

NÜRNBERGI SOOVITUSED VARAJASEKS VÕÕRKEELEÕPPEKS



1996. aastal Goethe Instituudi kirjastuses ilmunud Nürnbergi soovitud varajaseks võõrkeeleõppeks on loodud 22 erinevast riigist pärinevate ekspertide koostöös. Selle eesmärgiks on luua varajasele võõrkeeleõppele õppekava alusdokument.

Täna, rohkem kui kümme aastat hiljem, ei ole Nürnbergi soovitud põhiosas oma kehtivust kaotanud. Sellegipoolest mõjutavad varajast võõrkeeleõpet ühiskondlik-poliitilised, majanduslikud ja sotsiaalsed muudatused ning tehnoloogia areng ja sellega seotud laste mitmekesine meediakogemus ning -ootused. Ka õpipsühholoogia käsitlused lapse õpikäitumisest on muutunud võõrkeele õppimise esimestele aastatele üha olulisemaks.

Käesolev uuendatud versioon Nürnbergi soovitudest varajaseks võõrkeeleõppeks kirjeldab varajase võõrkeeleõppe kompleksseid eeltingimusi kaasaegsest vaatevinklist, näidates nelja- kuni kümneaastase õppiva lapse võimeid ja vajadusi. Seejuures ei vaadelda varajast algust mitte teatud haridussüsteemi ega ka intsitutsiooni vaatenurgast, vaid võimalikult üldisest perspektiivist.

Antud väljaanne on mõeldud kõigile, kes tegelevad varajase võõrkeeleõppega: antud valdkonnas otsustusõigust omajatele, koolijuhtidele, koolitajatele, praegustele ja tulevastele kooli- ja lasteaiaõpetajatele ning tudengitele. Ent see hõlmab ka lapsevanemaid ja teisi inimesi lapse lähikonnast, kes osalevad lapse haridusprotsessis pigem kaudselt, kuid mõjutavad oluliselt tema arengut.

LASTE ÕPIKESKKONNA UUED MÕJUTAJAD



Lapsed elavad tänapäeval tihedalt lõimitud keskkonnas. Tänu ülemaailmsetele protsessidele ja uutele kommunikatsioonitehnoloogiatele muutub ka laste keelekasutus. Juba päris väikeste laste igapäevaelu on mõjutatud meediast ^[1] ja üha rohkem mitmekultuurilisusest ning mitmekeelsusest. Meie maailma kultuuriline ja keeleline mitmekesisus ei väljendu üksnes lasteaias ja koolis, vaid ka juba enne seda perekonnas ja lapse vahetus läheduses.

Lapsed võtavad tänapäeval mitmekeelsust loomulikuna ja mõistavad, et keelte õppimine on kasulik.

Vastastikuse suhtlemise kergendamiseks ja Euroopa kultuurilise mitmekesisuse säilitamiseks nõuab Euroopa Liit kõikidelt kodanikelt peale oma emakeele ka teiste keelte oskust ^[2]. Selle nõude täitmiseks pakutakse kõigile Euroopa Liidu kodanikele võimalust juba kohustusliku kooliaja vältel õppida vähemalt kahte kaasaegset keelt^[3]. Nii kuulub enamikus Euroopa Liidu maades võõrkeelte õppimine juba algkoolis kohustuslikku programmi.^[4]

SOOVITUS:

Varajase võõrkeelõppe puhul tuleks alati silmas pidada seda, et laste reageerimine ja õppimine ei sõltu kohalikest eripäradest, mis mõjutavad õppimisvõimalusi, vaid toimub vastavalt nende lähikonnale ja individuaalsele arengule.

Viited

^[1] Vrdl. Spanhel (2009)

^[2] Vrdl. Euroopa Nõukogu (2001)

^[3] Samas. Soovitus 1383 (1998); KOM (2003); KOM (2005)

^[4] Vrdl. Eurydice (2001, 2005) ja Legutke (2009), lk 496 jj

VARAJASE VÕÕRKEELEÕPPE HETKEOLU- KORRAST JA TULEVIKUPERSPEKTIIVIST



© Goethe-Institut

Kogu maailmas on märgata tendentsi, et võõrkeeli hakatakse õppima varem kui näiteks 15 aastat tagasi. Üldiselt võib täheldada, et varajast keeleõpet püütakse kavandada süstemaatiliselt ja institutsiooniüleselt, toetades seda õppekavade loomisega, mida järgida, ning samas koolitades vajalikku personali.

Rahvuslikud ja rahvusvahelised uuringud näitavad, et varajane võõrkeeleõpe õigustab sellele pandud ootusi. Lapsed õpivad vaimustusega uusi keeli.

Heades tingimustes arenevad neil suhtlemispädevused ja keeletunnetus. Kuid edu saavutamine sõltub uuringute kohaselt keelepoliitilistest, pedagoogilistest ja võõrkeele didaktilistest tingimustest, millega paljudes kohtades veel piisavalt ei arvestata ^[1].

Viited

^[1] Vrdl. Edelenbos, Johnstone & Kubanek (2006); Edelenbos, Kubanek (2007); Engel, Grooth-Wilken & Thürmann (2009)

KEELEPOLIITILISED MÕJUTAJAD

Varajase võõrkeeleõppe raamtingimusi mõjutavad üha rohkem haridus- ja keelepoliitilised otsused, mida tehakse väljaspool õppeasutusi nagu lasteaed, eelkool või algkool.

Millal alustatakse esimese või teise võõrkeele õppimist ja kuidas õpet korraldatakse, on arvukate riiklike institutsioonide ja huvigruppide otsustada. Konkreetse võõrkeele kui õppeaine tähtsust ja atraktiivsust rahvuslikus haridussüsteemis võivad muidugi mõjutada ka rahvusvahelisest riikide ühendusest nagu EL lähtuvad keelepoliitilised juhised.

Neile lisanduvad keeleõpet edendavad organisatsioonid nagu võõrkeele õpetajate liidud, teaduslikud seltsid ja instituudid ning rahvusvahelised vahendusorganisatsioonid, kes püüavad mõjutada poliitikute otsuseid oma ekspertteadmistega ^[1].

Nii poliitilised kui erialased mõjusikud peavad esindama keeleühingute ja keelega seotud elukutsete esindajate huve. Seepärast on eriti oluline, et lasteaia õpetajad, kooliõpetajad ja muud varajase võõrkeeleõppe erialaekspertid sõnastaksid selgelt oma huvid ja osaleksid aktiivselt keelepoliitiliselt oluliste küsimuste arutelus. Selleks on kasulik olla erialaliitude liige, võtta osa keeleõpet soodustavatest tegevustest ja kasutada täiendõppe võimalusi.

SOOVITUSED:

Ehkki igas riigis on varajase võõrkeeleõppe olukord erinev, võib sõnastada mõned põhimõttelised soovitused:

Otsustajad peavad tagama, et:

- töötatakse välja rahvuslikke ja regionaalseid eripärasid arvestav, selge ja ühtlustatud haridusplaan keeleõppeks
- luuakse selged juhised keelepoliitika ja keelelise arengu toetusprogrammide rakendamiseks
- oleksid loodud eeldused ja tagatud rahalised vahendid keeleõpetajate koolitamiseks ja täiendkoolituseks
- reformide eesmärgid oleksid avalikkusele läbipaistvaks ja arusaadavaks tehtud
- keeleõpet edendavad organisatsioonid oleksid kaasatud otsustusprotsessi
- varajane võõrkeeleõpe oleks võimalikult kõigile lastele kergesti kättesaadav

Keeleõpet edendavad organisatsioonid peaksid:

- nõudma keelepoliitiliselt olulistest otsustusprotsessides osalemist

Lasteaia õpetajad, algkooliõpetajad ja teised keele õpetamise ja õppimisega seotud eksperdid peaksid:

- sõnastama oma eriala ja elukutsega seotud huvid ning kaasama huvigruppide ja eriala esindajate kaudu oma erialast teadmist keelepoliitilistesse aruteludesse

Viited

^[1] Vrdl. Ammon (2003)

KEELE VALIK JA JÄRJEKORD

See, milliseid keeli ühes riigis õpitakse, sõltub pajudest teguritest. Riigi poliitilised, kultuurilised ja ühiskondlikud olud, rahvusvahelised suhted ning seotus regionaalsete ja globaalsete võrgustikega määravad võõrkeelte valiku, aga ka nende õppimise järjekorra. Esimese võõrkeele koha võtab endale enamasti "kasulikkuse põhimõttel" kõige olulisem keel – praegusel ajal on see ülemaailmse lingua francana kasutatav inglise keel.

Kui aga eesmärgiks on vähemalt kahe kaasaegse keele oskus, nagu eeldab Euroopas kasutatav **Euroopa mitmekeelsuse** mõiste, peab esimese võõrkeele puhul pöörama suuremat tähelepanu selle rollile järgnevate võõrkeelte õppes. See on eriti oluline esimesel kokkupuutel võõrkeelega lasteaias, eelkoolis ja algkoolis, sest esimene võõrkeel peab avama ukse järgmistele võõrkeeltele ^[1].

Lapsevanemad nõuavad oma lastele esimeseks võõrkeeleks enamasti inglise keelt, arvates, et seda keelt on lihtne õppida ja et see tagab neile üleilmse suhtlusvahendina head eeldused edasisteks õpinguteks ja tööalaseks karjääriks. Seejuures ei mõtle nad sellele, et reaalne õpingutega seotud ja tööalane liikuvus on enamasti regionaalne, kus läheb hoopis teisi keeli vaja kui inglise keelt. Samuti ei mõelda sellele, et inglise keele õppimine esimese võõrkeelena võib ilmselgelt mõjutada halvasti motivatsiooni teiste keelte õppimiseks.

Kui selle asemel õpetada esimese võõrkeelena mõnda muud keelt ja teha seda lastepäraselt ning jätkusuutlikult, võib soodustada positiivse hoiaku tekkimist antud keelde ja kultuuri. Inglise keelt võib hakata õpetama ajalises nihkes, umbes kolmenelja aasta pärast, kuid intensiivsemalt, nii et soovitud keelepädevus ei jää mingil juhul saavutamata ^[2].

Keelepoliitilisest vaatevinklist on regionaalse mitmekeelsuse kontseptsioonil ^[3] oluline roll mitmekülgsema vaate kujunemisel keele valikusse ja õpetamise järjekorda. Lapse individuaalsed suhtlus- ja õpivajadused on kesksel kohal, arvestades tema hilisemaid isiklikke ja ametialaseid ambitsioone. Selles suhtes tekib vajadus mitmekesisemate ja paindlikemate valikute järele varajases võõrkeeleõppes ja keelte õppimise järjekorras, et lastel oleks võimalik omandada regionaalselt olulisi keelte kombinatsioone.

SOOVITUSED:

- Keeltevalik peaks olema nii mitmekesine, et lapsed saaksid valida mitme keele vahel.
- Keelte õppimise järjekord peaks individuaalse ja regionaalse mitmekeelsuse kontekstis olema paindlik.
- Esimest võõrkeelt peaks pidevalt edasi arendama.
- Suurema teavitustöö kaudu tuleb eriti lapsevanemaid paremini informeerida sellest, millist mõju avaldab teatud keelte õppimise järjekord.
- Kui inglise keel on esimene võõrkeel, peaks see võtma endale erilise vastutuse järgneva võõrkeeleõppe eest ja sillutama teed teiste keelte õppeks.

Viited

^[1] Vrdl. Legutke (2006)

^[2] Mõned uuringud kinnitavad isegi, et selline 'tagurpidi' keeleõppe järjekord tuleb laste õppeedukusele kasuks nii esimese võõrkeele kui ka inglise keele kui teise võõrkeele puhul. (vrdl. Orešič 2002)

^[3] Vrdl. Gehrman (2007, 2009)

LASTE VÕÕRKEELEÕPPEKS SOBIVAD KONTSEPTSIOONID

Väikeste laste keeleõpe peab olema organiseeritud viisil, mis suurendaks laste teadlikkust sihtkeelest ning tekitab tahtmist uues, neile veel võõras keeles suhelda. Kui institutsionaalsed võimalused keeleõppeks on olemas, siis on ajaliselt intensiivsem õpe paljutõotavam kui ainemahukas õpe.

Lapsed eelistavad alguses sõnu ja väljendeid oma maailmakogemusest lähtuvalt, mille tähendus on neile emakeeles teada. Nad ei saa varajases kokkupuutes võõrkeelelega veel grammatilistest struktuuridest aru, seepärast omandavad nad korraga terveid struktuure ja väljendeid ^[1].

Seega tuleb valida võõrkeeleõppeks materjal, mis oleks eakohane ja vastaks laste individuaalsetele huvidele. Mida noorem on laps, seda olulisem on emotsionaalne side õpitavaga ja samastumine õpetajaga. Kui laps tunneb end oma õpikeskkonnas hästi, vabana hirmust ja survest, siis hakkab ta vastavalt oma lapselikule uudishimule üha aktiivsemalt õppetöös osalema.

Lähtudes sellest, on mõttekas rakendada kõiki aktiivõppe meetodeid, mis õpetavad mänguliselt huvitavaid asju, võimaldavad eksperimenteerida, soodustavad liikumist ja loovust ehk, lühidalt, pakuvad lapsele mitmekesiseid arenguvõimalusi.

SOOVITUSED:

- Võõrkeeleõppe eesmärgid, sisu ja meetodid peavad olema kohandatud vastavalt õpilasgrupi kogemustele ning eeldustele.
- Õppemeetodid peaksid vastama iga lapse eeldustele, võimalustele ja vajadustele.
- Võõrkeeleõpe peaks haakuma laste maailmakogemusega ja, tegeledes lastele oluliste teemadega, laiendama nende pädevusi ka muudes valdkondades.

Viited

^[1] Siiski on täheldatud, et lapsed üritavad 'neid ümbritseva maailma keerukust analüüsi teel vähendada ja struktureerida', et 'luua reeglipäraseid seoseid tuvastatud elementide vahel'. Vrdl. Röber (2008, lk 12)

VARAJASE VÕÕRKEELEÕPPE STANDARDID

Tänu Euroopa keeleõppe raamdokumendi väljaarendamisele on võimalik konkreetse keele õppimisel saavutatud taset mõõta vastavalt dokumendis kirjeldatud pädevusastmele.

Pädevusastmete kirjeldusega on loodud standardid, mis võimaldavad esimest korda võrrelda õpitulemusi nii ühe haridussüsteemi raames kui ka rahvusvahelisel tasandil, sõltumata teenusepakkujast, koolitüübist või diplomist. Ent need standardid ei kehti nelja- kuni kümneaastaste laste võõrkeeleõppe kohta.

Selle vanusegrupi standardid, nagu need on sõnastanud Nõustamis-, Informatsiooni- ja Vestlusring (Beratungs-, Informations- und Gesprächskreis = BIG-Kreis) ^[1] aitavad orienteeruda küsimuses, milliseid keelepädevusi võiksid kümneaastased lapsed saavutada pärast 120 tundi võõrkeeleõpet. BIG-Kreisi pädevused kehtivad kõigi keelte kohta ja hõlmavad kommunikatiivseid, interkultuurilisi ja metoodilisi pädevusi ning keeleliste vahendite kirjeldust. Seega võivad need olla aluseks õppekavade edasisel arendamisel.

Selline algkooli võõrkeeleõppe haridusstandardite kirjeldus ei arvesta küsimustega, mil viisil toimub õppimine ja kui palju õppimisaega on igale lapsele ette nähtud. Õppimise kvaliteedi tagamiseks ja parendamiseks töötatakse välja ja viiakse läbi näiteks teste, mis hõlmaksid kõiki haridusprotsessis osalejaid.

Väikseid lapsi, kes lähevad lasteaiast algkooli, testitakse keeleliselt, et saada ülevaade, kuivõrd on koolis peagi algav võõrkeeleõpe neile jõukohane. Lasteaia- ja algkoolilapsed kasutavad üha sagedamini – näiteks kooliametite ja koolide eest vastutavate omavalitsuste initsiatiivil – õpipäevikut või -mappi, mis dokumenteerib nii laste enda kui nende õpetajate ja vanemate jaoks nende edusammud aines.

SOOVITUSED:

- Võõrkeeleõppe haridusstandardid tuleks algkooli õppekavadesse sisse kirjutada ja luua seega õpetajatele võõrkeele õpetamiseks kindel alus ja raam.
- Hindamine varajases võõrkeeleõppes peaks olema lapsepärane ja arvestama nii sisuliselt kui metoodiliselt varajase võõrkeeleõppe põhimõtetega.
- Varajases võõrkeeleõppes peaks olema tagaplaanil soov saavutada mõõdetavaid tulemusi keeles, sellest olulisem on lapse isiksuse mitmekülgne arendamine ning motivatsiooni loomine ja säilitamine võõrkeelte õppimiseks.
- Välishindamisi ja enesehindamisi tuleks planeerida pikema aja vältel ning neid tuleks regulaarselt läbi viia.

Viited

^[1] BIG-Kreisi asutas 1999. aastal prof. dr. Hans-Eberhard Piepho ja see tegeleb võõrkeeleõppe arendamisega Saksa algkoolides. Ühingusse kuuluvad ministeeriumide eksperdid, õppejõud ja uurijad ning riiklike ja regionaalsete instituutide spetsialistid.
13 Vrdl. BIG alusdokument (BIG-Grundlagenpapier) (2005)

VARAJANE VÕÕRKEELEÕPE JA SELLE RAAMTINGIMUSED



© Goethe-Institut

Lapse võõrkeele õppimise protsess on seotud paljude erinevate tingimustega, millest tuleb alljärgnevas peatükis juttu. Lapse lähikondlased nagu vanemad ja perekond, lasteaia- ja kooliõpetajad mõjutavad last samuti nagu lapse jaoks peaaegu olematud tegurid või institutsioonid (näiteks kooli juhtkond, ametiasutused ja liidud).

Õppekavade kaudu on pädevused ja nendega seotud õpisisu juba lasteaiast saati ette antud. Erinevate meetodite ja meediavahendite kaasamine võib mõjutada õppeedukust. Algusest peale on haridustee saatjateks erinevad testimis- ja hindamisprotseduurid.

Pilt last ümbritsevate tingimuste võrgustikust peaks näitlikustama, kui kompleksed on erinevad mõjutused varajasele võõrkeeleõppele. Kõige keskel on laps, kes arendab oma võõrkeeleoskust vastavalt individuaalsetele võimalustele.

LAPSEKESKNE VÕÕRKEELEÕPE

Lapse õppimisviisile kohandatud võõrkeeleõpe peab toetama lapse isiksust ja selle üldist arengut.

Varajane võõrkeeleõpe peab soodustama võrdset emotsionaalsete, loominguiliste, sotsiaalsete ja kognitiivsete võimete arengut kommunikatiivseks tegevuseks võõrkeeles.

Selle õnnestumiseks peab toetama iga last vastavalt tema individuaalsele arengule.

Arengupsühholoogia

Juba enne sündi on inimene orienteeritud keelele. Imikud kohanevad intuitiivselt neid ümbritsevate inimeste keelemeloodiaga. Juba nende esimesed katsed häälikukombinatsioone jäljendada on suhtlusaktid.

Umbes alates teisest eluaastast muutub keele omandamine teadlikuks. Keel ja mõtlemine arenevad koos. Laps loob endale pildi maailmast mänguliselt, iseendast lähtudes, kuid olles pidevas sotsiaalses interaktsioonis, omandab ta seejuures keele struktuuri.

Lapse edasine keeleline, kognitiivne ja emotsionaalne areng sõltub tema sotsiaalsest ja kultuurilisest olukorrast – kas teda märgatakse kui isiksust ja koheldakse vastavalt tema vajadustele, kalduvustele ja võimetele.

Soovitused:

Vastavalt lapse arenguastmele võib võõrkeele õppimisprotsessi kohta tuua välja järgmisi soovitusi:

- Lapsed vaimustuvad oma loomuliku ja spontaanse käitumise tõttu kergesti ja on väga avatud mängulistele tegevustele. Laste loomulikult suurt uudishimu, uurimistungi, õpihimu ja vastuvõtuvõimet tuleks kasutada praktiliseks, tegevusele suunatud õppeks ja eksperimenteerimiseks.
- Lapsed on ajaliselt ja ruumiliselt orienteeritud vahetule ümbrusele. Nad vajavad mittesihetkeelses ümbruses arusaadavaid impulsse.
- Lapsed vajavad mõistmiseks konkreetset näitlikustamist. Abstraktseid teemasid on nad võimelised mõistma alles alates teatud vanusest. Seetõttu on olukorrast lähtuvad ja tegevusele suunatud õpisisuolukorrad ja –meetodid õppe edukuse ja õppimisrõõmu jaoks määrava tähtsusega.
- Lapsed suudavad vaid lühikese aja jooksul keskenduda, laste üldiselt head mälu peaks mänguliselt ergutama ja edasi arendama.
- Laste põhimõtteliselt avatud hoiak kutsub tegelema interkultuuriliste teemadega.

Keeleline areng

Edu saavutamise dünaamika varajases võõrkeeleõppes toimub küll individuaalsete erinevustega, kuid järgib põhimõtteliselt samu mustreid. Ent veel ei teata üheselt, milline järjekord valitseb lapse keeleõppe faasides ja astmetes. Piaget' mudel arenguastmetest põhineb küll paljudel empiirilistel uuringutel, kuid tänapäeval suhtutakse sellesse sama kriitiliselt nagu ka teistesse mudelitesse ^[1].

Tänapäeval on selge, et "inimene võib ükskõik millal õppida mõne uue keele või mitmeid uusi keeli juurde. Kuid keeleõppe- ja aju-uuringud annavad aluse alustada võõrkeele õppimist võimalikult vara. Uuringud näitavad, et kuni kuuenda eluaastani on võimalik omandada uus keel

aktsendivabalt. Enne puberteeti on süntaksi ja morfoloogia omandamine lihtsam kui pärast seda ^[2].“ Teisest küljest mõjutavad laste edukust võõrkeele õppimisel mitmed muud tegurid. Nende hulgas on õpetaja professionaalsus ja õppevahendite kvaliteet või ka keelelise kontakti kestvus ja intensiivsus.

Soovitused:

- Lapse võõrkeele omandamise protsessi tuleks näha võimalikult tihedas seoses keelelise arenguga emakeeles.
- Keeleõppe protsessis peaks lapsel olema piisavat võimalusi õpitut sotsiaalses interaktsioonis rakendada, näiteks õpetaja või kaasõpilastega.
- Arusaam sellest, et keeleõpe toimub etapi kaupa, nõuab senise mõtlemise revideerimist vigade tegemise suhtes: vead on seega arenguastmed keele omandamisel ja nendes tuleks suhtuda kui õppimisprotsessi täieõiguslikesse osadesse kannatlikult ja leebelt.
- Lasteaia- või kooliõpetaja peaks suhtuma vigadesse kui olulisse informatsiooni keeleõppe protsessi hetkeolukorra kohta ning kasutama neid ära lapse edasise arengu toetamiseks.

Lapse vajadused

Lapsed ei ole lasteaias ja kooli minnes veel emotsionaalselt kuigi küpsed. Nad õpivad esmakordselt väljaspool tuttavat perekonnaringi asuvas keskkonnas hakkama saama. Lapsed sõlmivad esimesi sõprussuhteid, puutuvad kokku uute usaldusisikutega ning omandavad väga erinevaid isiklikke kogemusi. Selles laste jaoks uues situatsioonis, millele lisandub võõrkeele harjumatu kõla, on vaja õpetajal olla eriti taktitundeline ning arvestada eelkõige lapse arengu emotsionaalse aspektiga.

Lastel pole üksnes erilisi võimeid, vaid on ka vajadusi, millega peab võõrkeeli õpetades arvestama, et laps tunneks end õppijana hästi ja õpiprotsess oleks seega edukas. Lastel on vajadus

- tunda end õpikeskkonnas turvaliselt
- väljendada tundeid, rõõmustada ja teistele rõõmu valmistada
- teistega rääkida, enda mõtteid teistega jagada
- mängida, tegutseda, liikuda ja mürada
- end kunstiliselt väljendada
- eduelamuste ja kiituse järele
- uusi asju teada saada, kogeda, õppida, avastada, aktiivselt uurida
- uusi teadmisi ja kogemusi rollimängudes (jms) järele proovida ja nõnda emotsionaalselt läbi töötada

Soovitus:

Lasteaia- või algkooliõpetaja peaks varajase võõrkeeleõppe eesmärkide, sisu ja meetodite valikul ja täitmisel alati arvestama lapse vajadustega.

Lapse õigused

Juba algkoolis tuleb vastavalt ÜRO lasteõiguskonventsioonile tutvustada lastele nende õigusi. Lastele, kes on teadlikud enda õigustest, avanevad arvukad võimalused enda vahetus ühiskondlikus kontekstis. Põhiõigus keelelisele arendamisele on siin lähtekoht paljudele teistele õigustele. See, kes oskab lugeda ja kirjutada, tehes seda kas ühes või mitmes võõrkeeles, on võimeline mitmekesisemalt suhtlema ning omandab kergemini sotsiaalseid pädevusi.

Õigus haridusele ning võõrkeele õppimisele tähendab sisuliselt võimalust heita pilk võõrastesse kultuuridesse, mõista võõrapärast, arendada nii uudishimu kui ka tolerantsust ning käia mööda radu, mis jääksid võõrkeeli oskamata suletuks, ja seega arendada vabalt oma isiksust.

Väiksed lapsed ei karda võõrapärast ning lähenevad võõrale keelekõlale eelarvamustevabalt. Nad ei saa aga ise seista oma õiguse eest lastepärasele võõrkeeleõppele.

Varajane võõrkeeleõpe peab kõigile lastele tagama järgmised keelega seotud õigused:

- õigus varajasele, võimalikult mahukale võõrkeeleõppele (eesmärgiks tagada võrdsed võimalused). See hõlmab nii emakeele ehk päritolumaa keele arendamist kui ka lapse keelilise pagasi laiendamist varajase võõrkeeleõppe kaudu.
- õigus interkultuursele õppesisule ning – suhtlemisele
- õigus lapse kõigi võimete maksimaalsele arendamisele keeleõppe kaudu. See hõlmab teadmiste omandamiseks õppimist kõigi meeltega.
- õigus iseseisvale tegutsemisele ja osalemisele keeleõpet puudutavas otsustusprotsessis
- õigus karistamatult keelilisi vigu teha
- õigus omaksvõtmisele ja õiglasele kohtlemisele, vaatamata emakeelele, päritolumaa kultuurile või religioonile

Soovitus:

Varajane võõrkeeleõpe peaks pakkuma võimalikult palju praktilisi võimalusi kogeda vastavalt õppija vanusele teadlikult laste õigusi ning seeläbi tugevdada lapse isiksust. See tähendab laste ärakuulamist, nende julgustamist eneseväljendamiseks, küsimuste lubamist ning taktitundelist ja ettevaatlikku vigade parandust.

Viited

^[1] Vrdl. a) [Jean Piaget` arenguastmete mudel, nt internetis](#)

^[2] Vrdl. b) Bleyhl (2000) c) Tracy (2007) 15 Apeltauer, Hoppenstedt (plaanitav ilmumisaeg 2010)

LASTEAIA JA ALGKOOLI VÕORKEELEÕPETAJAD

Lasteaia ja algkooli õpetajatel on varajases võõrkeeleõppes võtmeroll. Nad on peale lapsevanemate lapse kõige olulisemad usaldusisikud ning mõjutavad oluliselt õhkkonda õpikeskkonnas ja lapse elukeskkonna kujundamist. Mida professionaalsem on õpetaja vastavalt varajase võõrkeeleõppe mitmekesistele ja spetsiifilistele nõudmistele, seda paremad on laste õpitulemused.

Selleks on vaja vastavalt pakutavale võõrkeelele spetsiaalseid erialaseid pädevusi (keele- ja kultuuriteadmised, metoodilis-didaktilised pädevused). Olulised on ka mõned erialavälised teadmised ja kogemused, nende hulgas ^[1]:

- suhtlemisrõõm
- võime ja soov kultuuridevaheliseks kommunikatsiooniks
- analüütiline ja probleemile suunatud mõtlemisvõime
- pädevus õpistrateegiaid eristada, õpetada ja rakendada
- elukestev õpe kui põhimõte nii endale kui ka teistele
- avatuse arendamine uute mõtlemis- ja õppimisviiside suhtes
- võime teha harmoonilist ja viljakat koostööd lisaks lastele ka kolleegidega
- enda meediapädevuse pidev arendamine
- enda ametialase rolli ja ülesannete enesekindel ja sihilik teadvustamine ning võime oma rolli kriitiliselt analüüsida
- pidev koostöövalmidus kõigi kasvatus- ja haridusprotsessis osalejatega

Tihti on võõrkeeleõpetaja lasteaias või koolis ainuke inimene, kelle kaudu laps puutub võõra keelega kokku. Seetõttu on õpetaja keel kõige tähtsamaks mudeliks, mille järgi õppida. Õpetaja peab suutma võõrkeeles nii hästi toime tulla, et kogu õppetöö toimuks võõrkeeles. Tema keeleoskus peaks olema nii foneetiliselt, keelerütmilt kui ka intonatsioonilt eeskujulik.

Õpetaja ülesanne on tutvustada lastele lisaks võõrkeelele tasapisi ka sellega seotud uut kultuuri. Kultuurivahendaja rolli saab õpetaja täita vaid interkultuurilise pädevuse ja vastava maa kohta käivate laiapõhjaliste kultuuriteadmiste (nt teadmised vastava maa lastekirjandusest jms) olemasolul. Võõrkeeleõppe lapsepärasel kavandamisel on seetõttu väga olulised õpetaja musikaalsed ja kunstilised pädevused.

Eriti olulised on varajases võõrkeeleõppes õpetaja suhtluspädevused, see tähendab õpetaja võimet luua õpikeskkonda, mida iseloomustab partnerlus ja üksteise austus ning hirmuvaba ja usalduslik õpikliima. Meeskonnatöö ja algatusvõime grupis või anne omaalgatust esile kutsuda mõjuvad soodsalt suhetes täiskasvanute (ka lasteaia õpetajate ja lapsevanematega) ja lastega nii koolis kui ka kooliväliselt.

Õpetajatevaheline koostöö hõlmab õppetöölalast info vahetamist, õppetöö või ainetevaheliste projektide ühist kavandamist, kooskõlastamist ja läbiviimist. Vastastikune infovahetus peaks toimuma ka institutsioonide vahel, haarates lasteaia ja algkooli õpetajaid näiteks üleminekul lasteaia kooli. See aitaks õppematerjali loogiliselt organiseerida ja dubleerimist vähendada.

Lasteaia ja algkooli võõrkeeleeõpetajate haridus

Lasteaia ja algkooli õpetajate väljaõpe on rahvusvahelisel tasandil väga erinev ning on seetõttu struktuurilt väga ebaühtlane. Algkooli võõrkeeleeõpetajad võivad olla näiteks kvalifitseerunud lasteaia või algkooli õpetajaks varajase võõrkeeleeõpetaja lisaerialaga või on nende põhialaks võõrkeel.

Lasteaia õpetajad, kellele tehakse ülesandeks võõrkeelt õpetama hakata, kvalifitseeruvad viimasel ajal täiendkoolituste kaudu lasteaia võõrkeeleeõpetajaks. Väljaõpe peaks tagama kõigepealt lasteaia ja algkooli õppekasvatustöö üldiste põhimõtete omandamise, nii et neid arvestataks haridusprotsesside kavandamisel ja rakendamisel.

Sinna hulka kuuluvad head teadmised lapse arengust ning õppesisu eakohane vahendamine. Õpiprotsessis omavad tähtsust nii laste endi tegevus ja algatusvõime koos nende loomuliku õpihimuga kui ka info vastuvõtt sotsiaalses kontekstis usaldusisiku või õpetaja vahendamisel ^[2].

Idealis tuleks õpingute vältel käsitleda kõiki tulevaseks tegevuseks olulisi teemasid, lähtudes loomulikult küsimusest, kuidas neid teemasid võõrkeeles edasi anda.

Soovitused:

- Lasteaia ja algkooli võõrkeeleeõpetajaid tuleks koolitada spetsiaalsetel, laste keeleõppele spetsialiseerunud õppesuundadel.
- Studium peaks olema pädevuspõhine ning käsitlema võimalikult põhjalikult nii teoreetilisi aluseid kui ka arendama tegevuspädevusi.
- Varajase võõrkeeleeõpetamiseks lasteaia ja algkoolis peaks õpetajatel olema B2 või C1 tase võõrkeeles vastavalt Euroopa keelemapile, selleks et anda lastele võimalikult veatu ning autentne keelemudel.
- Õpingute vältel peaks töökeeleks olema võõrkeel ja seda tuleks võimalikult tihti kasutada.
- Õppesisu peaks olema üles ehitatud kultuuridevahelisele dialoogile - s.t arvestada tuleks mõlema keele ja kultuuriga (lähtekeele ja -kultuuriga ning sihtkeele ja -kultuuriga) neid omavahel võrreldes.
- Idealis tuleks kõiki tudengeid ette valmistada mitmekeelsusdidaktika rakendamiseks - s.t tuleks arvestada kõigi ühes õpperühmas olevate laste võimalike emakeeltega ja laste eelnevate keeleõppe kogemustega ning osata neid teadmisi ära kasutada.
- Õpingute jooksul peaks pakutama võimalusi õpetamispõhimõtete ja meetodite proovimiseks praktikas ja nende kriitiliseks lahtimõtestamiseks grupis.
- Studiumi vältel tuleks õpetada lastele olulisi teemasid ja situatsioone puudutavaid keelendeid ning sobivaid väljendeid õppeprotsessi suunamiseks.
- Üliõpilastel peaks olema võimalus saada infot oluliste keelepoliitiliste arengute kohta ning arutleda üksteisega nendel teemadel ka iseenda elukutset silmas pidades.
- Väljaõppe raames peaks olema võimalik vähemalt üks kord sihtkeele maad külastada või see võiks moodustada isegi plaanilise osa õpingutest.

Täiend- ja edasiõpe

Täiendkoolitus püüdleb alati arengu poole, millel võivad olla erinevad eesmärgid. See võib puudutada uusi õpetamistehnikaid, uusi materjale või ka tähendada isiklikku arengut.

Täiendkoolitus vahendab praktilisi ja kogemuslikke teadmisi ja oskusi, kuid peab alati põhinema teaduslikel alustel. Täiendõpe ja -koolitus on ainult siis edukas, kui uusi teadmisi ja oskusi kasutatakse igapäevatoos. See eeldab praktika jaoks olulist ning tegevusele suunatud koolituse sisu.

Mõttekas on pakkuda koolituste seeriaid, milles järgnev koolitus tugineb eelmisele. Koolitused peaksid olema hästi kavandatud ja tulenema praktikast ning pakkuma võimalusi väitluseks ja mõttevahetuseks.

Ümberõppe korral või varajase võõrkeeleeõppe spetsialisti lisaeriala omandamisel tuleks toetuda ühelt poolt eriala ja huvidega seotud eelteadmistele ning teiselt poolt arendada keeleteadmisi.

Metoodika-alane väljaõpe, mis on kohandatud uuele spetsiifilisele sihtrühmale, peab olema praktiliselt mõistetav ning pakkuma eduelamusi.

Soovitused:

- Täiendõpe ja -koolitused peaksid toimuma õpetajate kogu professionaalse karjääri jooksul võimalikult regulaarselt ning muu hulgas ka nende endi algatusel.
- Täiendkoolitused peaksid julgustama õpetajaid oma olemasolevaid pädevusi arendama ning aitama oma vajakajäämisi ära tunda. Peale selle peaksid need olema abiks pideval iseseisval ametialasel enesetäiendamisel.

LAPSEVANEMAD

Ehkki vahel avaldavad nii lapsevanemad kui ka õpetajad ikka veel kartust, et liiga varajane võõrkeeleõpe käib lastele üle jõu, näeb enamik vanemaid varajases võõrkeeleõppes oma lastele head võimalust. Nad on enamasti teadlikud sellest, et varajane algus pakub lastele teaduslikult tõestatud eeliseid ühe või mitme võõrkeele kiiremaks ja kergemaks õppimiseks.

Et saavutada edu varajases võõrkeeleõppes, on lapsevanemad õpetajatele asendamatuks koostööpartneriteks. Vanemad saavad oma laste õpiprotsessi toetada ning luua olulisi eeldusi selle edukaks kulgemiseks. Kui nad näitavad oma lapsele positiivset suhtumist võõrkeeleõppesse ja julgustavad last pingutama, siis osaleb laps meelsasti õppetöös ja on motiveeritud.

SOOVITUSED:

Vanemad peaksid:

- saama adressaadile kohast infot varajase võõrkeeleõppe eesmärkide ja sisu ning õpipsühholoogiliste eelduste kohta. Vanemaid tuleb regulaarselt teavitada oma lapse arengust ja edusammudest. Ainult nõnda võivad nad õpiprotsessi mõista, selles osaleda ja seda toetada.
- väljendama selgelt oma huvi lapse varajaste võõrkeeleõpingute vastu, esitades küsimusi, julgustades, kiites edusamme ning vesteldes sellest lapsega. Üleskutsed õpitu ettekandmiseks või ettenäitamiseks peaksid olema kantud ehtsast huvist, mitte omama kontrollifunktsiooni.
- üritama oma lapsi õpiprotsessi käigus parandustega mitte mõjutada. Vigade parandus peaks olema õpetajate eesõigus. Parandusi võib teha ainult väga kindlal eesmärgil ja väga tagasihoidlikult, et last mitte segadusse ajada ning jutulõnga mitte katkestada.
- koostööpakkumisi (lastevanemate koosolekud, infoüritused, koolipeod jne) võimaluse korral ära kasutama ning otsima ka ise koostööd õpetajatega, kusjuures mõlemad pooled peavad näitama austust üksteise ülesannete ja vastutusala suhtes.

ÕPPETÖÖ TOIMUMISKOHAD

Varajane võõrkeeleõpe toimub lasteaedades, koolides ja muudes haridusasutustes. Vastamaks kvaliteetse õppetöö tingimustele, peaksid võõrkeeletunnid toimuma üksnes ruumides, mis tagavad oma suuruse ja varustuse poolest lastele turvalise keskkonna. Neis ruumides peaks olema võimalik kavandada õppetööd lastele sobival viisil ning need peaksid olema õppivate laste tervisele täiesti ohutud.

Võimalikult väikese laste arvu puhul õpperühmas ja lastele sobivas ruumilises keskkonnas on kõige paremini tagatud, et igal lapsel on piisavalt võimalusi rääkimiseks ja et iga last juhendatakse vastavalt tema vajadustele. Stabiilne õpikeskkond, võimaluse korral alati samas ruumis, toetab õppimise järjepidevust.

Igas haridusasutuses peaks olema koht, kus kõigil asjasse puutuvatel lasteaia- ja kooliõpetajatel oleks võimalik arutada õppetöö detaile, õpieesmärke, meetodeid ja õppesisu, eriti sel juhul, kui võõrkeele õpetaja on spetsialist väljaspool asutust.

SOOVITUSED:

Ruumid, kus lapsed õpivad, peaksid olema võimalusel pidevas kasutuses, et lapsed saaksid areneda turvalises keskkonnas.

Erinevate õpitasete õpetajad peaksid vastastikku infot vahetama. Selleks võib soovitada järgmisi viise:

- Õppekavade, eeskirjade, eesmärkide, õpisisu ja teemade vahetamine
- Õpimappide kasutamine õppeasutuse üleselt
- Koordineerivad koosolekud
- Vastastikused tundide külastused erinevates asutustes ning ühised täiendkoolitused

Üleminekud

Varajase võõrkeeleõppe järjepidevuse tagamisel on üleminek lasteaia eel- või algkooli tihti probleemataoline ^[1].

Erinevate õppeasutuste õpiprotsesside järjepidevuse loomiseks on oluline kooskõlastada võõrkeele õppekavad asutustevaheliselt. Algkooliõpetajad peavad koos lasteaia õpetajatega tutvuma eelneva õpisisu ja konkreetsete töötappidega, et toetuda loogiliselt juba olemasolevatele võõrkeele teadmistele ja vältida kordusi. Samamoodi peavad eelneva õppeasutuse õpetajad valmistama lapsi ette üleminekuks järgmisele astmele.

Selleks on vaja õppekava suuniseid, mis sätestaksid edasijõudmise ja järjepidevuse võõrkeeleõppes.

Soovitused:

- Õppekavad (õppimise algushetk, keelte valik, maht ja järjekord, taotletavad lõpp-pädevused) peaksid olema üksteisega täpselt kooskõlastatud. Kogu varajase võõrkeeleõppe haridusprotsessil peaks olema ühtne haridusteoreetiline alus ^[2].

- Vähemalt teatud aja kestev ülikoolis toimuv ühine väljaõpe lasteaia- ja algkooliõpetajatele, nagu seda mõnedes riikides tehakse, võiks aidata muuta haridussüsteemi ühtsemaks ^[3].
- Õppeasutused peaksid planeerima üleminekuid tulevikku vaatavalt ja järgmiste tasemetega haakuvalt, et tagada järjepidevus õpiprotsessis.
- Tuleks arendada kooliastmeid lõimivaid õpikuid ja õppematerjale.

Viited

^[1] Vrdl ka BIG (2009)

^[2] Vrdl: Wassilios Fthenakis, Bildung ohne Übergänge, lk 21/22: Bildungspezial (01/2010)

^[3] Samas

EESMÄRK: INTERKULTUURSELT AVATUD LAPS

Varajase algusega kasutatakse ära kõik ressursid, et pakkuda lastele parimaid arenguvõimalusi võõrkeelses õpiprotsessis. Nende hulka kuuluvad emotsionaalne, loominguline, sotsiaalne, kognitiivne ja keeleline külg lapse üldises arengus, kuid väga suurel määral ka interkultuurne suhtluspädevus.

Interkultuursest huvitatud ja avatud lapsest võib hiljem saada interkultuursest pädev suhtleja ^[1] mis on tänapäeva võõrkeeleõppe üks sätestatud eesmärke.

Õppija võõrkeelepädevust ei mõõdeta enam ainult emakeele kõnelejate keeleoskuse taustal, vaid nüüd on mõõdupuuks õppija võime tulla toime interkultuurse kommunikatsiooni mitmekülgsete ülesannetega. Võõrkeelt õppivale lapsele tuleb anda impulsse ja pakkuda teemasid, mis võimaldaksid arendada interkultuurse suhtleja avatust ja sallivust. Varajane kokkupuude võõrkeelega peaks äratama lapse huvi võõrkeele vastu, pakkuma õppimisrõõmu ja “innustama last end peale oma emakeele ka mõnes muus keeles väljendama”.

SOOVITUS:

Varajane võõrkeeleõpe peaks keskenduma ühest küljest keelelise pädevuse arendamisele, teisalt aga ka soodustama üldiste, interkultuursete ja õpistrateegiliste oskuste kujunemist.

Üldpädevused

Üldpädevuste nagu enesemääratlus- ja sotsiaalpädevuse areng ei toimu eraldi teiste pädevuste arengust ja on seega varajase võõrkeeleõppe üks tähtsamaid eesmärke.

Varajase võõrkeeleõppe raames tuleks arendada järgmisi üldpädevusi:

- enesemääratluspädevus: Võõrkeele omandamise käigus kogetud saavutuste ja teadmiste kaudu tugevdab laps oma mina-tunnet, õpib tundma ja hindama ennast ja oma rolli grupis ning arendab tegutsemisjulgust.

- sotsiaalpädevus: Normaalne enesehinnang aitab tajuda adekvaatselt ülejäänud grupiliikmeid. Laps tajub teisi nende isiklikus tähenduses, õpib igaühte hindama, töötab grupis ning arendab ühtekuuluvustunnet.
- afektiivne pädevus: Suheldes teistega õpib laps oma tundeid väljendama, samuti konflikte ja probleeme märkama ning meetodeid tundma, mis võivad viia ka konflikti lahenduseni.
- motoorne pädevus: Liikumine õpiprotsessi jooksul on üks lapse põhivajadusi, mis suurendab vastuvõtuvõimet ja aitab kaasa lapse motoorsele arengule.
- kognitiivne pädevus: Võõrkeelest saab sisu vahendamise vahend, see ei ole niivõrd eesmärk omaette. Võõrkeelsed teemad ärgitavad mõtlema ning arendavad ka mälu. See pädevus areneb kõige varem umbes kümneaastaselt.
- loovuspädevus: Uued kõlad, märgid ja ka uued ning harjumatud teemad tekitavad rõõmu, äratavad uudishimu, tekitavad uusi ideid ning ärgitavad proovima uusi toimimisviise.
- tähelepanelikkuse pädevus: Uued mõjud kasvatavad tundlikkust ümbruse, keskkonna ning kaasinimeste vajaduste suhtes. Tähelepanelikkuse viljadeks on tunnustus, austus, aga ka usaldus.

Võõrkeele pädevused

Hetkel ei ole olemas empiirilisel tõestatud väiteid selle kohta, millised peaksid olema umbes kümneaastaste laste keelelised pädevused.

Seega ei ole võimalik tuletada ka selgeid pädevusstandardeid, välja arvatud fakt, et vastava õppemahu juures omandavad lapsed hästi võõrkeele häälduse.

Tuleks lähtuda sellest, et lapse keelelised pädevused arenevad igas pädevusvaldkonnas erinevalt. See sõltub arvatavasti varajase võõrkeeleõppe rõhuasetustest, mis asetsevad eriti algooli algõppes eelkõige kuulamis- ja rääkimispädevusel. Lasteaias ja eelkoolis on esiplaanil retseptiivsed pädevused nagu kuulamine, kuuldu mõistmine ning mõistmine üldisemalt. Algekoolis lisandub üha rohkem produktiivseid ja interaktiivseid strateegiaid ja tegevusi (rääkimine, kirjutamine, suuline interaktsioon).

Soovitused:

- Sõltumata varajase alguse hetkest, peaks igale lapsele antama algusfaasis aega keeleliste impulsside vastuvõtuks, ilma teda rääkima sundimata või tema rääkimiskatseid ebasobivalt parandamata.
- Lapse erilist võimekust häälduse valdkonnas tuleks arendada sihikindlalt ja intensiivselt, eriti kasutades autentset kuulamismaterjali.
- Kirjutamist tuleks võõrkeeles õpetada väga ettevaatlikult.
- Võõrkeele pädevuse arendamisel tuleks lähtuda sisuliselt, keeleliselt ja meetodiliselt lapse suhtlemisvajadustest.

Interkultuurne pädevus

Interkultuurse pädevuse arendamine varajases võõrkeeleõppes hõlmab ühest küljest sotsiaalse käitumise kasvatuslikku aspekti ja teisalt võõrkeeles suhtlemise kommunikatiivset aspekti. Ka juba nii varajasel hetkel on valitud õpisisu ja -tegevuste kaudu võimalik ja mõttekas suurendada laste tundlikkust interkultuursete teemade suhtes, käsitledes näiteks:

- maatundmist puudutavaid teemasid sihtkeele kultuurist (nt tähtpäevad ja kombed)
- kontrastset materjali "võõra" kultuuri ja "oma" kultuuri kohta, mille kaudu teravdada lapse taju (nt igapäevaesemed, kunst)
- materjali empaatia arendamiseks teisest kultuurist pärit inimeste vastu
- elulähedasi situatsioone (rollimänge), mille kaudu arendada võimet interkultuursetes situatsioonides käituda

Laps õpib teist kultuuri tundma, kui talle tutvustatakse seda võõrkeeles piltide, tekstide või virtuaalsete vahendite kaudu. Võõrapärase tajumisel mängib kesket rolli samaaegne tuttava tunnetamine, sest õppimise eesmärk seisneb uue info ja muljete paigutamises juba tuttavasse konteksti ning uue ja vana omavahelises suhtestamises.

Soovitused:

Õpisisu ja meetodeid tuleks valida nõnda, et need säilitaksid ja süvendaksid lapse loomulikku avatust uuele ning muudaksid ta õppeprotsessis tähelepanelikumaks iseenda ja teiste tajumisel.

Õppematerjali tuleks valida nõnda, et lapsel oleks võimalik:

- avastada tuttavas tundmatut ja tundmatus tuttavat
- aktsepteerida võõrast võõrana
- õppida valitsema oma ebakindlust ja hirme kokkupuutel tundmatuga

Õpistrateegia-alased pädevused

Iga õppija kuulub vastavalt oma kalduvustele teatud õpitüüpi ja võib arendada oma õpitehnikaid ja -strateegiaid, millega on võimalik võõrkeeletunnis võimalikult individuaalselt arvestada.

Kõigi meeltega õppimine tähendab ka seda, et laps tugevdab oma mina-tunnetust, jälgib täpselt iseennast ja oma õpikäitumist, teadvustades endale, milline on kõige efektiivsem õppimisviis. Kui tutvustada lapsele võimalikult erinevaid õpistrateegiaid, saab ta aru oma eelistustest ja suudab hiljem oma õpiprotsessi ja õpirütmi iseseisvalt kujundada.

Õpistrateegiad kergendavad võõrkeele õppimist ning kujundavad teadaolevalt positiivset suhtumist võõrkeele õppimisse ja kasutamisse. Õpistrateegiad toetavad ka järgmiste võõrkeelte õppimist.

Soovitused:

- Juba varajases võõrkeeleõppes peaksid õppesisu ja -meetodid olema valitud nõnda, et igal lapsel oleks võimalik õppida jälgima iseennast ja oma õpikäitumist, järk-järgult kindlaks teha enda õpitüüp ning aru saada, milliste meelte abil ta kõige kiiremini ja edukamalt õpib.
- Elementaarsete suhtlus- (nt küsimuste esitamine, žestide ja miimika kasutamine jms) ja mälustrateegiate harjutamist tuleks alustada varakult.
- Lastel peaks olema võimalus õppida tundma ja proovida põhilisi tehnikaid, mis vähehaaval võimaldavad neil hakata iseseisvalt õppima.

Lugeja-pädevus

Lugeja-pädevus ei ole sama mis lugemispädevus. Lugeja-pädevuse arendamine peaks algama juba kodus, ammu enne teadliku lugemisoskuse omandamist. Ette loetud muinajuttude ja lugude kuulamine ning pildiraamatute ühine "lugemine" ja arutamine on lapsele sissejuhatuseks lugemise- ja kirjakultuuri. Need tegevused arendavad lugemisrõõmu ja -huvi ning valmistavad ette tulevaseks iseseisvaks lugemiseks.

Mida rohkem on lapse ümbruskonnas kirjalikke tekste, seda enesestmõistetavamalt saab laps aru kirjasõna kasutusväärtusest. Sellepärast on soovitatav teha lapsele kirjakultuur juba varakult kättesaadavaks, näiteks lasteaias.

Varajane võõrkeeleõpe võib toetuda nendele protsessidele ja neid edasi arendada. Lühikeste tekstide ettelugemisel ei tuleks arendada mitte ainult sisulisi aspekte, vaid ka pingeelementide tunnetust ning tekstiliikide eripärade märkamist ("Elas kord...").

Varajase võõrkeeleõppe protsessi kergendamiseks soovitakse õpikeskkonda, kus:

- näiteks vanemad ja õed-vennad oleksid lapsele lugemisel eeskujuks
- oleks palju erinevat kirjandust, millele laps vabalt ligi pääseks
- oleks raamatuid ettelugemiseks ja ise avastamiseks
- õpikeskkonnas, näiteks eelkoolis või algkoolis, oleks olemas lugemis- ja kirjutamisnurki
- täiskasvanud peaksid vajadusel lapse küsimustele vastama ja sel viisil õpiprotsessi toetama.

Soovitused:

- Enne kui lapsed hakkavad võõrkeeles lugemisega lähemalt tegelema, peaksid nad tundma tähti oma emakeeles.
- Lapsel peaks oma elukeskkonnas olema võimalikult lihtne ligi pääseda kirjalikele tekstidele, et arendada varakult uudishimu ja üldist huvi raamatute ning lugemise vastu.

VARAJASEKS VÕÕRKEELEÕPPEKS SOBIV AINES

Õppesisu valik järgib temaatiliselt ja keeleliselt lapse huve ja õpipsühholoogilist arengut. Õppesisu peab vastama lapse huvidele neid avardades, puudutama lapse tundeid, arendama aktiivset osalemist, fantaasiat ja loovust ning olema lõbus.

Varajase võõrkeeleõppe teemad täiendavad ja mitmekesistavad maailmapilti, mille laps endale emakeeles loob või on juba loonud. Areng toimub pragmaatiliselt ja semantiliselt, loobudes enamasti grammatika õpetamisest. Keelt tuleks vahendada võimalikult autentse materjali abil. Selleks sobivad lihtsad tekstiliigid nagu salmid, laulud, mõtteterad, muinaslood, jutud. Mitteautentsed, keeleõppeks loodud tekstid peaksid eeskujuga võtma autentsest keelest ja autentsetest tekstiliikidest ning arvestama nii dialoogiliste kui ka narratiivsete vormidega.

Et arendada igapäevaselt lapse keelelisi pädevusi kuulamise, rääkimise, lugemise ja kirjutamise ning kommunikatiivse käitumise osaoskuste valdkonnas, on õppijatel vaja sõnavara ja keelelisi struktuure, mis sobiksid lapse maailma. Õppekavad peaksid lisaks teemadele ette andma ka nende kaudu omandatavad keelendid, mida pildiraamatutes ja õpikutes kasutada.

Hääduse harjutamine peaks olema kogu õpetuse üks põhilisi osi. Selleks on hea kasutada audio- ja audiovisuaalseid õppevahendeid, millel oleks lindistatud sihtkeelt emakeelena rääkivate inimeste kõne. Parakeelelised vahendid nagu žestid ja miimika ja keelendid, mis on tihedalt seotud sihtkeele keelekasutuse sotsiaalse ja kultuurilise mõõtmega (tervitusväljendid, pöördumised, viisakusväljendid jms) on samuti varajase võõrkeeleõppe üks tähtsaid sisulisi osi.

SOOVITUSED:

Varajase võõrkeeleõppe aluseks olev õppesisu peaks hõlmama näiteks allpool nimetatud üldisi teemasid ja tutvustama teadlikult nendega seotud sobivat sõnavara. Nimetatud teemad tuleks asetada kommunikatiivsetesse kontekstidesse.

Teemad ja situatsioonid

- **Igapäeva- ja lastekultuur:**
Laps erinevates kontekstides, näiteks mina ja minu pere/sõbrad, lasteaed/kool, mängimine, hобid, sport, loomad, reisimine, aastaajad/ilm, söömine ja joomine, keha/tervis, riietus, tähtpäevad ja kombed, keskkonnakaitse/keskkonnasäästlik käitumine jms.
- **Erialaliste teadmiste aspektid:**
Ülalnimetatud teemade raames saadakse uusi kogemusi ning teadmisi inimese ja keskkonna kohta.
- **Interkultuurilised maa tundmisega seotud aspektid:**
Sihtkeele maa igapäevaelu/tavade ja kommete kogemine näidete varal ja nende võrdlemine oma elukeskkonnaga.

Sõnavara

- Ülalnimetatud teemade ja situatsioonide kaudu tuleks lastel omandada eakohane sõnavara, mis koosneks võimalikult kõigist sõnaliikidest.

Häälduse seisukohast olulise õppesisu ja struktuuride valikul tuleks arvestada järgmiste aspektidega:

Hääldus

- Korrektselle hääldusele ja intonatsioonile tuleb varakult rõhku panna.
- Emakeele ja võõrkeele vahelisi erinevusi tuleb õppivale lapsele teadvustada.
- Häälduse harjutamiseks tuleb pakkuda nii kuulamis- kui ka rääkimisharjutusi.

Keelelised struktuurid ja keelekasutus

- Kommunikatiivsed kavatsused peaksid olema väljendatud lihtsate süntaktiliste struktuuridega (eelkõige pealausetega), eriti kui tegemist on tagasisidega otseses suulises suhtluses. Arusaamist nõudvates tekstides (kuulamis- ja lugemistekstides) võib tutvustada ka komplekssemaid struktuure retseptiivse keeleoskuse arendamiseks.
- Teatud määral võib tutvumine keele reeglite ja seaduspärasustega parandada varajase võõrkeeleõppe läbipaistvust ning luua aluse edasisteks keeleteemalisteks mõtisklusteks. Seda ei tohi aga segamini ajada grammatika õpetamisega, vaid see peaks kasvama välja kommunikatiivsetest ja sisulistest aspektidest. Skemaatilised harjutused, grammatikareeglite deduktiivne tutvustamine ning metakeeleliste mõistete kasutamine ei vasta mingil juhul umbes nelja- kuni kümneaastaste laste kognitiivsele arengule ega vii soovitava eesmärgini, milleks on kommunikatiivne keelekasutus.

Varajase võõrkeeleõppe oluliste sisuelementide hulka kuuluvad otseses suhtluses tingimata ka keelevälised ja parakeelelised vahendid:

Mitteverbaalsed suhtlusvahendid

- Suhtlussituatsioonides tuleks kasutada nii toetavaid praktilisi tegevusi (millegi näitamine, tegevuse jäljendamine jne) kui ka kehakeelt vastavate parakeeleliste vahenditega (žestid, miimika, kehahoid, kehaline kontakt, silmside jne). Olles osa kultuurist, võib parakeelelistel vahenditel olla suur roll suhtlemise õnnestumises või ebaõnnestumises.

MEEDIA

Elektroniline meedia on tunginud tänapäeval ka laste maailma. Seejuures on Saksamaal ühe uuringu kohaselt televisioon laste sagedasim ja eelistatuim meediakanal, jättes kaugele selja taha näiteks audiokassetid ja pildiraamatud ^[1]. Meedial on laste elus oluline roll ja meediaelamuste töötlemine moodustab tähtsa osa varase lapseea kogemustepagasist. Vaatamata meediakriitilisele mõttevahetusele peaks meedial olema seega ka oluline koht väikelaste kasvatuses ja hariduses.

Meedia kasutamise mõttekus sõltub viimase kvaliteedist, põhjendatud kaasamisest pedagoogilistesse situatsioonidesse ja lapsevanemate, lasteaia- ja kooliõpetajate individuaalsest selgitustööst. Kui meediat kaasata lastepäraselt, võib see

õpiprotsesside kujundamist positiivselt mõjutada. Meedia pakub vaheldust õpitegevuses, võimaldab õppimist mitmete meelte kaudu ja individuaalset lähenemist õppijale. Sellest võib olla kasu ka keskendumisvõime ja mälu arendamisel.

Varajases võõrkeeleõppes vahendab meedia (s.t kõikvõimalikud mängu- ja õppematerjalid ning elektrooniline meedia) õppesisu erineval moel. Meedia võib õpiprotsesse esile kutsuda, täiendada ja toetada ning kordamise kaudu süvendada, aga ka tulemusi kinnistada ja dokumenteerida. Kontrollimatu meediakasutus seevastu võib õppimist raskendada ja takistada.

Laste õppevahenditena tuleks eelistada reaalseid asju nende vahetust ümbrusest ja loodusest, mänguasju, käpiknukke, laua- ja täringumänge ning teisi mängu. Kõige sagedamini kasutatavateks trükisteks on pildi- ja sõnakaardid, pildiraamatud, õpikud, ajakirjad ning lüümikud, posterid ja plakatid. Sellele lisanduvad tehnilist abi vajavad meediavahendid nagu kuulamistekstid, fotod ja filmid, CD-ROMid, internet ja e-post. Digitaalne fototöötlus, elektroonilised suhtlemisvormid või muud tehnilised abivahendid nagu interaktiivne tahvel on lastele väga ligitõmbavad ning võivad juba varajases võõrkeeleõppes kasulikke teadmisi jagada ning olla õppimisel tugevaks motivatsiooniallikaks.

Lapsed on aktiivsed meediakasutajad ning käsitsevad tehnikat meelsasti ise ja väga iseseisvalt. Ainult konkreetne kogemus meediavahenditega võib teha tõeliselt pädevaks. Lasteaia- ja algkooliõpetajad kasutavad nii autentseid kui ka adapteeritud või spetsiaalselt õppematerjaliks loodud materjale ja meediat. Adapteeritud või didaktiseeritud materjalide puhul on soovitatav, et nad oleksid oma sisult ja vormilt hoolimata õppeotstarbelistest lihtsustustest võimalikud lähedased autentsetele lähtematerjalidele.

SOOVITUSED:

- Nii traditsioonilise kui ka uue meedia valik ja kasutamine õppetöös peaks põhinema varajase võõrkeeleõppe eesmärkidel, sisul ja metoodilis-didaktilistel põhimõtetel.
- Olenemata meedia liigist, tuleks meediavahendeid kasutada mõõdukalt ja hästi läbimõeldult. Meedia peaks õppimist toetama ja rikastama, mitte muutuma eesmärgiks omaette.
- Meedia kaasamine aitab edendada keeleõppeprotsessi, aga ka meediakasvatust ning meediapädevust. Meediakogemust peaksid lapsed omandama õpetajate juhendamisel, et õppida meediavahendeid kasutama ja aru saama, milline on teatud meedia tähendus neile isiklikult.
- Õpetajad peaksid märkama laste meediakogemusest pärinevaid jälgi, mis nad keeletundi kaasa toovad (mängides läbi teatud rolle, üritades kogetut mõista, vestelda teiste lastega telesaadetest jne), puudutades neid teemasid ja kasutades puutepunkte laste õpiprotsessi paremaks mõistmiseks.
- Lastele meeldib iseseisvalt tegutseda ja nende soovi olla meedikasutusel aktiivses rollis peaks toetama.

Viited

^[1] Feierabend /Mohr (2004)

DIAGNOOSIMINE, ÕPITULEMUSTE MÕÖTMINE JA HINDAMINE

Varajase võõrkeeleõppe õpiprotsesside jälgimine, dokumenteerimine ja pidev reflekteerimine on õpetajatele tähtis, kui nad soovivad laste õppimist vastutusrikkalt juhendada. Nii näiteks märkavad õpetajad iga lapse erilisi kalduvusi ja huvisid ning suudavad nende arengut sihipäraselt toetada. Aga ka lapsevanemad ja eriti lapsed ise peavad kogema võõrkeelega tegelemist võimalikult teadlikuna, et hakata oma õppimist järk-järgult ise juhtima ja kasutama isiklikel eesmärkidel.

Põhimõtteliselt võib lapse õpiprotsesse pidevalt juhendada ja dokumenteerida lasteaia- või algkooliõpetaja või õpib laps ennast jälgides oma edasijõudmist üha enam ise hindama.

Esimesel juhul saavad lapsed tagasisidet oma keeleoskuse kohta ja soovitusi edasiseks keeleliseks arenguks. Õpetajaga rääkimine ja tunne, et tunnistatakse ja tunnustatakse ka väikseid edusamme, motiveerib edasi õppima. Dokumentatsioonist selgub, millised õpistrateegiad soodustavad keeleõpet kõige enam.

Enesevaatluse õpetamine on teisest küljest esimene samm refleksiooniks ja järkjärguliseks üleminekuks oma õppimise iseseisvale juhtimisele. Selliselt mõistetuna tugevdab õpitulemuste mõõtmine mina-tunnet ja soodustab isiksuse arengut.

Õpetajad saavad evalveerimistulemuste kaudu tagasisidet oma metoodilis-didaktilise tegevuse edu või ebaedu kohta. Laste loodud dokumendid või täidetud ülesanded annavad aimu lapse keelelisest ja sotsiaalsest arengust. Õppetöö planeerimisel, läbiviimisel ja reflekteerimisel võiks lähtuda suures osas evalveerimistulemustest.

Õpitulemuste mõõtmine enesehinnangu kaudu annab vanematele tagasisidet nende laste edusammude kohta lapse vaatenurgast. Nii on neil kergem ka õpetaja seisukohti aktsepteerida ja toetada. Õpipäevikud, mida lapsed kodus täidavad ja näiteks fotode või joonistustega oma pere ja kodu kohta illustreerivad, annavad lapsele ja vanematele võimaluse oma isiklikest huvidest diskreetselt teada anda. Teisalt pakuvad nad õpetajale taustateadmist, mis kergendab avatud koostööd.

Kui õpiprotsessi algusest peale võimalikult nüansirikkalt dokumenteerida, siis on ka üleminekul järgmisesse kooliastmesse laste ala- või ülekoormamine paremini välditav.

Tunde kavandades võib laste ühtlase arengu tagamiseks ka spetsiaalseid gruppe moodustada. Evalveerimise eesmärk on seega õpiprotsessi iga sammu mõistmine nende järgnevuses. Kuid mitte üksnes teatud etappide tulemused, vaid eelkõige individuaalsed tingimused ja pingutused annavad tõuke edasiseks tegutsemiseks.

Õppe edukuse mõõtmisviisid ei tohiks erineda lastele igapäevases õppetöös tuttavatest tegevustest ja ülesannetest. Ei õpetajate poolne õpitulemuste mõõtmine ega laste enesevaatlus ning -hinnang ei ole mõeldud kontrollina ega tohi põhjustada

hirmu ja edukuse survet. Eelkoolis ja algkooli esimestel aastatel on mõistlik loobuda numbrilisest hindamisest ja piirduda sõnaliste hinnangute ja õpikäitumise kirjeldamisega ning koostada ülevaade pädevuste arengust. Ka tagasihoidlik teadmiste kontroll, rääkimata hindamisest, võib rikkuda lapse õppimisrõõmu ja motivatsiooni edasiseks kaasalöömiseks.

Lasteaias, eelkoolis ja algkooli alguses võib kontrollida laste arusaamisoskust, kutsudes lapsi üles reageerima (miimika, žestide, liigutuste või joonistamisega jms) jutustatud või etteloeatud lugudele. Hiljem võib kaasata teisi osaoskusi, seejuures tuleks vältida lihtsat küsitlemist ning leida õpitulemuste mõõtmiseks või ka hindamiseks võimalikult loominguiline viis, et õpiprotsess ei piirduks üksnes teadmiste kontrolliga.

Keelemapp on õpitulemuste mõõtmise vahend, mis dokumenteerib nii keeleõppeprotsessi kui ka laste kogemuste pagasit. Keelemapi kasutamine eeldab seda, et õpetaja juhendamisel omandaks laps järk-järgult võime enesevaatluseks ja – hinnanguks.

Euroopa Nõukogu initsiatiivil hakati arendama igas liikmesriigis spetsiaalseid keelemappe. Keelemapp koosneb kolmest osast: keeleloost (Sprachenbiographie), kaustast (Dossier) ja keelepassist (Sprachenpass), mida võib kasutada juba väikeste laste keeleõppes.

- "Keelelugu" sisaldab isiklike andmeid keelte õppimise, õpikogemuste ja kultuuridevaheliste kontaktide kohta ning etteantud tabeleid enesehindamiseks, mis aitavad oma õpitulemustes selgusele jõuda. Samuti sisaldab mapp etteantud õpieesmärke oma õppimise planeerimiseks ning oma õppimisstrateegiate arendamiseks.
- "Kaust" on ise välja valitud õpitulemuste kogumik (pildid, kirjandid, luuletused, CD-d, posterid jne) ^[1].
- "Keelepäss" annab ülevaate keelemapi omaniku keeleoskusest vastavalt pädevusastmetele ja täidetakse õppejõu poolt.
- Sõltuvalt vanuseastmest tuleks neid kolme koostisosa rakendada erineva intensiivsusega. Lasteaias kasutatakse eelkõige kausta, mis võetakse õppeedukuse kirjeldamisel aluseks. Algkoolis võiks lastele vähehaaval tutvustada tööd oma keelelooga ^[2].

Lisaks enesehinnangule pakub keelemapp võimalust teisi inimesi (vanemaid ja õpetajaid üleminekul kooli või järgmisse kooliastmesse) oma keeleoskuse tasemest teavitada. Eriti kasulik on keelemapp üleminekul ühelt õppetasemelt järgmisse kooliastmesse. Ent see ei ole tunnustus ega tõend keeleoskuse kohta, vaid pigem teatud liiki päevik, mis peab olema individuaalselt koostatud ja millest on igale lapsele isiklikult kasu. Nõuda keelemapi kasutamist õpetajatelt ja lastelt asutuse surve kohustuslikus korras ei ole soovitatav ^[3].

SOOVITUSED:

- Varajases võõrkeeleõppes tuleks õpilaste edusamme vaadelda valdavalt õpiprotsessi kontekstis. Tuleks vältida liiga tugevat keskendumist õpitulemustele.
- Igat evalveerimisprotsessi tuleks hoolikalt ja pikaajaliselt planeerida ning juhendada.
- Üks sobivaid õpitulemuste mõõtmise vahendeid on keelemapp. Soovitatav on seda juba lasteaias kasutama hakata ja jätkata selle pidamist algastmest kuni keskkoolini välja, et teha kogu õppimisluu pideva protsessina nähtavaks.

Viited

^[1] Rau/Legutke (2008)

^[2] Vrdl. Kolb (2008)

^[3] Vrdl Burwitz-Melzer (2008) ja kooliastmeid integreeriva keelemapi mudel

KIRJANDUS



© Goethe-Institut

Apeltauer Ernst, Hoppenstedt Gila (2010):

Meine Sprache als Chance – Handbuch zur Förderung der Mehrsprachigkeit, Troisdorf

Ammon Ulrich (2003):

Sprachenpolitik in Europa – unter dem vorrangigen Aspekt von Deutsch als Fremdsprache (I); in: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, H. 4/2003, S. 195 – 209

Bleyhl Werner (Hrsg.) (2000):

Leistung und Leistungsbeurteilung. In: Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Hannover. S. 28 – 34

BIG-Kreis (2005):

Standards, Unterrichtsqualität, Lehrerbildung – Empfehlungen des BIG-Kreises. 2. Aufl. München

BIG-Kreis (2007):

Standards für die Lehrerbildung. Empfehlungen des BIG-Kreises. München

BIG-Kreis (2008):

Lernstandsermittlung, Förderung und Bewertung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule. München

BIG-Kreis (2009):

Fremdsprachenunterricht als Kontinuum. Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. München

Burwitz-Melzer Eva (2008):

Ein neues Portfolio für den Fremdsprachenunterricht – Übergang und Selbstevaluation. In: Grau, Maik/Legutke, Michael (Hrsg.): Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Leistungskultur. Frankfurt/M.: Grundschulverband. Arbeitskreis Grundschule, Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule, 126, S. 170 – 193

Edelenbos Peter & Johnstone Richard & Kubanek Angelika (2006):

Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas. Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis und zentrale Prinzipien. Endbericht der Studie EAC 89/04 (lot 1). Brüssel: Europäische

Kommission (01.02.2010)

Edelenbos Peter & Kubanek Angelika (2007):

Fremdsprachen Frühbeginn: Einzigartige Lernchancen nutzen. Zu den Ergebnissen der Studie EAC 89/04 für die Europäische Kommission. Frühes Deutsch, 16. Jahrgang, Heft 10, S. 26 – 38

Empfehlung 1383 (1998) der Parlamentarischen Versammlung des Europarates. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäischer Rat (Barcelona) 15. und 16.03.2002, Art. 44

Engel Gaby & Groot-Wilken Bernd & Thürmann Eike (Hrsg.) (2009):

Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen. Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis. Berlin

Europarat (2001):

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Berlin

Eurydice (2001):

Europäische Informationsstelle: Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen in Europa. Brüssel

Eurydice (2005):

Europäische Informationsstelle: Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen in Europa. Brüssel

Fthenakis Wassilios u.a. (2009):

Natur-Wissen schaffen. Bd. 5 Frühe Medienbildung, Troisdorf

Fthenakis Wassilios (01/2010):

Bildung ohne Übergänge, in: Bildung spezial, Seelze, S. 21/22

Feierabend Sabine, & Mohr Inge (2009):

Mediennutzung von Klein- und Vorschulkindern. Ergebnisse der ARD/ZDF-Studie „Kinder und Medien 2003“, in: Media Perspektiven, H.9/2004, S. 453 – 461, zitiert in: Dieter Spanhel, „Gezittert habe ich, aber spannend war’s.“ Wie gehen wir mit den von Medien ausgelösten Gefühlen im Kindergarten um? In: Eva Geisler (u.a.): Starke Kinder durch gelebte Gefühle. Emotionale Kompetenz bei Kindern fördern. Gefühle leben, Bingen S. 14

Gehrmann Siegfried (2007):

Mehrsprachigkeit, Sprachenpolitik und DaF-Lehrerbildung im Wandel. In: Germanistentreffen Deutschland – Süd-Ost-Europa, 2. – 6.10. 2006. Dokumentation der Tagungsbeiträge. Bonn: DAAD. S. 181 – 202

Gehrmann Siegfried (2009):

Europäische Bildung und Mehrsprachigkeit: Grundprobleme auf dem Weg zu einem europäischen Bildungsraum. In: Magerski, Christine/Lacko Vidulic, Svjetlan (Hrsg.): Literaturwissenschaft im Wandel. Aspekte theoretischer und fachlicher Neuorganisation. Wiesbaden, S. 29 – 46

Geisler Eva (u.a.) (2009):

Starke Kinder durch gelebte Gefühle. Emotionale Kompetenz bei Kindern fördern. Gefühle leben, Bingen, S. 15

Grau Maike & Legutke Michael (Hrsg.) (2008):

Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur. Frankfurt: Grundschulverband

KOM (2003):

[449 Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 – 2008](#), Stand: 06.04.2010

KOM (2005):

596 Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit, Stand: 06.04.2010

KOM (2005):

356 Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament und den Rat. Europäischer Indikator für Sprachkompetenz, Stand: 15.04.2010

Kolb Annika (2007):

Portfolioarbeit. Wie Grundschul Kinder ihr Sprachenlernen reflektieren. Tübingen

Kolb Annika (2008):

„Da können wir wissen, was wir wissen“. Wie Kinder ihr sprachliches Können einschätzen. In: Grau, Maike & Legutke, Michael (Hrsg.), Frankfurt, S. 194 – 210

Krumm, Hans-Jürgen (2003):

Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen/Basel, 4. Aufl., S. 138-144

House Juliane (2008):

What Is an ‚Intercultural Speaker‘? In: Alcón Soler, Eva/Safont Jordá, Maria Pilar (Hrsg.): Intercultural Language Use and Language Learning. Berlin, S. 7 – 21

Legutke Michael (Hrsg.) (1997):

Sprachenlernen, Primarschule, Unterrichtsanalyse. München: Goethe-Institut (= Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung Nr. 6)

Legutke Michael (2006):

Englisch in der Grundschule – und dann? Anmerkungen zur Didaktik der Mehrsprachigkeit. In: Martinez, Hélène/Reinfried, Marcus (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz Joseph Meißner zum 60. Geburtstag. Tübingen (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 293 – 304

Legutke Michael & Müller-Hartmann Andreas & Schocker-von-Ditfurth Marita (2009):

Teaching English in the Primary School. Stuttgart

Orešič Herta (2002):

Zwei Fremdsprachen im Grundschulcurriculum. In: 4. Internationale Zagreber Konferenz. Europa – Mitteleuropa – Mittelmeerraum. Mehrsprachigkeit als Voraussetzung kultureller Vielfalt und Integration in Europa. KD-Info. Praxisorientierte Zeitschrift der kroatischen DeutschlehrerInnen. Jg. 11/Nr.20 – Sonderheft – Konferenzbericht 2001, S. 66 – 71

Rau Natalie & Legutke Michael (2008):

Sprachliches Können dokumentieren und präsentieren. Anmerkungen zur Arbeit mit dem Dossier (der „Schatztruhe“) des Juniorportfolios. In: Grau, Maike & Legutke, Michael (Hrsg.), S. 211 – 231

Röber Christa & Müller Claudia (2008):

Der Aufbau von professionellem sprachlichem Wissen als Voraussetzung für eine kompetente Sprachförderung vorschulischer Kinder. Eine Expertise. Freiburg

Rösler Dietmar (2007):

E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung. Tübingen

Spanhel Dieter (2009):

„Gezittert habe ich, aber spannend war´s.“ Wie gehen wir mit den von Medien ausgelösten Gefühlen im Kindergarten um?, in: Eva Geisler (u.a.), Starke Kinder durch gelebte Gefühle. Emotionale Kompetenz bei Kindern fördern. Gefühle leben, S. 15

Tracy Rosemarie (2007):

Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen

Zarate Genevieve (1997):

Introduction. In: Byram, Michael/ Zarate, Genevieve (ed.): The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching. Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 7 – 14