

TARTU ÜLIKOOL
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT
EESTI KEELE (VÕÕRKEELENA) OSAKOND

Victoria Toome

VANUS VÕÕRKEELE ÕPPIMIST MÕJUTAVA FAKTORINA

Bakalaureusetöö

Juhendaja dotsent Raili Pool

Tartu 2015

Sisukord	
Sissejuhatus	3
1. Emakeele, võõrkeele ja teise keele ning õppimise ja omandamise mõisted	5
2. Lastele ja täiskasvanutele sobivad võõrkeele õpetamise meetodid	8
2.1 Traditsioonilised meetodid	9
2.2 Humanistlikud meetodid	11
2.3 Suhtlusmeetodid	12
2.4 Lõimitud aine- ja keeleõpe	12
3. Laste ja täiskasvanute võõrkeele omandamise eripära	17
3.1 Mälu üldmõiste ja roll võõrkeele õppimisel	17
3.2 Motivatsiooni roll võõrkeele õppimisel	19
3.3 Kriitilise ea hüpotees	21
3.4 Kakskeelsuse üldmõiste ja laste varajane kakskeelsus	23
3.5 Võõrkeele õppimine hilisemas eas	27
Kokkuvõte	29
Kasutatud kirjandus	31
Age as an influencing factor in the process of foreign language learning. Summary	36

Sissejuhatus

Maailma tempo on kiire ja muutuv. See, mis on oluline täna, polnud nii tähtis eelmise põlvkonna jaoks. Võõrkeelte õppimise tähtsus suureneb iga päevaga. Maailma piirid on täna peaaegu formaalsed. Igal inimesel on õigus reisida ümber kogu maailma, tutvuda uute kultuuride ja keeltega. Tänapäeval ei piisa ainult ühest keelest. Mitme võõrkeele oskamine avab rohkem võimalusi õppimisel ja tulevases karjääris. Kuid keelte omandamisega tekib palju küsimusi. Mis vanuses on õigem võõrkeele õppimisega alustada? Millised meetodikad ja õpetamisstrateegiad eksisteerivad ning kuidas valida nendest kõige parem? Kas täiskasvanutel on juba liiga hilja keelte õppimisega alustada? Kuidas omandavad võõrkeeli lapsed ja täisealised inimesed? Kõik need küsimused on seotud eelkõige vanusega.

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärk on vastata nendele küsimustele ning selgitada välja, kas eksisteerib erinevus laste ja täiskasvanute vahel võõrkeelte omandamise protsessis ning juhul, kui eksisteerib, siis kui suur on see erinevus ehk milline on vanuse mõju võõrkeele õppimisel. Samuti on vaja selgeks teha, millistes vanusepiirides on lapsed ja täiskasvanud.

Käesolev bakalaureusetöö on oma olemuselt referatiivne. Olulisemateks teoreetilisteks allikateks on Leelo Kingisepa ja Elle Sõrmuse „Ülevaade võõrkeeleõppe meetoditest“ (2000), Urve Aja ja Maire Kebbinau „Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas: keelekümblusprogrammi näitel“ (2011), Silvi Vare „Kakskeelsus kakskeelse õpetuse kaudu“ (1998), Annekatrin Kaivapalu ja Maisa Martini „Mis on võõrkeeleõpe ja kuidas võõrkeelt õpitakse“ (2011), Fred Genesee „Teise keele kümblusprogrammid“ (2009), Niclas Abrahamssoni ja Kenneth Hyltenstami „Who can become native-like in a second language? All, some, or none?“ (2000), Eric H. Lennebergi „Biological Foundations of Language“ (1967) jt.

Bakalaureusetöö koosneb kolmest osast. Töö esimeses osas seletan lahti terminid *emakeel*, *võõrkeel*, *teine keel*, *keeleõppimine* ja *keele omandamine*. Teises peatükis käsitlen lastele ja täiskasvanutele sobivaid võõrkeele õpetamise meetodeid nagu traditsioonilised, humanistlikud ja suhtlusmeetodid ning lõimitud aine- ja keeleõpe. Töö kolmas osa keskendub laste ja täiskasvanute võõrkeele omandamise spetsiifikale. Kolmas osa on jagatud viieks alapeatükiks, kus käsitletakse mälu ja motivatsiooni rolli teise keele õppimisel, kriitilise ea hüpoteesi, varajast kakskeelsust ning võõrkeele õppimist hilisemas eas.

1. Emakeele, võõrkeele ja teise keele ning õppimise ja omandamise mõisted

Oluline on selgeks teha, mis erinevus on *keele omandamise* ja *keeleõppimise* vahel, mida tähendavad mõisted *emakeel*, *teine keel* ja *võõrkeel*.

Emakeel on esimene keel, mille laps omandab. Teise keele omandamise kontekstis kasutatakse emakeelest rääkides ka terminit *lähtekeel*, see on keel, millest lähtudes toimub järgmiste keelte omandamine (Pool 2007: 13). Boris Benediktov (1974: 301) märgib, et teise keele omandamine toimub kiiremini kui esimese keele puhul. Laps omandab emakeele kümne aasta jooksul (umbes 40 000 tundi), aga täiskasvanu omandab võõrkeele viie aasta jooksul (umbes 5 000 õppetundi ja iseseisvat õppimist). See tõendab, et emakeele kõnelemise kogemus võib hästi mõjuda teise keele omandamise protsessile. (Benediktov 1974: 301) Emakeele tase ei pruugi olla elu lõpuni kõige parem. Immigrantide puhul on üsna tavaline olukord, millal teine keel muutub domineerivaks ja esimene keel jääb tagaplaanile. (Vare 1998: 35)

Emakeele järel omandatud keel on **teine keel**. Keeleteaduses on terminil *teine keel* üldine tähendus ehk keelte õppimise järjekord ei pea kindel olema. Mõistete erinevus teise keele ja võõrkeele vahel on seotud keskkonnaga, kus need keeled on omandatud. Teist keelt omandatakse seda keelt kõnelevates riikides selle keele keskkonnas ning võõrkeel on emakeelest erinev keel, mida õpitakse keelekeskkonnast eemal. (Gass, Selinker 2001: 5, viidatud Pool 2007: 13 järgi) Silvi Vare (1998: 40) pooldab täielikult seisukohta, et teise keelega puutub keeleõppija kokku oma maal, aga võõrkeeled on seotud teiste riikidega.

Käesolevas bakalaureusetöös ei tehta vahet võõrkeelel ja teisel keelel, vaid kasutatakse terminit *võõrkeel* ülemmõistena, mis hõlmab ka teise keele ning töös kasutatakse läbivalt terminit *võõrkeel*.

Stephen Krasheni (1982, viidatud Aja, Kebbinau 2011: 30 järgi) järgi on keele **omandamine** pigem alateadvusega seotud protsess, aga **keeleõppimine** on teadlik otsus osata keeli. Benediktov (1974: 19) on samal arvamusel, et võõrkeele omandamine on lõplik tulemus ehk teisisõnu on võimalik suhtlemine selles keeles ilma emakeele või mingi teise keele abita.

Teise keele omandamise teoorias, mille kujunemine on seotud tuntud ameerika lingvisti ja keeleteadlase Stephen Krasheniga, on viis peamist hüpoteesi. Esimene hüpotees käsitleb erinevust keele omandamise ja õppimise vahel (ingl *acquisition-learning hypothesis*). (Krashen 1982, viidatud Aja, Kebbinau 2011: 30 järgi) Omandatud keelt kasutatakse õigesti pigem intuiitiivselt ehk kõneleja ei suuda oma keeleteadmistes grammatikareeglitele tugineda. Keele õppimine on struktureeritud õppeprotsess, kus tähelepanu on pööratud nii suulise oskuse arenemisele kui ka grammatikareeglite teadvustamisele. Õpitud keelt kasutatakse aga teadlikult. Keele omandamine on kõigepealt seotud omandava keele keskkonnas elamisega, kusjuures ei toimu grammatika reeglite seletamist, ning õppimine toimub koolis õpetaja abiga. (Krashen 1982, viidatud Maisla 2014: 23 järgi) Krasheni monitori hüpotees (ingl *monitor hypothesis*) annab seletuse, mis erinevus on alateadlikult omandatud ja teadlikult õpitud keeleteadmiste vahel. Alateadvuse kaudu omandatud keel soodustab saavutatud keeleoskuse ladusat kasutamist suhtluses reaalses elusituatsioonides, sest puudub kartus grammatiliselt ebakorrektna olla. Kirjalik ja teoreetiline keelekasutus on aga tüüpiline teadlikult õpitud keele puhul ning annab rohkem aega korralikke lauseid moodustada ja vajadusel kohe grammatiliselt korrigeerida. (Krashen 1982, viidatud Aja, Kebbinau 2011: 30 järgi) Loomuliku järjekorra (ingl *natural order hypothesis*) hüpoteesis on rõhk grammatika omandamisel, mis toimub kindla süsteemi järgi. Keelekeskkonnas toimuva praktika kaudu on nii lapsel kui ka täiskasvanutel võimalus omandada õpitava keele grammatilisi konstruktsioone loomulikus järjekorras. Sisendkeele hüpoteesi (ingl *input hypothesis*) järgi on keeleõppija teadmised madalamad kui omandatava materjali tase. Kui sisendkeele seos kontekstiga on selge ja loogiline, siis saab keeleõppija ühel momendil ladusa suhtlusoskuse teises keeles. (Krashen 1982, viidatud Maisla 2014: 23 järgi) Viimaseks Krasheni teise keele

omandamise teooria hüpoteesiks on afektiivse filtri hüpotees (ingl *affective filter hypothesis*). Kui õppija on motiveeritud omandama keelt, õppekeskkond (õpetaja, keele meetodikad jne) on tema jaoks sobilik ja meeldiv, siis tulemus on edukas. Keele omandamisega seotud halvad kogemused võivad blokeerida kogu tahtmise ja enesekindluse edasi õppimisega jätkata. (Krashen 1982, viidatud Aja, Kebbinau 2011: 31 järgi)

Käesoleva bakalaureusetöö autor pooldab Krasheni arvamust, et keele omandamine toimub pigem alateadvuses, aga keeleõppimine on teadlik otsus osata keeli. Kuid Raili Pooli doktoritöös kasutatud väide on ka õige: „Õppimist käsitatakse osana pikaajalisest ning mitmeastmelisest omandamisprotsessist, omandamist omakorda on võimalik vaadelda nii protsessina kui ka selle lõpptulemusena“ (Pool 2007: 14).

Käesolevas töös ei hoita keeleõppimist ja keele omandamist täielikult lahus, sest keele omandamise ja keeleõppimise vahel puudub selgelt eristav piir, vaid kasutatakse neid mõisteid paralleelsena, lähtudes sellest, et õppimise tulemuseks peaks ideaalsel juhul alati olema omandamine.

2. Lastele ja täiskasvanutele sobivad võõrkeele õpetamise meetodid

Millegipärast eksisteerib selline eelarvamus, et edukad keeleõppurid on alati keelegeeniused. Mõned kaasasündinud keeleanded on kellelgi loomulikult olemas, kuid on vale väita, et polüglotid on eraldi inimesteliik. (Gunnemark 2001: 14) Võõrkeele õppimise uurimisel peetakse oluliseks õppijate vanust, õpistiili ja sobivaid võõrkeele õpetamise meetodeid ning individuaalseid isiksuse omadusi (Maisla 2014: 31; Gunnemark 2001: 14). Robert Kleinschroth väidab, et tihti kooliajal õpetatakse valesti, sest puuduvad hästi koostatud võõrkeele õpetamise programmid. Ammu koostatud võõrkeelte õpetamiskava on paljudele kooliõpetajatele ainuke õpetamisstiil. See on eksiarvamus, et eksisteerivad ainult paar klassikalist õppuritüüpi. Igal inimesel on oma mõtteviis. Keeleoskajate jaoks ei ole talent või anne nii tähtsal kohal, vaid hoopis enam mõjutab õpistrateegia ja õpitehnika. (Kleinschroth 2002: 11–20) Kõige produktiivsema keeleomandamise tulemuse jaoks peab meetodite valik ja õppekava koostamine olema kooskõlas õppija vanusega (Õppekava 2011). Head keeleõppijad on algatusvõimelised ja kasutavad keeleõppe jaoks kõiki võimalusi, mis nende teele satuvad. Nad õpivad rääkides ning esitavad huviga küsimusi õpetajatele ja emakeelekõnelejatele. Samuti nad ei tunne kartust võõrkeeles rääkides vigu teha. (Kleinschroth 2002: 20–22)

Võõrkeele õpetamise meetodid jagatakse traditsioonilisteks, humanistlikeks ja suhtlusmeetoditeks (Kingisepp, Sõrmus 2000). Diana Maisla (2014: 32) märgib, et eri aegadel on sobilikuks peetud eri meetodeid, nt traditsioonilistest meetoditest on olnud populaarne grammatika-tõlke meetod, mis on mõeldud analüütilise mõtteviisiga inimestele ning suhtlusmeetoditest kommunikatiivsed meetodid, kus rohkem tähelepanu saab suhtlemisoskuse arenemine. Käesoleva peatüki eesmärgiks on täpsemalt lahti seletada, mis omadused on traditsioonilistel meetoditel, humanistlikel meetoditel, suhtlusmeetoditel, lõimitud aine- ja keeleõppel ning välja selgitada, millised võõrkeele õpetamise meetodid sobivad lastele ja millised meetodid sobivad täiskasvanutele. Selles peatükis eristatakse meetodeid, mis sobivad paremini täiskasvanutele, meetodeid, mida

saab edukalt kasutada lastele võõrkeeli õpetades ja meetodeid, mis sobivad nii lastele kui ka täiskasvanutele.

2.1 Traditsioonilised meetodid

Traditsiooniliste meetodite puhul ei arene kõrgetasemeline suhtlusoskus, pigem toimub passiivne keele omandamine. Õpitava võõrkeele struktuuri ehk grammatikat hakati uurima juba aastasadu tagasi, millal kõikide keelte aluseks oli ladina keel. **Grammatika–tõlke meetodi** kasutamine garanteerib ilukirjanduslike tekstide mõistmise ehk lugemis- ja tõlkimisoskuse. See õpetamise meetod sobib nii täiskasvanutele kui ka lastele. Metoodilisi põhimõtteid käsitledes tasub mainida, et peamised harjutused on seotud tõlkimisega võõrkeelest emakeelde ja vastupidi, grammatikaharjutuste ning õpitava keele sõnade õppimisega. (Kingisepp, Sõrmus 2000:10–12)

Grammatika–tõlke meetodi vastased on veendunud, et võõrkeele omandamise progressi õppimise käigus takistab pidev seos oma emakeelega. Kui iga kord tõlkida uusi sõnu emakeelde, siis edaspidi on raske õpitud sõnu meelde tuletada. Parem lahendus on seostada võõrkeelt eluga ehk leida iga uue sõna või väljendi jaoks assotsiatsioon nii nagu omandavad lapsed oma esimest keelt. Keskenduda ainult grammatikale ja sõnavara suurendamisele pole päris õige. Võõrkeel vajab praktikat. Õpilane võib hästi lugeda, ka loetut mõista, aga kui puudub keele reaalses situatsioonides kasutamine, siis ta ei suuda iialgi vabalt rääkida. Vaatamata hoolikale õppetööle tuntakse end puuduva praktika tõttu ikkagi ebakindlalt. (Gethin, Gunnemark 2014: 40; Kleinschroth 2002: 15)

Kingisepa ja Sõrmuse (2000: 14) järgi on väga sobilik õpetamise meetod laste jaoks **otsene meetod**, mille eesmärk on imiteerida õpitava keele keskkonda ning keele aktiivset suulist kasutamist reaalses elus. Otsese meetodi jaoks sobib õpetaja, kes oskab keelt emakeelena ning ei kasuta õppija emakeelt. Õppija koostab lauseid piltide, tegevuste või liigutuste põhjal. Õpitud sõnavara ja väljendid on igapäevasest elust.

Juhul, kui õpetatav materjal pole selge, siis seletab ta teiste sõnadega, kasutab miimikat, žeste või illustreerib arusaamatuid sõnu või väljendeid. Vaatamata sellele, et otsene meetod oli mõeldud kõigepealt lastele, sobib see ka täiskasvanutele. (Kingisepp, Sõrmus 2000:14–16)

Audiolingvaalse meetodi rajajad olid veendunud, et kuna paljudel rahvustel puudub kirjakeele traditsioon, siis võiks võõrkeelte õppimine olla esialgu suuline ja alles hiljem kirjalik. Selle meetodi puhul olid põhiliseks õpetamismaterjaliks helilindid dialoogidega. Õpiti ära terved laused ning oluline oli pidev kordamine. Audiolingvaalset meetodit kritiseeriti väga palju, sest sõna-sõnalt kordamine ja pähe õppimine ei soodusta oskust iseseisvalt uusi võõrkeelseid lauseid moodustada. See meetod sobib nii lastele kui ka täiskasvanud keeleõppijatele. (Kingisepp, Sõrmus 2000:17–19) Audiolingvaalse meetodiga tekivad eriti täiskasvanutel raskused, sest alates põhikoolist toimub teadmiste omandamine suuremas mahus lugemise kaudu ehk kuulamise oskus nõrgeneb (Benediktov 1974: 23).

Keeleteadlane Noam Chomsky avaldas 1957. aastal generatiivse grammatika teooria, mille järgi ei pea keeleõppija grammatika reegleid teadma, sest ta suudab iseseisvalt mõista ja analüüsida omandatud teadmisi. Kuna oskus õppida keeli on kaasasündinud, suudavad inimesed omandada võõrkeeli samal viisil nagu oma emakeelt. **Kognitiivse meetodi** kõige põhilisem eesmärk on osata võõrkeelt emakeele tasemel. Oluline on ka personaalne lähenemine, sest iga inimene õpib erinevalt. Võõrkeele õpetaja ülesanne on arvestada sellega ning kasutada oma töös sobivaid õpistiile. (Kingisepp, Sõrmus 2000: 19–21) Kingisepa ja Sõrmuse (2000: 21) väitel toimub võõrkeelte õpetamine kognitiivse meetodi järgi loominguiliselt. Iseseisva mõtlemise arendamine on tihedasti seotud keele omandamisega. On vaja vältida grammatika ja sõnavara mehhaanilist päheõppimist. Õppijad peavad aktiivselt osalema kogu õppimisprotsessis ning õpetaja peab arvestama nende olemasolevate teadmiste, harrastuste, elukogemustega jne. Õpetaja ja õpilane on n-ö partnerid ning vahetavad oma kogemusi, sest on ühine eesmärk – hea tulemuseni jõudmine ehk õpilase keeleteadmiste omandamine. (Azimov, Štšukin 2009: 96–97)

2.2 Humanistlikud meetodid

Vastand traditsioonilistele võõrkeele õpetamise meetoditele on humanistlikud meetodid, mis on sobilikud eelkõige täiskasvanutele. Humanistlike meetodite põhiline eesmärk on õppija vajadused, hea emotsionaalne seisund, sõbralik õppekeskkond jne. Aju aktiveerimise jaoks kasutatakse õppetunnis vaikuse ja spetsiaalse muusika vaheldumist. Humanistlike meetodite hulka kuuluvad näiteks sugestiivõpe, ühisõppimismeetod ja vaikne meetod. (Kingisepp, Sõrmus 2000: 21)

Sugestiivõppe eesmärgiks on õpilaste emotsionaalne stabiilsus, seepärast on õppijate ümber mugav ja meeldiv atmosfäär. Õpitulemuste olulisus on teisel kohal. Õpilased vabanevad tüüpilistest hirmudest, mis tekkivad tavalistes keeletundides (hirm vigade ees, raskused vabalt rääkida jne). Sugestiivõppe kaudu saab arendada suulist väljendusoskust igapäevakeele kontekstis, lugemist ja kuulamist. Kasutusel on ka õppija alateadvus. Ainult eriväljaõppega pedagoog on võimeline läbi viima sugestopeedia kursust. (Kingisepp, Sõrmus 2000: 22–24)

Ühisõppimismeetodi rajaja USA psühholoogiaprofessor Charles A. Curran märkas, et täiskasvanutel on keerulisem võrreldes lastega võõrkeeli omandada ilma stressita. Ühisõppe eesmärgiks on muuta õpetaja rolli ja kogu õpetamisprotsessi. Õpetaja on ainult koordinaator ja tõlk. Tunni teema valik on vabatahtlik. Õpilane ütleb midagi oma emakeeles ja õpetaja tõlgib selle õpitavasse keelde. Tunni jooksul toimub ka lindistamine. Pärast on õpilastel võimalus kuulata ning tõlkida iseseisvalt võõrkeelde. Vigadesse suhtutakse üsna leebelt. Õpetaja räägib õiges vormis ja õppija ise suudab ennast parandada. Ühisõppimismeetod on mõeldud ainult täiskasvanutele. (Kingisepp, Sõrmus 2000: 24–26)

Kuna täiskasvanud oskavad paremini kontsentreeruda õppimisprotsessile, siis iseõppimine **vaikse meetodi** abil annab võimaluse omandada kõiki osaoskusi ning julgemini keelega eksperimenteerida, sest selle humanistliku meetodi eesmärgiks on rohkem kehakeele ja teiste abivahendite kasutamine õpetamise käigus. (Kingisepp, Sõrmus 2000: 27–28)

Käsitäitmismeetodi rajaja on psühholoogiaprofessor James J. Asher, kes uskus, et on võimalik keeli omandada ka käskude andmise ja liigutuse kaudu (nagu vanemad ütlevad oma lastele „Pane müts pähe“, „Tee uks lahti“, „Lähme sööma“ jne). Käsitäitmismeetodi kaudu areneb kuulamisoskus. See meetod sobib eelkõige lastele ja algajatele, aga ka täiskasvanud keeleõppijad saavutavad selle meetodiga häid tulemusi. (Kingisepp, Sõrmus 2000: 29)

2.3 Suhtlusmeetodid

Tänapäeval on väga lai valik erinevaid õpistrateegiaid, kuid kõige produktiivsemaks meetodiks peetakse interaktiivset ja **kommunikatiivset** keeleõpet, kus õppematerjalid on seotud reaalse eluga ehk õpitava keele keskkonnaga ning grammatikat õpetatakse kontekstis (Maisla 2014: 32; Nunan, Wong 2011, viidatud Maisla 2014: 33 järgi). Ühiskonnas elav inimene peab oskama oma tundeid ja arvamusi väljendada. Kingisepp ja Sõrmus (2000: 32) märgivad, et kommunikatiivne meetod on tekkinud lastekeele uurimise tulemustest, kuid sobib ka täiskasvanutele.

Keskkonnaga on otseselt seotud ka **loomulik meetod**, mis sobib igas vanuses keeleõppijatele. Nimetusest on selge, et silmas peetakse Krasheni teooria järgi alateadlikult omandatud teist keelt ehk nagu lapsed omandavad keelt ilma analüüsimate. (Kingisepp, Sõrmus 2000: 34) D. Maisla (2014: 21) juhib oma doktoritöös tähelepanu Burrhus Frederic Skinneri sõnastatud õppimise põhitingimustele. Üks nendest räägib keskkonna mõju tähtsusest. Õppija kogub teadmisi sündmuste käigus, teda mõjutavad suures osas õpetajad ja vanemad. (Skinner 1957, viidatud Maisla 2014: 21 järgi)

2.4 Lõimitud aine- ja keeleõpe

Peeter Mehisto jt (2008: 10) järgi on ingliskeelne mõiste *content and language integrated learning* (CLIL) kasutusel Euroopa riikides alates 1994. aastast.

Keelekümblusprogrammile pühendatud eestikeelne internetiallikas (KKE 2012) väidab: „Keelekümbelse kõrvale on laiemas tähenduses kerkinud 1990. aastatel ingliskeelne *content and language integrated learning* – CLIL.“ Kuna tekkis vajadus leida sellele terminile ka eestikeelne vaste, siis alates 2007. aastast on eesti keeles kasutusel selline uus mõiste nagu lõimitud aine- ja keeleõpe, lühidalt – LAK-õpe. (Mehisto jt 2008: 10)

Lõimitud aine- ja keeleõppe üldine ajalugu on palju pikem. Umbes 5000 aastat tagasi õppisid nüüdse Iraagi territooriumil akadlased – Sumeri alade okupandid – kohalikus keeles teoloogiat, zooloogiat ja botaanikat jm. Tegu oli LAK-õppega, sest õpetamise käigus olid olulised nii ainealased teadmised kui ka võõrkeeleline areng. Järgmine LAK-õppe näide oli seotud ladina keele levikuga. Sajandite vältel õpetati Euroopa ülikoolides ladina keeles. (LAK) Sellised ülikoolide erialad nagu meditsiin, õigusteadus, filosoofia, teoloogia, loodusteadus olid õppekavas esialgu ladinakeelsed. Kuna ladina keele mõju oli tugev, siis polnud kohaliku keele jaoks piisavalt arengu võimalusi. Ühelt poolt on see küll lõimitud aine- ja keeleõppe näide, teiselt poolt – LAK-õppe kõige olulisem tunnus on omandada võõrkeelt ning samal ajal olla kompetentne oma esimeses ehk emakeeles. Seega on selge, et ladina keele LAK-õpe oli negatiivse tulemusega näide. Tänapäeval on vaieldamatu fakt, et minevikus oli mitmekeelne haridus pigem rikaste ja jõukate inimeste privileeg. Vaestel inimestel polnud võimalust tellida välismaalt oma laste jaoks eraõpetajaid, kellega saaksid nende lapsed omandada erinevaid õppeaineid võõrkeeles. Samuti võisid ainult rikaste perekondade lapsed sattuda välismaa koolidesse õppima. (Mehisto jt 2008: 10)

Võõrkeele süvaõppe traditsioon Eesti koolides on alates 1966. aastast, millal Tallinna 7. Keskkoolis (tänapäeval Tallinna Inglise Kolledž) 6. klassis hakati õpetama esimest korda maailmajagude geograafiat inglise keeles. Osaline õpetamine saksa keeles algas 1997. aastal kahes koolis Tallinnas ja Tartus. Seoses iseseisvumise taastamisega Eestis oli suurenenud vene õpilaste jaoks eesti keele tundide arv, kuid vene koolide lõpetajate eesti keele teadmised olid üsna kesised ehk oli raske õpinguid kõrgkoolis jätkata ning tööturul edukalt konkureerida. Alustati sellest, et Kohtla-Järvel ja Tallinna Laagna Gümnaasiumis avati eesti õppekeelega koolis vene õpilaste jaoks eraldi klass. (Mehisto jt 2008: 12–13)

Lõimitud aine- ja keeleõpe on mitmenäoline mõiste, kuhu kuuluvad näiteks erinevad keelekümbelse tasandid, kakskeelne ja mitmekeelne haridus, intensiivõppeprogrammid, rahvusvahelised projektid, tööpraktika välismaal jt. Teisiti öeldes võib LAK-õpe olla nii lühiajaline kui ka intensiivne ja pikaajaline. (Mehisto jt 2008: 15)

Keelekümbelus

Eesti keelekümbelusprogrammi koduleheküljel (2012) on väljatoodud definitsioon keelekümbelse kohta: „Keelekümbelus on üks LAK-õppe mooduseid, millele on omane keskenduda keelele, ainele ja õppimisoskustele ning rakendada häid õpetamistavasid.“ „Keelekümbelus on ratsionaalne ning säästlik keeleõppe lahendus, milles ainet õppides omandatakse keel nii võõrkeele kui ainekeele tähenduses“ (Aja, Kebbinau 2011: 17). „Keelekümbelus on keeleõpimeetod, mille puhul omandatakse vähemalt pool õppemahust teises keeles“ (EKSS 2009). Montreali MCGill Ülikooli teadlane Fred Genesee (2009: 11) väidab, et keelekümbelusprogrammide abil omandatakse haridust kahe või enama keele kaudu, kus üks keel on õpilase emakeel ning teine (teised) on võõrkeel(-ed).

Väliskogemustest rääkides on oluline märkida, et võõrkeele kümbelusprogramm sai alguse Kanadas Montrealis 1965. aastal. Eesmärgiks oli õpetada Quebeci ametlikku keelt – prantsuse keelt, mis on Kanada teine riigikeel. Tänu Kanada kogemustele on keelekümbelusprogramm edasi arenenud teistes riikides nagu USA, Austraalia, Hispaania, Jaapan, Soome jne. Õpetamisel keelekümbelse meetodika järgi võttis Eesti kasutusele Kanada ja Soome kogemused. Alates 2000. aastast on Tallinnas, Narvas, Kohtla-Järvel avatud varase täieliku keelekümbelse meetodikaga klassid; 2003. aasta on seotud varase täieliku keelekümbelse lasteaiaprogrammi avamisega Tallinnas ja Ida-Virumaa piirkonnas. Samal aastal hakati arendama Narvas, Tallinnas ja Tapal ka hiliskeelekümbelusmeetodikat. (KKE 2012)

Varases keelekümblyes osalevad umbes viieaastased lapsed. Kuni kolmanda või neljanda klassini õpetatakse kõiki üldhariduslikke õppeaineid teises keeles. Mitmendas klassis hakatakse õpetama osaliselt esimeses keeles (ehk õpilaste emakeeles) sõltub sellest, kas keelekümblyprogrammi algas lasteaias või esimeses klassis. (Genesee 2009: 15)

Kolmandast või neljandast klassist suureneb õpetamisel esimese keele osakaal (KKE 2012). Viiendas ja kuuendas klassis on õppimisel nii esimese kui ka teise keele kasutamise osakaal võrdne. (Genesee 2009: 15) Varase keelekümblyprogrammi kestvus on üheksa aastat ehk esimesest klassist (või/ja lasteaiast) üheksanda klassini. Alates teisest klassist ilmub õppeprogrammi emakeel (10%); kolmandas klassis on õppe keeleline jaotus järgmine: kümblykeel on 72%, emakeel on 16% ja kolmas keel on 12%. Põhikooli lõpuni jääb kolmanda keele protsent samaks, esimene ja teine keel on võrdse tähtsusega. (Aja, Kebbinau 2011: 17)

Oluline reegel õpetajate jaoks on õpetada ühe õppeaasta jooksul ainult ühes keeles ning vältida tõlget emakeelde. Kui kasutada tundides emakeelt abikeelena, siis väheneb motivatsioon ehk kontsentratsioon teise keele omandamisel. (Genesee 2009: 16) Lapsevanemate roll õppimisprotsessis on väga oluline. Kuna lapse õppimine toimub teises keeles, on vaja pidevalt suhelda oma lapsega esimeses keeles. Samuti on tähtis kursis olla, mis toimub teise keele ühiskonnaelus ning osaleda spordi-, kultuuriüritustel jne. (KKE 2012)

Keelekümblyprogrammi tulemused tõendavad, et esimese õppeaasta jooksul tõuseb laste keeleoskus ehk nad saavad teisest keelest aru ning hakkavad kasutama kümblykeelt suhtlemisel (Mehisto jt 2008: 22).

Järgmine keelekümblye mudel on **keskmine keelekümblye**. Keskmise keelekümblye programmi alusel omandavad õpilased haridust esialgu esimeses ehk emakeeles. Keskmine keelekümblye võib alata lasteaias ning jätkub. Teise keele kasutamise osakaal alguses on umbes 20%. Õpetamine teises keeles hakkab toimuma harilikult neljandas klassis. Neljandast kuuenda klassini on õpetamine mõlemas keeles

võrdne. Täpsemad keelte kasutamise proportsioonid on erinevates koolides omad. (Genesee 2009: 16)

Nelja-aastane **hiline keelekümblusprogramm** (6.–9. klass) aitab õpilastel astuda eesti õppekeelega gümnaasiumisse või kutsekooli (Aja, Kebbinau 2011: 17). Kui alustada keelekümblusprogrammiga keskkoolis, siis peavad olema teise keele teadmised vähemalt keskmisel tasemel ning positiivne suhtumine õppimisse teises keeles (KKE 2012).

Konkurentsivõime on kaasaegses maailmas väga tihedasti seotud keelte oskusega. Seega võib järeldusele jõuda, et ainult kahest keelest ei piisa. Eksisteerib ka **kolmekeelse programmiga haridus**. Eesti kontekstis kaks esimest keelt on tavaliselt eesti ja vene keel ning kolmandaks keeleks võiks olla üks maailma levinuim keel, näiteks inglise keel. Esialgu kaks või kolm esimest õppeaastat toimub õpetamine teises ja kolmandas keeles. Alates kolmandast kuni kuuenda klassini suureneb järk-järgult esimese keele osakaal. Järgmine võimalus omandada kolmandat keelt on hilise keelekümblusprogrammi kaudu keskkoolis. (Genesee 2009: 17–18) Kolmas keel võib olla õppeprogrammis tavalise aine rollis, kuid on ilmselge, et kui keelekümblusprogrammi raames õpetatakse õppeaineid ka kolmandas keeles, siis lõpetajate teadmised selles keeles on sügavamad (Genesee 2009: 19).

Tänu keelekümbluse metoodikale on õpilastel esimese ja teise keele kõrgetasemeline oskus ning mõlema kultuuri mõistmine ja väärtustamine ehk oma rahvusliku identiteedi säilitamine, head saavutused üldhariduslikes õppeainetes ning kolmanda keele oskus on samuti heal tasemel (KKE 2012).

3. Laste ja täiskasvanute võõrkeele omandamise eripära

Paljud keeleuurijad on keskendunud laste ja täiskasvanute erinevusele võõrkeele õppimisel. Selle problemaatika uurimise käigus on püütud selgeks teha, kui oluline on vanuse roll võõrkeele õppimisel, kui õige on oletus, et keele õppimise protsess muutub täiskasvanutele raskemaks ainult vanuse pärast ning kas laste ja täiskasvanute õppimise põhiline erinevus on bioloogilises või psühho-sotsiaalses aspektis. (Õppekava 2011)

Paljudele keeleõppimisega alustajatele on huvitav teada, mis vanuses on kõige õigem võõrkeele õppimisega alustada ning kui tähtis on mälu ja motivatsiooni roll keelte omandamisel. Käesolevas bakalaureusetöös räägitakse läbivalt lastest ja täiskasvanutest. Vanuseliseks piiriks on seejuures peetud puberteediiga ehk lapsed on kuni 15.–16. eluaastani ja sealt edasi täiskasvanud.

3.1 Mälu üldmõiste ja roll võõrkeele õppimisel

Keele omandamisel on oluline roll ka mälu, millel on kaks peamist aspekti: informatsiooni mällu salvestamine ning seejärel omandatud teadmiste kättesaamine ehk meenutamine (Maisla 2014: 31). Keeleõppe tulemus on kõigepealt seotud sellega, kuidas õppija kasutab oma mälu võimalusi. Mälu on ülilühiajaline, lühiajaline ja pikaajaline. Uus informatsioon satub suures koguses esialgu ülilühiajalisse mällu, kus toimub paari sekundi jooksul infojaotus. (Kleinschroth 2002: 33) Värskest õpitud sõnavara jääb meelde ülilühiajalise mälu kaudu umbes 10 või 20 sekundiks. Kui keeleõppija ei korda õpitud materjali, siis see ei satu edasi lühiajalisse mällu ehk läheb meelest ära. Kõige tähtsamad mälukanalid on kuulamine ja nägemine, mille kaudu saab ülilühiajaline mälu infot. Õppimine mitme kanali kaudu (kuulamine, nägemine, kirjutamine ja rääkimine) aitab kauemaks ajaks uut infot salvestada, sealhulgas ka võõrkeeli paremini omandada. Samuti annab positiivse tulemuse palju kordi sõna või

fraasi kordamine sisekõne kaudu. Paljudele keeleõppijatele tuttav sõnavara õppeviis on assotsiatsioonide leidmine iga sõna või fraasi jaoks. (Kleinschroth 2002: 34–35) Saabunud andmete läbitöötamine toimub lühiajalises mälus. Ainult korrastatud info jääb meelde. Mälu on nagu kapp, kus asjad ehk mälestused (muud kasulikud teadmised ja keeled) peavad omal kohal olema – siis on kerge vajadusel neid kiiresti üles leida. Kuna lühiajalise mälu maht pole suur, siis on mõistlikum õppida sõnavara lausete kaupa. Võõrkeele sõnavara on produktiivsem õppida sisekõne kaudu, sest lühiajaline mälu on sisemise akustika mälu. (Kleinschroth 2002: 36–37) Kui õpitud sõnad ei saa uut õppeenergiat lühiajalises mälus olles, siis nad lähevad 20 minuti jooksul meelest ära. Korralikult omandatud sõnavara jääb meelde aga kauemaks ajaks ehk satub pikaajalisse mällu. (Kleinschroth 2002: 38) Info ei kao pikaajalisest mälust kunagi ära. Ainult võivad juhtuda mõned takistused informatsiooni üles leidmisel: kui sõnavara on kaootiliselt salvestatud; paaniliste olukordade juhul; õpitud kunagi ammu, näiteks luuletus pole nüüd aktiivses mälus ning ühel hetkel saab seda meelde tuletada ainult osade kaupa. (Kleinschroth 2002: 39–40) Vähe kasutatav võõrkeele sõnavara muutub passiivseks ehk selle keele oskus nõrgeneb (Maisla 2014: 31). B. Benediktovi (1974: 42) järgi sõltub absoluutne keelte omandamine mälu funktsioneerimisest ehk ülilühiajalise, lühiajalise ja pikaajalise mälu koostööst.

Keeleteadlased on kinnitanud, et lapsed ja täiskasvanud õpivad erinevalt. Lapsed suudavad kiiresti (ehk mehhaaniliselt) pähe õppida. Võrreldes täiskasvanutega, kelle jaoks näiteks uue sõnavara omandamine võtab rohkem aega, läheb lastel värskelt õpitud materjal meelest aga kiiremini ära. Kuna täiskasvanud suhtuvad teadlikumalt keele õppimisse (paremini orienteeruvad keelelistes reeglites, eelistavad kindla süsteemi järgi õppida jne), jäävad neil uued teadmised kauemaks ajaks meelde. (Maisla 2014: 31) Cristina Izura ja Andrew W. Ellise uurimuse (2002: 245) järgi on aga teada, et inimestel, kes omandasid sõnavara lapseas oli nende sõnade reprodutseerimise oskus kiirem ja reaktsioonikiirus parem kui keeleõppijatel, kes õppisid sõnu hiljem ehk täiskasvanueas.

Mitmed teadlased väidavad, et mälus toimub pidevalt teadmiste uuenemine. Unustatud teadmised tulevad vajadusel meelde ja see on lihtsam kui uue info õppimine ning mõne

aasta jooksul mittekasutatav kõrgetasemeline keeleoskus garanteerib teadmiste kiire taastumise. Keele grammatikateadmiste meenutamises on täiskasvanutel laste ees oluline eelis: täiskasvanud talletavad grammatikateadmisi mällu paremini. (deBot, Hulsen 2002, Grendel 1990, Hansen 1999, viidatud Maisla 2014: 32 järgi) A. Gethin ja E. Gunnemark on veendunud, et õppimine kindla süsteemi järgi ehk õigesti organiseeritud õppeaeg soodustab edukust võõrkeele omandamisel ning õpitud materjal vajab pidevat kordamist (põhiliseks eesmärgiks võiks olla võimalikult pidevalt keele keskel olemine) – siis annab tehtud pikk töö positiivse tulemuse. (Gunnemark 2001: 13; Gethin, Gunnemark 2014: 138)

3.2 Motivatsiooni roll võõrkeele õppimisel

Eksisteerib arvamus, et tavaliselt paljudel inimestel puudub tugev ja kindel motivatsioon võõrkeelte õppimiseks. Aga ei ole midagi püsivat selles maailmas. Ka motivatsioon vajab uuendamist, sest energia keelte õppimiseks kehtib ajutiselt. Keeleõppija peab enda jaoks selgeks tegema, miks ja milleks ta omandab võõrkeelt. Tasub ära mainida mõned motiivid: soov koos pereliikme(te)ga keelt õppida; suurem osa tuttavatest oskab võõrkeelt; on soov vabalt suhelda välismaal olles; karjääri tegemine; raamatute lugemine ja filmide vaatamine originaalkeeles; võõrkeele kaudu toimub ka uue kultuuriga tutvumine, mis laiendab õppija silmaringi. Need tegurid on nagu orientiirid keelte õppimise protsessis, mis aitavad motivatsiooni mitte kaotada. Motivatsioon on oluline tegur, sest annab jõudu õpirotsessis. (Kleinschroth 2002: 17–19)

Kõik inimesed on sündinud keelte omandamise andega. Kui edukat tulemust ei ole, on põhjuseks erinevad takistused. (Gethin, Gunnemark 2014: 20) Nende takistuste põhjuseks võivad olla halvad kogemused koolist, sobimatu õpetamise meetod, vead keele õppimisel, hirm ja rääkimise häbenemine. Peamine asi, mis on paljudele tuntud, on halvad kogemused kooliajast võõrkeelt õppides. Paar korda ebaõnnestunud kontrolltöö – ja motivatsioon muutub kiiresti pettumuseks, sest keeleõppimise resultaat koolis on

kõigepealt seotud hinnetega. Aga kõikidele on selge, et hinne on mõnikord üsna subjektiivne. Need õpilased, kellele sobib õpetaja õpetamisstiil, mõistavad ainet paremini. Aga need, kellel on tulemused halvemad, peavad end andetuks. (Kleinschroth 2002: 13–15) See on veel üks erinevus laste ja täiskasvanute vahel: keele omandamisel on täiskasvanute jaoks motivatsiooni olemasolu olulisem ja produktiivsem kui laste jaoks (Bley-Vroman 1989, viidatud Rammo 2010: 124 järgi), sest noores eas on motivatsioon nõrk ja muutuv (Kleinschroth 2002: 16–17). Koolilapsed on rohkem motiveeritud õppima siis, kui iga tehtud või tegemata töö eest tuleb vastav hinne; täiskasvanud oskavad motivatsiooni enda sees leida (Abigail, McKay 2001, viidatud Rammo 2010: 126 järgi). Motivatsiooni õppimise jaoks võib ammutada õppematerjalist, mõistuse kaudu ja enesesugestiooni kaudu. Enesemotivatsioon sugestiooni kaudu mängib võõrkeelte õppimisel olulist rolli. Aga see võib anda nii positiivse kui ka negatiivse tulemuse. Nagu oli juba öeldud võivad kooliajast säilinud mälestused oma edutusest võõrkeele omandamisel segada edaspidist positiivselt suhtumist keelte õppimisse. Positiivsetel mõtetel on sama palju jõudu kui negatiivsetel. (Kleinschroth 2002: 17–20)

Manfred Spitzer täheldab, et inimene on oma loomuselt juba motiveeritud, sest motivatsioon on olemas meie ajus. Motivatsioon kui aju süsteem on alati aktiivne, kuna selle abil funktsioneerib meie organism. (Spitzer 2002: 192) Sünnist saati õpivad lapsed väga aktiivselt. Väikesed lapsed on avatud kogu maailma teadmiste jaoks. See varane uudishimu hakkab hiljem kaduma. Üheks laste uudishimu vähenemise põhjuseks on kooli haridussüsteemi mõju. Robert Fischeri raamatus on välja toodud ühe lapse arvamus kooli kohta: „Mulle meeldib kool. Seal ei pea mõtlema. Nad ütlevad sulle, mida peab tegema“ (Fisher 2004: 1).

Heidi Dulay ja Marina Burt pakkusid 1977. aastal välja afektiivse filtri hüpoteesi määratluse, mille kohaselt keele omandamise protsess on seotud kõigepealt õppija tõelise huviga õpitava keele vastu, motivatsiooni, enesekindluse ning õppimist toetava keskkonnaga. Kui keeleõppija jaoks on need tegurid positiivses tähenduses, siis tal on nõrgem afektiivne filter, kui tekkivad raskused õppimise käigus ning kaob motivatsioon, tähendab see, et õppijal on tugevamad filtrid. (Krashen 1982, viidatud Maisla 2014: 23–

24 järgi) Võõrkeele omandamine on üsna pikk protsess ja on loogiline, et motivatsioon võib langeda. Tahtmine keelt õppida ei säili, kui keelt ei ole võimalik kasutada ja sellest ei ole rõõmu. (Õppekava 2011)

3.3 Kriitilise ea hüpotees

Juba 1970. aastatel otsisid keeleteadlased vastust küsimusele, kas keeleõppevõime ja vanus on omavahel seotud. Termin *kriitiline iga* (puberteediiga, millest alates hakkab keele omandamise võime aeglustuma) kasutas Eric H. Lenneberg, kes oli veendunud, et kõige sobilikum aeg keele omandamiseks on vanusevahemikus 2–13. eluaastat (Lenneberg 1967: 153). Niclas Abrahamsson ja Kenneth Hyltenstam (2000: 150) juhivad tähelepanu sellele, et kriitilise ea hüpoteesi uurimuste käigus lahknevad teadlaste seisukohad ehk on tekkinud kriitilise ea hüpoteesi pooldajad (näiteks Eric H. Lenneberg) ja kriitilise ea hüpoteesi vastased (näiteks Stephen Krashen).

Kriitilise perioodi hüpoteesi kohaselt on keele omandamine kõige efektiivsem noores eas, sest lastel on enne põhikooli aju paremas vormis ehk palju plastilisem kui täiskasvanutel (Lenneberg 1967: 176). Lennebergi sõnu kinnitades nendivad N. Abrahamsson ja K. Hyltenstam (2000: 152), et lapsed hakkavad keelt omandama juba siis, kui nad on alles keelekeskkonnaga kokku puutunud; lastel on võimalus tänu oma vanusele omandada keelt oma emakeele tasemel. A. Gethini ja E. Gunnemarki (2014: 132) arvates on kõige parem omandada võõrkeele sõnavara samal viisil, nagu lapsed omandavad oma esimest keelt. Täiskasvanutel seda võimalust ei ole, sest nende võõrkeeleõppimine ei ole samasugune nagu lapse alateadlik emakeele omandamine ehk täiskasvanutel keele õppimine toimub teadlikult (Võgotski 1935: 70; Myers-Scotton 2006: 344–348). Teisiti öeldes omandatakse võõrkeelt täiskasvanueas otsesemalt (eksplitsiitsemalt), aga lapsepõlves – kaudselt (implitsiitselt) (Myers-Scotton 2006: 344–348).

Robert Kleinschroth (2002: 11), A. Gethin ja E. Gunnemark (2014: 28) tõdevad, et ainult noorukieas on kõige efektiivsem keeli omandada, sest võõrkeeleline oskus

hakkab murdeest alates muutuma ehk aeglustumaks. Selle põhjuseks on inimese aju loomulikud arenguprotsessid. Lähtudes sellest, et keele õppimine on tihedalt seotud inimese kognitiivsete protsesside arenguga, võib teha järelduse, et lasteaia- ja algklassilastel on teistsugused õppimisvõimed kui põhikooli- ja gümnaasiumiõpilastel ning täiskasvanutel. (Õppekava 2011)

On ka neid teadlasi, nagu Robert Bley-Vroman (1990, viidatud Rammo 2010: 127 järgi), Birdsong ja Molis (2001), kes kahtlevad, et kriitiline üldse eksisteerib. Mõned uurimused tõestavad, et edukas teise keele omandamine toimub ka puberteedieas ehk mitte ainult enne 10.–15. eluaastat (Bley-Vroman 1990, viidatud Rammo 2010: 127 järgi) ning ka täiskasvanud õppijad saavutavad häid tulemusi teise keele omandamisel (Birdsong, Molis 2001). Põhiline erinevus täiskasvanute ja laste vahel on teadmiste valdkondades, elukogemuses ning kognitiivses arenemises (Õppekava 2011). Tänu sellele suudavad täiskasvanud palju kiiremini uue keele sõnavara omandada aga lastel on vaja mitu aastat oma emakeele omandamise jaoks, et selle abil maailma tundma õppida (Gethin, Gunnemark 2014: 132). Täiskasvanute ja noorte sõnavara suurem maht esialgu oma emakeeles ja oskus loogiliselt mõelda aitavad edukamalt orienteeruda õpitavas keeles ehk aitavad leida ja aru saada seoseid sõnade ja sisu vahel (Õppekava 2011). Võrreldes lastega on täiskasvanud keeleõppijatel raske lihtsamaid keelesüsteeme tajuda (Odlin 2003, viidatud Palo 2012: 15 järgi). Lastel on aga keeleõppimise käigus väga aktiivselt kasutusel mehaaniline mälu, sest materjal jääb nagnunii meelde, vaatamata sellele, kas õpitud materjal on arusaadav või mitte (Kleinschroth 2002: 12).

Täiskasvanute ees seisavad ikkagi mõned raskused: neil puudub võimalus nagu lastel võõrkeele maailma täielikult süveneda. Seepärast alustavad nad võõrkeele õppimist emakeele abil. (Gethin, Gunnemark 2014: 138)

Vaatamata sellele on kriitilise ea hüpoteesi vastased veendunud, et eksisteerivad täiskasvanud, kes suudavad omandada teist keelt emakeele tasemel (Abrahamsson, Hyltenstam 2000: 153). Tasuks täpsustada, et noortel on eelis keelte omandamisel ainult siis, kui nad õigesti kasutavad oma aju võimalusi. Kes teeb seda intuitiivselt õigesti, neid peetakse keeleliselt andekateks. (Kleinschroth 2002: 11) Erik V. Gunnemargi

(2001: 15) isiklik kogemus keele omandamisel kinnitab seda. Ta suudab kiiresti meelde jätta uusi sõnu ja väljendeid, tema tööprotsess keele omandamisel on hästi organiseeritud ning ta oskab keeli kasutada ka reaalses kontekstis ehk suuliselt. Aga raskused on õige hääldamise ja kujundliku mälu. (Gunnemark 2001: 15)

Lapsed tajuvad uusi keeli eelkõige häälikute ehk hääldamise kaudu. See tähendab, et varasemas eas omandatud keel on aktsendist vaba (Õppekava 2011). E. Lenneberg (1996: 217) juhib samuti tähelepanu sellele, et pärast puberteediiga omandatud keeles on keerulisem ilma aktsendita rääkida. Norra keeleteadlase U. Holteni arvates halveneb perfektse võõrkeele hääldamise oskus ilma aktsendita alates 12. eluaastast. Keeleteadlase uuringutest selgub, et poistel säilib see oskus üsna kõrgel tasemel kuni 16. eluaastani ja tüdrukutel kuni 20. eluaastani. Uuringu järgi saab järeldada, et kui võõrkeele omandamine oli enne n-õ kriitilise vanuse piiri ning pärast oli pikaajaline paus, siis pärast seda õige hääldamine siiski säilis. (Gunnemark 2001: 104–105)

3.4 Kakskeelsuse üldmõiste ja laste varajane kakskeelsus

Eesti Entsüklopeedia (2010) järgi tähendab termin kakskeelsus (ehk bilingvism) kahe keele valdamist (üks nendest on emakeel) ning mõlemad on emakeelekõnelejaga sarnasel tasemel. Anastassia Zabrodskaia (2005: 158) rõhutab, et kui inimene valdab kaht või enam keelt peaaegu võrdselt ja vabalt, siis teda võib nimetada kakskeelseks kõnelejaks. Colin Bakeri (2005: 22) väitel mõeldakse kakskeelsuse all sageli teise keele omandamist, kuid on ka olemas mõned nüansid. Piir teise keele õppimise ja kakskeelsuse vahel on varieeruv. Oluline on märkida, et eksisteerib erinevus keeleoskuse ja keelekasutuse vahel. Inimesel võivad olla head teadmised mõlemas keeles. Küsimus on selles, kas toimub võrdne keelte kasutamine (siis tegu on kakskeelsusega) või teine keel on n-õ reservis, teisiti öeldes – harva kasutatav igapäevases elus (sellel juhul on õigem kasutada terminit „keeleoskus“, sest keelekasutus ei ole kakskeelne). (Baker 2005: 22–23)

Kakskeelse kõneleja keelte valdamine sõltub sellest, mismoodi ja kui hästi on need keeled omandatud ning kui aktiivne on keelte kasutamine kõneleja igapäevases elus (Myers-Scotton 2002, viidatud Zabrodskaja 2005: 160 järgi). Keeleteadlased on termini kakskeelsus jaganud kaheks teguriks: individuaalne kakskeelsus on seotud konkreetse inimesega, kes valdab ja kasutab mitu keelt, aga ühiskondlik kakskeelsus näitab, kuidas kaks (või rohkem) keelt võivad teineteist mõjutada ühiskonna kontekstis ning kui suur võib see mõju olla (Zabrodskaja 2005: 150). Võrdne keelte omandamine üldises mõttes võib erinevates leksikaalsetes kontekstides teiseneda (Benediktov 1974: 21). Mõned keeleteadlased väidavad, et täieliku kakskeelsusega on tegu ainult siis, kui inimene valdab nii suuliselt kui ka kirjalikult kaht keelt (Trudgill 1992: 13, Carter 1993: 5, viidatud Vare 1998: 34 järgi). S. Vare (1998: 34) ja A. Zabrodskaja (2005: 159) arvates on üsna raske väita, et eksisteerib täiesti võrdne kahe või mitme keele kasutamine ning üks nendest keeltest on alati rohkem kasutatav ehk prioriteedis. Üks keel võib olla kodukeel, teist keelt võidakse kasutada õppeasutuses või tööl jne (Vare 1998: 34).

Kakskeelsuse kõrval on ka mõiste mitmekeelsus. Hamburgi ülikooli professor ja keeleteadlane Els Oksaar väidab: „Inimene on mitmekeelne, kui ta on enamikus suhtlusolukordades võimeline kasutama kaht või enam keelt (dialekti) ning suudab vajaduse korral ühelt keelelt teisele üle minna“ (Oksaar 1998, viidatud Vare 1998: 34 järgi). Mitme keele kasutamise tingimused on seotud kõigepealt inimese vanuse, sotsiaalse ja kultuurilise taustaga (Oksaar 1998, viidatud Zabrodskaja 2005: 158 järgi). A. Gethin ja E. Gunnemark (2014: 38) rõhutavad, et kakskeelsed inimesed tajuvad (tihti intuiitiivselt) teist keelt ehk kuidas ta funktsioneerib reaalses kontekstis.

Väikeste laste puhul on kakskeelsuse temaatika raames kasutusel oma termin – varajane kakskeelsus. Varajase kakskeelsuse piir on kuni 11. eluaastani. Kui laps sattub võõrkeele (-keelte) keskkonda sellel perioodil, siis on tal suurem võimalus omandada võõrkeelt (võõrkeeli) emakeele tasemel. (Lauren 1992: 23, viidatud Vare 1998: 35 järgi)

Galina Chirsheva (2008: 311) väidab, et varajase kakskeelsuse või mitmekeelsuse kujundamine toimub loomulikus ehk igapäevases keskkonnas. Kakskeelsetes perekondades omandavad lapsed tavaliselt juba varases kõnearengu ajavahemikus (enne

3. eluaastat) mõlemat keelt sünkroonselt ehk tegu on samaaegse kakskeelsusega (Lauren 1992: 23, viidatud Vare 1998: 35 järgi).

Eksisteerivad kakskeelsuse kasvatamise printsiibid: personaalne, lokaalne, temporaalne (Chirsheva 2008: 311). **Personaalse printsiibi** eesmärgiks on eraldada kaks keelt inimeste vahel. Üks peamistest keelelistest strateegiatest on niinimetatud „üks isik – üks keel“ ehk „üks vanem – üks keel“. See tähendab, et kakskeelses perekonnas räägivad mõlemad vanemad lapsega ainult oma emakeeles. Mitu erinevat tingimust mõjutavad personaalse printsiibi funktsioneerimist: ühiskonnakeel, mis on kasutusel perekonna ümbruses; kummagi vanema emakeel; vanemate ja lapse suhtluskeel/-keeled; vanemate suhtluskeel/-keeled, mis on kasutusel lapse juuresolekul; selle perekonna laste suhtluskeel/-keeled. (Chirsheva 2008: 312).

G. Chirsheva (2008: 314) toob välja näiteid erinevate kakskeelsete perekondade kohta, kus näiteks mees rääkis oma naisega saksa keeles, aga naine rääkis temaga inglise keeles. See on iga perekonna vaba valik. Lapsed valivad omal soovil, mis keeles nad tahavad rääkida: ainult nende ühiskonna domineerivas keeles, kasutada eraldi ühiskonna- ja kodukeelt (perekonnaliikmetega suheldes) või vaheldada üht keelt teisega. Erandlik olukord on siis, kui vanemate emakeel on erinev, kumbki vanem räägib lapsega oma keeles ning ühiskonnakeel on kolmas. Siis on tegu mitmekeelsusega (Chirsheva 2008: 315–317). Juhul, kui vanemad kasutavad kodus oma lastega rääkides ühiskonnas domineerivat keelt, nõuab see kõrgetasemelist pädevust (Chirsheva 2008: 322).

Lokaalne strateegia on seotud lapse teise keele omandamisega väljaspool kodu. See strateegia on aktuaalne pigem vähemuskodukeelega perekondades. (Chirsheva 2008: 325).

Temporaalse meetodiga on tegu siis, kui kodus vaheldatakse suhtluskeeli määratud ajavahemikus. Näiteks ühel päeval toimub suhtlemine lapsega ühes keeles, teisel päeval teises. Üks keel on ühiskonnakeel ning see vähendab vähemuskeele kasutamist. (Chirsheva 2008: 326–327)

Varajase kakskeelsuse tagajärjed võivad olla nii positiivse kui ka negatiivse tähendusega. B. Benediktov (1974: 51) kinnitab, et keeleuurijate arvamused varajase kakskeelsuse kohta lahknevad. Enamus on veendunud, et mitme keele oskamine garanteerib ajule positiivse arengu. Ainuke täpsustus: võõrkeele õppimisega on vaja alustada ainult pärast emakeele omandamist. (Benediktov 1974: 51) Varajase kakskeelsuse vastased väitsid, et mitmekeelsus mõjub halvasti laste teadvusele ehk liiga varajane teise keele omandamine võib pidurdada laste emakeele arengut (Benediktov 1974: 51; De Jong jt 2009, viidatud Rammo 2010: 123 järgi). Psühholingvistiliste uuringute põhjal võib ilma süsteemita kasutatav varajase kakskeelsuse meetodika traumeerida lapse psüühikat. Kui lapse lähedased kasutavad temaga rääkides mitut keelt kaootiliselt, siis tema jaoks ei ole selge, millist keelt kasutatakse antud hetkel. (KKL 2011) Ei ole garanteeritud, et varajastest eluaastatest alates sünkroonselt omandatud keeled on ühel tasemel ehk võrdsed. Kuna keeltekasutus erineb vastavalt kontekstile ja situatsioonile, on loogiline, et üks (või rohkem) nendest keeltest on alati vähemuskeel(-ed) ning teine keel on aktiivsemas kasutuses. (Rontu 2004, viidatud Teiss 2006: 254 järgi)

Rääkides laste varajase kakskeelsuse rollist on õige kasutada terminit *segakood* ehk keelte segunemine (Teiss 2006: 251). Kristiina Teiss (2006: 251) pakub segakoodi määratluse: „Segakood on omapärane sulam, mis tekib ühe sõna või ühe lausungi piires, kui teadvustamatult pannakse kokku mõlema keele tasandid (fonoloogia, morfoloogia, sõnavara ja süntaks)“. Kakskeelne laps oskab kasutada tavalises vestluses koodivahetust ja mõlemat keelt sundimatult ja mõtestatult (Teiss 2006: 251). „Koodivahetus on ennekõike vestluspartnerist, teemast, olukorrast, kohast või ka lapse keelelisest repertuaarist, sõnavarast ja emotsioonidest sõltuv keele vahetamine, täiskasvanute puhul on koodivahetus enamasti teadvustatud vahend kakskeelses suhtluses“ (Koppinen jt 1989, viidatud Teiss 2006: 252 järgi). K. Teissi (2006: 265) poolt tehtud uurimuse põhjal on selge, et keelte segunemine on individuaalne ehk seda võib võrrelda ainult siis, kui on olemas täpsed ja põhjalikud andmed varajase kakskeelsusega laste suhtlusolukordadest, taustateguritest (vestluse tüüp, vestlejate omadused jt.) ning nende lähedaste omandatavatesse keeltesse suhtumisest. K. Teiss (2006: 261) rõhutab, et

lapsed omandavad keelt aktiivselt, lähtudes oma teadmiste kogemustest ning hoiduvad täiskasvanu kõne passiivsest imiteerimisest.

3.5 Võõrkeele õppimine hilisemas eas

Üheks väga levinud stereotüübiks on täiskasvanute veendumus oma andetuses ja saamatuses. Lapsepõlves omandatud emakeel tähendab aga, et inimesed suudavad vähemalt ühe keele selgeks õppida. (Gethin, Gunnemark 2014: 20) Teadmised esimesest keelest võivad olla teise keele õppimisel nii baasiks kui ka takistuseks ehk eksisteerib arvamus, et varem omandatud keel mõjutab iga järgmisena õpitud keelt (Pool 2007: 13).

Täiskasvanud õpivad teisiti – ainult selles on põhiline erinevus laste ja täiskasvanute vahel. Täiskasvanud keeleõppija oskab valida ja kasutada just temale sobivaid õpistiile (nt emakeelekõnelejatega suhtlemine, võõrkeele omandamine kontekstis jne). Lapsed aga ei oska kindlaid eesmärke püstitada ega orienteeru veel nii vabalt mitmesugustes strateegiates ehk nende õpistiilid ei hargne nii palju (Bley-Vroman 1990, viidatud Rammo 2010: 123 järgi). Laste keskendumisvõime ja tõeline huvi keele vastu on aga kehvem kui vanadel inimestel, kes suudavad paremini kontsentreeruda, oskavad vajadusel ka iseseisvalt õppida ning motivatsiooni aktiveerimiseks pole vaja õpetajate kontrolli või hinnete stiimulit (Kleinschroth 2002: 11–12). Isegi keskealistel on eelis, sest elukogemus ja harjumus töötada on kasulikud abilised keele õppimise protsessis (Gunnemark 2001: 14).

Lennebergi (1967: 176) järgi suudab enamik inimesi omandada teist keelt ka pärast 20. eluaastat, aga kriitilise ea hüpoteesi kohaselt on selge, et täiskasvanud keeleõppijad võivad raskustega kokku puutuda. Lapsed suudavad keele täielikult omandada, aga täiskasvanute teadmised teises keeles ei saa olla ideaalsed. Näiteks võib olla saavutatud vaba suhtlemisoskus teises keeles, kuid ikkagi jäävad mõned takistused selle keele grammatikareeglite mõistmises (Bley-Vroman 1989, viidatud Rammo 2010: 124 järgi). Täiskasvanutel võib olla hirm keelevigade ees, takistuseks võivad osutuda ka isiklikud

ja sotsiaalsed aspektid nagu probleemid kodus, tööl, tervisehäired jt (Abigail, McKay 2001, viidatud Rammo 2010: 125–126 järgi).

Kokkuvõte

Tänapäevani uurivad teadlased seost võõrkeele omandamise ja vanuse mõju vahel. Osa teadlasi väidab, et kriitiline keeleomandamise iga (ehk murdeiga) eksisteerib ning pärast 10.–15. eluaastat nõrgeneb teise keele omandamine seoses bioloogiliste ajuprotsessidega. Teised uurijad on seisukohal, et täiskasvanud keeleõppijatel on piisavalt palju positiivseid omadusi, et samuti võõrkeeli edukalt omandada. Täiskasvanud keeleõppijal on tugev motivatsioon ehk kindel eesmärk õppida keeli; elukogemuse teadmised ja lai silmaring soodustavad võõraid keeli puudutavate uuste teadmiste paremat mõistmist ja süstematiseerimist, mis aitab neid kauemaks ajaks meelde jätta; täiskasvanud õppija suhtub õpiprotsessidesse teadlikumalt (täiskasvanud orienteeruvad paremini keelelistes reeglites, oskavad õppida kindla süsteemi järgi ning kasutavad aega mõistlikult ja produktiivselt) ning oskab just temale sobivaid võõrkeele õpetamise meetodeid valida.

Vaatamata sellele on ikkagi tähtis, mis vanuses alustatakse keele õppimisega. Võrreldes lastega võtab täiskasvanutel uue sõnavara õppimine rohkem aega. Laste puhul toimub meeldejätmise palju kiiremini aga tihti on see info süstematiseerimata, mille pärast võib õpitud materjal ka kiiresti meelest ära minna. Lapsed suudavad täielikult kohaneda omandatava keele keskkonnas ning kasutada seda võimalust maksimaalselt. See tähendab, et varajases eas omandatud teine keel (nt kui tegu on kaks- või mitmekeelsusega) on ilma aktsendita ja emakeele tasemel. Täiskasvanutel on rohkem psühholoogilisi ja sotsiaalseid häireid (hirmud ja piinlikkustunne vigade ees, probleemid kodus või/ja tööl, tervisega seotud probleemid jne).

Käesoleva bakalaureusetöö autor teeb töös käsitletud materjalide põhjal järelduse, et vanus on võõrkeele õppimist mõjutav faktor, kuid õppimise edukust mõjutavad ka meetodite valik, hästi koostatud õppekava, motivatsiooni olemasolu ja pidevalt õpitava keele keskkonnas olemine.

Käesolevast tööst selgub, et humanistlikud meetodid nagu sugestiivõpe, ühisõppimismeetod ja vaikne meetod sobivad peamiselt täiskasvanud keeleõppijatele. Erandiks on käsutäitmismeetod, mis on mõeldud eelkõige laste jaoks. Lapsed omandavad keeli edukalt ka keelekümbluse kaudu. Traditsioonilised võõrkeele õpetamise meetodid ja suhtlusmeetodid sobivad hästi nii lastele kui ka täiskasvanutele.

Laste ja täiskasvanud keeleõppijate vahel on üks põhiline erinevus: millise kiirusega ja mil viisil toimub võõrkeele omandamine. Lastest õppijatel on ainult üks põhieelis – nende noor vanus, millal toimub teadmiste omandamine ilma pingutusteta. Täiskasvanud õppijatel on käesoleva bakalaureusetöö autori arvates ikkagi rohkem põhjust pidada end paremaks võõrkeeleõppijaks. Plastiline aju võib olla heaks baasiks keele jaoks, kuid see ei garanteeri, et omandatud keelt ei saa ära unustada. Võiks öelda, et nii lapseas kui ka hilisemas eas omandatud keel vajab kordamist ja pidevat kasutamist.

Kasutatud kirjandus

Abrahamsson, Niclas, Kenneth Hyltenstam 2000. Who can become native-like in a second language? All, some, or none? – *Studia Linguistica* 54, 150–166.

Aja, Urve, Maire Kebbinau 2011. Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas: keelekümblusprogrammi näitel. Tallinn: Tallinna Ülikool.

Azimov, Štšukin = Азимов, Э. Г., А. Н. Щукин 2009. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Издательство ИКАР;
szlavintezet.elte.hu/russian/segedanyag/tanari_ma.../azimov_slovar.pdf. Vaadatud 21.05.2014.

Baker, Colin 2005. Kakskeelne laps. El Paradiso.

Benediktov = Бенедиктов, Б. А. 1974. Психология овладения иностранным языком. Минск: Вышэйшая школа.

Birdsong, David, Michelle Molis 2001. On the Evidence for Maturational Constraints in Second-Language Acquisition. – *Journal of Memory and Language* 44, 235 – 249;
<http://www.ncl.ac.uk/linguistics/assets/documents/Birdsong-Molis01.pdf>. Vaadatud 27.04.2015.

Chirsheva = Чиршева, Галина 2008. Принципы многоязычного воспитания. – *Multikultuurilisuse ja mitmekeelsuse probleemid tänapäeva haridussüsteemis*. Toim. Anna Džalalova, Jekaterina Protasova. Narva: Tartu Ülikool, 311–332.

EE = Eesti Entsüklopeedia; <http://entsyklopeedia.ee/>. Vaadatud 17.07.2014.

EKSS = Eesti kirjakeele seletussõnaraamat, VI köide, 2009. Tallinn: Eesti Keele Instituut; <http://www.eki.ee/dict/ekss/>. Vaadatud 01.07.2014.

Fisher, Robert 2004. Õpetame lapsi õppima. Tartu: Kirjastus AS Atlex.

Genesee, Fred 2009. Maailma kogemus. Teise keele kumblusprogrammid. – Keelekumbluse käsiraamat. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda, 9–30.

Gethin, Amorey, Erik V. Gunnemark 2014. Keeleõppe kunst ja teadus. Tallinn: Kirjastus Ersen.

Gunnemark = Гуннемарк, Э.В. 2001. Искусство изучать языки. Санкт-Петербург: TECCA.

Izura, Cristina, Andrew W. Ellis 2002. Age of acquisition effects in the word recognition and production in first and second languages. – *Psicologica* 23, 245–281; <http://www.uv.es/revispsi/articulos2.02/4.IZURA%26ELLIS.pdf>. Vaadatud 01.04.2015.

Kingisepp, Leelo, Elle Sõrmus 2000. Ülevaade võõrkeeleõppe meetoditest. Tallinn: Kirjastus TEA.

KKE = Keelekumblusprogramm; <http://kke.innove.ee/>. Vaadatud 01.07.2014.

KKL = Kakskeelne laps rühmas; <http://www.lasteaed.net/2011/02/21/kakskeelne-laps-ruhmas/>. Vaadatud 10.08.2014.

Kleinschroth, Robert 2002. Keelte õppimine – õige tehnika võti. Tallinn: Kirjastus ERSEN.

LAK = Lõimitud aine- ja keeleõpe; <http://lak-ope.ee/>. Vaadatud 17.07.2014.

Lenneberg, Eric H. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

Lenneberg, Eric H. 1996. *Biologische Grundlagen der Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Maisla, Diana 2014. Eesti keele mineviku ajavormid vene emakeelega üliõpilaste kasutuses. *Dissertationes linguisticae universitatis Tartuensis* 20. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Mehisto jt = Mehisto, Peeter, David March, Maria Jesus Frigols Martin koostöös Hiie Asseri ja Kai Völliga 2008. Lõimitud aine- ja keeleõpe. Tallinn: Kirjastus Iduleht.

Myers-Scotton, Carol 2006. Multiple voices: an introduction to bilingualism. Malden (Mass.): Blackwell.

Palo, Triinu 2012. Soome meditsiinikeele õppematerjal. Magistritöö. Tartu; http://www.murre.ut.ee/arhiiv/naita_pilt.php?materjal=kasikiri&materjal_id=D1753&saari=D. Vaadatud 29.04.2015.

Pool, Raili 2007. Eesti keele teise keelena omandamise seaduspärasusi täis- ja osasihitise näitel. Dissertationes philologiae estonicae universitatis Tartuensis 19. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Rammo, Sirje 2010. Eesti keele õpik täiskasvanud keeleõppijale. Magistritöö. Tartu; http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/15210/rammo_sirje.pdf?sequence=1. Vaadatud 29.04.2015.

Spitzer, Manfred 2002. Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens. Berlin: Spektrum Spektrum Akademischer Verlag.

Teiss, Kristiina 2006. Suhtlusstrateegiad eesti-soome kakskeelsust omandava lapse segakoodis. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 2, 251–269; http://www.rakenduslingvistika.ee/ul/files/ERYa2.17_Teiss.pdf. Vaadatud 03.02.2015.

Zabrodskaja, Anastassia 2005. Keelekontakt ja kakskeelsus nüüdisaegse kontaktlingvistika poolt vaadatuna. – Emakeele Seltsi aastaraamat 51, 148–169; http://www.emakeeleselts.ee/esa/ESA_51_pdf/ESA_51_Zabrodskaja.pdf. Vaadatud 03.01.2015.

Vare, Silvi 1998. Kakskeelsus kakskeelse õpetuse kaudu. – Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Toim Marju Lauristin, Silvi Vare, Tiia Pedastsaar, Marje Pavelson. Tartu: Tartu Ülikool, 33–68.

Võgotski = Выготский, Л.С. 1935. К вопросу о многоязычии в детском возрасте. – Умственное развитие детей в процессе обучения. Москва: Государственное

учебно-педагогическое издательство, 53–72; <http://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0531.htm#>. Vaadatud 07.01.2015.

Õppekava = Kaivapalu, Annekatrin, Maisa Martin 2011. Mis on võõrkeeleeõpe ja kuidas võõrkeelt õpitakse;

http://www.oppekava.ee/index.php/Mis_on_v%C3%B5%C3%B5rkeele%C3%B5pe_ja_kuidas_v%C3%B5%C3%B5rkeelt_%C3%B5pitakse. Vaadatud 20.12.2014.

Kaudviited

Abigail, Tom, Heather McKay 2001. Teaching Adult Second Language Learners. – Cambridge Handbooks for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

Bley-Vroman, Robert 1989. What is the logical problem of foreign language learning? – Linguistic perspectives on second language acquisition. Toim. S. Gass, J. Schacter. New York: Cambridge University Press, 41–68.

Bley-Vroman, Robert 1990. The logical problem of foreign language learning? – Linguistic Analysis, 20, 1–49.

Carter, R. 1993. Introducing Applied Linguistics. London: Penguin Books.

DeBot, Kees, Madlen Hulsen 2002. Language attrition: tests, self-assessments and perceptions. – Toim. Vivian Cook. Portraits of L2 user. Clevedon: Multilingual Matters, 253–274.

De Jong jt = De Jong, Ton, Tamara van Gog, Kathleen Jenks, Sarah Manlove, Janet van Hell, Jelle Jolles, Jeroen van Merriënboer, Theo von Leeuwen, Annemarie Boschloo 2009. Explorations in Learning and the Brain: On the potential of Cognitive Neuroscience for Educational Science. New York: Springer.

Gass, Susan M., Larry Selinker 2001. Second Language Acquisition: an Introductory Course. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Grendel, Marjon 1990.** Attrition and reactivation of French lexical aspects, AILA – 9th World Congress of Applied Linguistics, Thessaloniki. – Conference Abstracts 1, 40.
- Hansen, Lynne (toim.) 1999.** Second language attrition: Evidence from Japanese contexts. Oxford: Oxford University Press, 154–168.
- Koppinen, Marja-Leena, Paula Lyytinen, Rasku-Puttonen 1989.** Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Rauma: Kirjayhtymä.
- Krashen, Stephen 1982.** Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press Inc.
- Lauren, U. 1992.** Kaksikielisyys ja toisen kielen oppiminen. – Crister Lauren (toim.), Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi. Vaasan yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Vaasa, 23–35.
- Myers-Scotton, Carol 2002.** Contact Linguistics. Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, David, Lilian Wong 2011.** The learning styles and strategies of effective language learners. – System 39 (2), 144–163.
- Odlin, Terence 2003.** Cross-linguistic Influence. – Handbook on Second Language Acquisition. Eds. Catherine Doughty and Michael Long. Oxford: Blackwell, 436–486.
- Oksaar, Els 1998.** Mitmekeelsus, mitmekultuurilisuus ja kultuurivaheline suhtlemine. – Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Toimetanud Marju Lauristin, Silvi Vare, Tiia Pedastsaar, Marje Pavelson. Tartu, 69–80.
- Rontu, Heidi 2004.** Suomalais-suomenruotsalainen koti lapsen kaksikielisenä kasvuympäristönä. – Virittäjä 2, 224–240.
- Skinner, Burrhus Frederick 1957.** Verbal behavior. Acton, MA: Copley Publishing Group.
- Trudgill, P. 1992.** Introducing Language and Society. Penguin, English.

Age as an influencing factor in the process of foreign language learning. Summary

This bachelor thesis investigates the influence of learners' age on foreign-language learning. There are many common questions on this topic:

1. At which age is it better to begin learning second (foreign) language?
2. Are there any age limitations for beginners?
3. How do children learn foreign languages? How do the adults?
4. What kind of different language-learning methods are there? Which are suitable for children and which for adults?
5. Are there universal methods suitable for any age?

The aim of this thesis, beside answering these questions, is to determine, whether children have advantages over adults in learning foreign languages, and, if they do, then how big is the difference. Last, but not least, it is important to define young and adult learners.

This thesis is a review, consisting of three chapters. First chapter explains four basic terms: mother tongue, foreign language, language learning and language acquisition. Second chapter examines foreign-language teaching methods suitable for different age groups. Third chapter, dedicated to special features of foreign-language learning in different age groups, is divided into five sections: role of memory; role of motivation; hypothesis of the critical period; early (young age) bilingualism; foreign-language learning in the old age.

Scientists' have different opinions about the critical period in language learning. Some claim that after a certain transition age it becomes much more difficult to learn foreign languages. Others argue that adults have their own advantages:

1. A clear understanding, why they need to learn a particular language;
2. Experience and wider scope of knowledge are a good foundation for a better understanding and memorization of the new knowledge;
3. More conscious approach toward the whole process of learning (better understanding of language rules, more productive use of time, ability to choose proper methods of acquiring foreign languages).

At the same time, learning languages in early age has multiple advantages. Children have better ability to memorize new words, enriching their vocabulary, even if the meaning of given material is not clear (in this case knowledge wouldn't stay in memory for a long time). For children it is easier to adapt in a new language environment. This is the reason why a child, placed in bilingual or multilingual environment in early age, learns and acquires languages as its mother tongue and speaks them with no accent. Children have less psychological and social problems (fear of mistakes, problems at work or at home, health issues, etc) which usually obstruct adults to acquire language on a higher desirable level.

Based on works, reviewed in this bachelor thesis, author comes to the conclusion that age is not the only influencing factor in the process of foreign-language learning. Properly selected teaching methods, successfully composed programs, good motivation and permanent presence in the language environment – all these factors are also playing significant role in that process.

Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Victoria Toome

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) enda loodud teose „Vanus võõrkeele õppimist mõjutava faktorina“, mille juhendaja on Raili Pool,
 - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus/Tallinnas/Narvas/Pärnus/Viljandis, _____