispaania, itaalia kooli; üks türgi, portugali ja poola kool).

Saksamaal peavad kõik kooli alustavad lapsed tegema läbi keelelised katsed. Paljud kakskeelsed lapsed on saksa keeles maha jäänud, kuigi nad on saksakeelses lasteaias käinud mitu aastat. Mõnede uuringute järgi (Armon-Lotem jt 2011; Gagarina jt 2014) on kolmandikul kakskeelsetel lastel, kel on olnud intensiivne kontakt saksa keelega lasteaias, keeleoskus koolimineku alguses endiselt ükskeelsete laste normist madalam ning see vahe vanusega isegi suureneb. Need lapsed, kes saksakeelses lasteaias ei käi, ei oska isegi algtasemel saksa keelt. (Gagarina jt, ilmunas)

Laste keeleoskuse arendamisel ja ka hindamisel on võetud kaks põhilist seisukohta ehk kasutatud kaht tüüpi teste: üks on traditsiooniline sõnavara ja grammatilise korrektsuse keskne vaatenurk (“Deutsch Plus”, “Fit in Deutsch”), teine keskendub igapäevasuhtluse funktsionaalse ja pragmaatilise võimekuse arendamisele (“Sismik Screening”). Mõlemat tüüpi teste on kritiseeritud, kuid neid kasutatakse endiselt. Samas on leitud, et mitme eri testi kasutamine koos erinevate hindamismeetoditega annab paremaid tulemusi, et laste taset määrata ja edenemist hinnata.

Saksamaal on kasutatud kaht tüüpi keelelise arengu toetamist: 1) igapäevategevustega lõimitud keeleõpe ja 2) lisakeeleõpe, st regulaarsed saksa keele tunnid väikestes gruppides spetsiaalsete saksa keele õpetajate käe all (kaks tundi nädalas kõige vähem, aga sageli ka rohkem, metoodika varieerub eri lasteaiades päris palju). Mõlemal juhul on tegemist väljaõppe saanud õpetajatega. (Gagarina jt 2020)

Egert and Hopf (2016) väidavad, et igapäevategevustega lõimitud keeleõpe on paljulubav, eriti just alla kolmeaastaste laste puhul. Nn keeletundide meetodi tulemused ei ole aga selged, uuringutes on selle meetodi kohta väga eri tulemusi saadud (Egert, Hopf 2016: 160).

Läbi aegade on Saksamaal katsetatud eri programme, et toetada varast saksa keele õpet (“Sag mal”, “Vorlaufkurse”), kuid nende tulemustesse tuleb Schneideri jt (2013) sõnul suhtuda

üsna kriitiliselt. Kõikide programmide puhul oli erinevus keeleliste oskuste omandamises võrreldes lastega, kes toetust ei saanud, kas olematu või väga väike.

Buschmann jt (2014) kirjeldavad, kuidas igapäevaelu tegevustesse lõimitud keeleõppe edu võti on koolitatud spetsialistides. Heidelberg Interaction Training for Educational Professionals (HIT) programmis koolitati lasteaiaõpetajaid nii, et nad oskaksid enda tegevusega keelelist arengut toetada. Õpetajaid koolitati umbes kuus kuud, iga nelja nädala järel oli 4,5 tundi ja kokku 6 sessiooni. Hindamine näitas, et kvalifitseeritud õpetajate käe all paranesid laste kommunikatiivsed oskused märgatavalt.

Gagarina jt 2014 on leidnud, et parem keeleoskus, eriti just parem sõnavara, on neil lastel, keda on toetatud igapäevaelu tegevustega lõimitud keeleõppega, mitte traditsiooniliste keeletundidega. Gagarina jt 2020. aasta uuringus (Gagarina jt, ilmumas) vaadati, kuidas mõjuvad toetusmeetmed laste grammatika ja sõnavara arengule türgi-saksa ja vene-saksa kakskeelsete 2–6aastaste laste puhul. Vaatluse all olid kaht tüüpi toetusprogrammi läbinud lapsed. Üks toetusviis oli nn lapsekeskne programm, kus keeleõppe oli integreeritud igapäevastesse tavategevustesse, teine programm oli pigem õpetaja-keskne lähenemine, kus lasteaiaõpetaja oli läbinud spetsiaalse keelelise arengu toetamise koolituse. Mõlema grupi tulemusi võrreldi nende laste tulemustega, kes toetusprogrammi ei läbinud.

Selgus, et loomulikult olid kõige madalamad tulemused lastel, kes ühtki toetusprogrammi ei läbinud, teise kahe grupi puhul grammatika omandamises olulisi erinevusi ei olnud, kuid sõnavara omandamises olid edukamad just need lapsed, kes said väikses (15 last) grupis keeletunde väga oskajatelt spetsiaalselt treenitud õpetajailt (BIVEM programmi õpetajad ehk õpetaja-keskse programmi läbinud õpetajad). Seega selgus uuringust, et traditsioonilisemaks peetud ehk nn keeletundide meetodi kasu tuleb esile ainult siis, kui õpetajad on saanud väga hea hariduse. (Gagarina jt, ilmumas)

KIRJANDUS

Armon-Lotem, Sharon; Walters, Joel; Gagarina, Natalia 2011. The impact of internal and external factors on linguistic performance in the home language and in L2 among Russian-Hebrew and Russian-German preschool children. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1, 3, 291–317. doi: <https://doi.org/10.1075/lab.1.3.04arm>.

Egert, Franziska; Hopf, Michaela 2016. Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Ein narratives Review. *Kindheit und Entwicklung*, 25, 3, 153–163. doi: <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000199>.

Buschmann, Anke; Degitz, Brigitte; Sachse, Steffi 2014. Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita auf Basis eines Trainings zur Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind. Sallat, S., Degitz, B., Sachse, S. (Eds.), *Sprache professionell fördern*. – Idstein, S. 416–425.

Gagarina, Natalia; Posse, Dorothea; Düsterhöft, Stefanie; Topaj, Natalie; Acikgöz, Duygu 2014. Sprachförderung bei Mehrsprachigkeit: Erste Ergebnisse der BIVEM-Studie zur Wirksamkeit von Sprachförderung bei jüngeren mehrsprachigen Kindern: Eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM). *Spektrum Patholinguistik*, 7, 139–148.

Gagarina, Natalia; Topaj, Nathalie; Posse, Dorothea; Czapka, Sophia, in print. Der Erwerb des Deutschen bei türkisch-deutsch und russisch-deutsch bilingualen Kindern: Gibt es doch einen Einfluss von Sprachfördermaßnahmen?

Pfaff, Carol W. 2011. Multilingual Development in Germany in the Crossfire of Ideology and Politics: Monolingual and Multilingual Expectations, Polylingual Practices. *EScholarship*. Open Access Publications from the University of California.

Schneider, Hansjakob; Becker-Mrotzek, Michael; Sturm, Afra; Jambor-Fahlen, Simon; Neugebauer, Uwe; Efinger, Cristian; Kernen, Nora 2013. Expertise. Wirksamkeit von Sprachförderung. Bildungsdirektion Zürich. http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Expertise_Sprachfoerderung_Web_final_03.pdf. (12.12.2020)