

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Eleri Saarik

VARAJASE KEELEKÜMBLUSE ÕPETAJATE ARUSAAMAD OMA ROLLIST
VARAJASES KEELEKÜMBLUSES JA SELLE EELISTEST, PROBLEEMIDEST JA
EDENDAMISE VÕIMALUSTEST

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Esta Sikkal

Läbiv pealkiri: Varajase keelekümbelse õpetaja roll, eelised, probleemid ja võimalused

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Esta Sikkal (MA, saksa keel ja kirjandus)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Irja Vaas (MA, koolikorraldus)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

Resüme

Varajase keelekümblyuse õpetajate arusaamad oma rollist varajases keelekümblyuses ja selle eelistest, probleemidest ja võimalustest

Uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada ühe Lõuna-Eesti linna keelekümblyuseõpetajate arusaamad õpetaja rollist varajases keelekümblyuses, peamistest eelistest, probleemidest ja edendamise võimalustest. Bakalaureusetöö on kvalitatiivne uurimus, mille andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega kuult keelekümblyuseõpetajalt, kes õpetavad eesti keelt kui teist keelt keelekümblyuslasteaedades. Uurimuse tulemustest selgus, et õpetajate roll on lastele keelekeskkonna loomisel ja lapse valmisoleku hindamisel, sealjuures on oluline õpetajate valmisolek varajase keelekümblyuse rühmas õpetamisel. Intervjueeritavad nimetavad peamisteks probleemideks varajase keelekümblyuses vähese kasuteguriga koolitust, laste aeglast keelelist arengut, suurt ajakulu materjalide otsimisel, lisatasu puudumist ja lapsevanemate usaldamatust. Peamisteks eelisteks nimetati laste stressi puudumist, laste ühist keeleõppimist ja paremaid võimalusi tulevikus karjääri ja hariduse omandamisel. Teise keele õppimine mõjutab positiivselt ka õpetaja enda keelelist arengut ja kutsealaseid pädevusi. Õpetajate emotsioonid lapse eduka keelelise arengu puhul on positiivsed, kuna raske töö tulemused annavad jõudu edasi liikuda.

Märksõnad: Varajane keelekümblyus, õpetaja roll, varajase keelekümblyuse eelised, probleemid, edendamise võimalused.

Abstract

Early language immersion teachers understandings of their role of the early language immersion and its benefits, problems and possibilities

The purpose of the study was to find out one of the South Estonian city language immersion teachers understandings of the teachers role in the early language immersion, the main benefits, problems and promotion possibilities. Bachelor study is qualitative research, which data was gathered by semi-structured interviews from six language immersion teachers, who teach Estonian language as second language in language immersion kindergardens. The results of the study showed that teachers role is to create the environment of the language and to evaluate child's readiness, therefore is important teacher's readiness to teach in the early language immersion group. The interviewees name the main problems as low efficiency of the early language immersion trainings, child's slow language development, big amount of time to find the materials, lack of extra charge and parents mistrust. The main benefits were named as lack of child's stress, child's common language study and better future possibilities

in career and education. Second language studies influence positively also teachers own language development. Teachers have positive emotions of the child's successful language development, because hard work results give strength to move on.

Keywords: early language immersion, teacher's role, the main benefits, problems, promotion possibilities.

Sisukord

Resümee.....	2
Abstract.....	2
Sissejuhatus.....	5
Keelekümblyse mõiste ja olemus.....	6
<i>Keelekümblyse eesmärgid.....</i>	7
<i>Varajane keelekümblyus ja selle korraldusviisid Eestis.....</i>	7
Õpetaja roll varajases keelekümblyses.....	9
Varajase keelekümblyse eelised.....	10
Varajase keelekümblysega seotud probleemid.....	11
Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused.....	12
Metoodika.....	13
<i>Valim.....</i>	13
<i>Andmete kogumine.....</i>	14
<i>Andmeanalüüs.....</i>	14
Tulemused.....	16
Arutelu.....	24
Tänuõnad.....	28
Autorsuse kinnitus.....	28
Kasutatud kirjandus.....	29
Lisa 1	
Lisa 2	
Lisa 3	
Lisa 4	

Sissejuhatus

Mitmed autorid on välja toonud, et keelekümblyus on muutunud maailmas järjest populaarsemaks (Wise & Chen, 2015; Dolean, 2015). Varajane keelekümblyus algab lasteaiast või esimesest klassist ja jaguneb täielikuks või osaliseks keelekümblyuseks (Bergström, Klätte, Steinbrink & Lachmann, 2016). Eestis on varajase keelekümblyusega võimalik alustada alates 3. eluaastast (Koolieelse lasteasutuse..., 2008). Eesti keelekümblyuslasteaedades omandavad eesti keelt teise keelena vene emakeelega lapsed.

Melendez ja Beck (2013) ütlevad, et teise keele õppimine pakub lastele palju uusi võimalusi ja selle juures on tähtis roll õpetajal. Varajase keelekümblyuse rühmas õpetamisel peaks õpetaja esmalt seadma kindlad eesmärgid, kuhu ta soovib teise keele õpetamisega jõuda (Cullen et al., 2009). Keelekümblyusõpetajad kulutavad ettevalmistusele palju aega, sest igaks tegevuseks on vaja teadlikku pingutust (Mehisto, Marsh, Martin, Völli, & Asser, 2010). Keelekeskkonnast, mille õpetaja loob, sõltub laste huvi teise keele ja selle omandamise vastu, seega on väga tähtis, et õpetajal oleksid vastavad teadmised ja oskused (Sther, 2011). Cammarata ja Tedick (2012) ütlevad, et keelekümblyusõpetaja on lastele eeskujuks, seega peavad nad veenduma oma sihtkeele korrektsuses, siis toimuvad ka suuremad arengud teise keele omandamises. Calabrese ja Dawes (2008) lisavad, et õpetaja ülesanne on läbi mänguliste tegevuste toetada lapse teise keele arengut, sealjuures toetada oskusi ka teistes valdkondades. Keelekümblyuse põhieesmärgiks on, et teise keele omandajad omandaksid nii emakeeles kui teises keeles võrdselt head oskused (Kukk & Õun, 2012).

Varajases keelekümblyuses on väljatoodud mitmeid probleeme, näiteks sobivate ja hea keelekompetentsiga õpetajate leidmine, õpetajatel puuduvad keelekümblyusega seotud kogemused, õpetajad toetavad lapsi vähe ja õppekeskkonna vajalikkust kajastatakse liiga vähe (Cammarata & Tedick, 2012; Hickey & Meija, 2014; Keelekümblyuskeskus & SA Innove, 2014). Varasemalt on Kaldma (2013) oma bakalaureusetöös uurinud varajase keelekümblyuse õpetajate rolli laste sihtkeeles rääkima innustamisel praktiliste näidete abil, kuid töö autorile teadaolevalt ei ole Eestis uuritud keelekümblyusõpetajate arusaamu varajase keelekümblyuse õpetaja rollist, eelistest, probleemidest ja edendamise võimalustest. Seetõttu tekivad küsimused, milline on õpetajate roll teise keele õpetamisel ja milliseid probleeme ning eeliseid märkavad Lõuna-Eesti lasteaedade keelekümblyusrühma õpetajad varajases keelekümblyuses osalevate laste õpetamisel ning millised võimalused ja oskused on neil probleemide lahendamisel, sealjuures lapsi toetades.

Käesolev töö annab teoreetilises osas ülevaate varajase keelekümblyuse olemusest ja hetkeseisust Eestis, lisaks kirjutatakse peamistest probleemidest ja eelistest ning kirjeldatakse

õpetaja rolli tähtsusest varajases keelekümblyses osalevate laste õpetamisel. Töö teises osas kirjeldatakse uurimuse eesmärki, uurimisküsimusi ning metoodikat. Töö viimases osas esitatakse uurimistulemused ning töö arutelu.

Keelekümblyse mõiste ja olemus

Keelekümblyus on keeleõppe programm, mis pakub lisaks emakeelele ja selle säilitamisele võimaluse omandada veel ühe keele oskus (Potowski, 2007; Mhathuna, 2008). Lambert (2014) toob välja, et keelekümblyus põhineb teise keele õpetamisel, kus pakutakse võimalust omandada mõlema kultuuri väärtused ja ühiskonna normid ning suhelda teises keeles sama loomulikult ja tähenduslikult nagu emakeeles. Keelekümblyus on üks levinumaid ja põhjalikult uuritud kakskeelse õppe viise, mille eesmärgiks on saavutada teise keele eakohane kasutus, austus ja lojaalsus teiste kultuuride vastu ning emakeele ja rahvusliku identiteedi kujunemine (Gebauaer, Zaunbauer, & Möller, 2013; Integratsiooni & Migratsiooni Sihtasutus, 2016). Keelekümblyus võeti algselt kasutusele Kanadas Quebecis 1960. aastal. Arutati teise keele õpetamise tingimusi koolides ja lasteaedades ja leiti, et kahe keele paralleelne omandamine tagab lastele paremad võimalused tulevikuks (Björklund & Mard-Miettinen, 2015). Arutelu keelekümblyse sobivusest Eestisse alustati 1998. aastal ning varajase keelekümblysega alustati lasteaedades 2000. aastal (Keelekümblyusprogramm & SA Innove, s.a.; Kukk, Õun, & Ugaste, 2014).

Pilotti, Gutierrez, Klein ja Mahamame (2014) toovad välja, et keelekümblyse võib õpetamise algusaja järgi jagada varajaseks, keskmiseks ja hiliseks. Varajane keelekümblyus algab lasteaiast või esimesest klassist, keskmine algab neljandast klassist ja hiline keskkoolis. Bergström et al. (2016) ja Dolean (2015) lisavad, et varajane keelekümblyus jaguneb täielikuks või osaliseks keelekümblyseks. Varajase täieliku keelekümblyse puhul õpetatakse teist keelt täielikult, kus kogu õpe toimub ainult teises keeles ja osalise keelekümblyse puhul osaliselt, kus on kõrvuti kasutusel kaks õppekeelt, emakeel ja teine keel. Vare (2004) toob välja mõningad keelekümblyse üldpõhimõtted, mille kohaselt teise keele õppimine toetab emakeele arengut, teist keelt omandatakse praktiliste tegevuste kaudu, õpetaja emakeel on sihtkeel, õpetaja on keeleliselt eeskujuks lastele, mitmekülgne ja loov lähenemine ja erinevates olukordades ainult teise keele kasutamine. Lisaks on Dolean (2015) ära märkinud, et keelekümblyse puhul on oluline erinevate lähenemisviisidega üks ja sama tegevus, verbaalne ja mitteverbaalne suhtlemine ja pidevad kordused ja rutiinsed tegevused. Eestis osalevad keelekümblyses lapsed, kes on vähemusrahvuskeelsed ja soovivad omandada emakeele kõrvale riigikeele (Kukk, 2012).

Keelekümblyse eesmärgid

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) valdkonna eesti keel kui teine keel õppe- ja kasvatustegevuse eesmärgiks on, et lapsel tekiks huvi eesti keele ja kultuuri vastu, julgus ja soov suhelda eakaaslastega kui ka täiskasvanutega, eestikeelsete sõnade ja lihtsamate väljendite ära tundmine ja arusaamine ning oskus kasutada neid igapäevastes suhtluses. Eesti keele õpe peab olema tagatud kõigile kolmeaastastele lastele, kelle kodune keel ei ole eesti keel. Keelekümblyse põhieesmärgiks on, et teise keele omandajad omandaksid nii emakeeles kui teises keeles võrdselt head oskused (Kukk & Õun, 2012). Feryok (2013) leiab, et varajase keelekümblyse eesmärgiks on tähelepanu pöörata teise keele omandamisele läbi praktiliste tegevuste, sealjuures arendada kognitiivseid ja sotsiaalseid oskuseid. Tedick, Hirstain ja Fortune (2011) lisavad ühe eesmärgina kultuuridevahelise mõistmise saavutamise. Rannut (2000a) selgitab, et varajases keelekümblyses on lapsed kahe kultuuri vahel, sest laste emakeele kultuuri tavadele ja väärtusele lisatakse sihtkeele tavad ja väärtused, mida hakatakse omavahel võrdlema ja analüüsima ning mille tulemuseks on kultuuridevaheline mõistmine.

Eesti keelekümblyslasteaedadel (2015) on varajase keelekümblyse osas järgmised eesmärgid: teise keele mitmekülgne oskus, emakeele valdamine eakohasel tasemel teise keele kultuuri väärtustamine, pakkuda lastele, kes on mitte-eesti perekonnast, võrdsed võimalused eesti ühiskonnas, pakkuda tasakaalustatud kakskeelsuse kujunemist muu emakeelega lastele, toetada muu kodukeelega laste kohanemist eesti ühiskonnas ja olemasolevate traditsioonide mõistmist, eesti keele kõla kuulamine ja tajumine, tuttavate fraaside ja sõnade äratundmine lausetest, õpitud sõnade ja fraaside kasutamine ja eesti keele õppimine igapäevaste tegevuste, mängude ja õppetegevuste kaudu. Seega võib järeldada, et varajase keelekümblyse paremaks sujumiseks on lasteaedade õppekavas püstitatud konkreetsed ja sihipärased eesmärgid, millele saavad õpetajad toetuda igapäevastes tegevustes teise keele õpetamisel.

Varajane keelekümbly ja selle korraldusviisid Eestis

Euroopa keeleõppe raamdokumendis (2007) kajastatakse, et teise keele omandamine on edukam, kui sellega tegeleda terve elu ja alustades juba lasteaiast. Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) kohaselt on valdkonna *Eesti keel kui teine keel* sisuks kuulamine, kõnelemine ja eesti kultuuri mõistmine ja tutvustamine. Lasteaias, kus õppe- ja kasvatustegevus ei toimu eesti keeles, alustatakse eesti keele omandamist kolmeaastaselt osalise keelekümblyse meetodikat rakendades ning alates viiendast eluaastast võib keele

õpetamisel üle minna täieliku keelekümblyse metoodikale. Keelekümblyskeskus ja SA Innove (2014) toovad välja, et esimesed üheksa varajase keelekümblyse rühma avati Eestis 2000. aastal ja aastaks 2014/2015 oli varajase keelekümblysprogramiga liitunud 55 lasteaeda. Innove (s.a.) lisab, et varajast keelekümblyst rakendatakse koolieelse lasteasutuse õppekava alusel. Alates 2013. aastast suunab ja juhib keelekümblystegevusi sihtasutus Innove keelekümblyskeskus. Varajases keelekümblyses osalemiseks ei pea laps läbima katseid, vaid lapsega vesteldakse tema emakeeles (Keelekümblysprogramm & SA Innove, s.a.). Teise keele õppimine võiks alata 5. eluaastast, sest siis on lapse emakeel eakohane, lapsed on keelele vastuvõtlikumad ning teise keele omandamine toimub loomulikult viisil, õppeprotsessi tajumata (Buyl & Housen, 2014; Baker, 2005).

Baker (2005) ja Melendez ja Beck (2013) on jõudnud järelduseni, et lapsed kasutavad varajases staadiumis omavahel siirdekeelt, see tähendab lihtsustatud segakeelt. Sõnade järjekord võib olla segamini, kuid sõnumi sisu võib olla täiesti arusaadav. Melendez ja Beck (2013) ja Dolean (2015) on leidnud, et esineda võib vaikne periood, kus lapsed suhtlevad mitteverbaalselt, väljendades oma mõtteid üksikute sõnade ja lausetega. Clarke (2009) lisab, et osad lapsed võivad juba varakult võõrkeelest aru saada, kuid vastavad oma emakeeles, sest neil puudub julgus kasutada uut keelt. Keelekümblysprogramm ja SA Innove (s.a.) toovad kodulehel välja, et üheks varajase keelekümblyse tunnuseks üks õpetaja ja üks keel. Mhathuna (2008) ja Buyl ja Housen (2014) selgitavad, et varajases keelekümblyses räägib õpetaja lapsega ainult teises keeles, kuid lapsed võivad vastata oma emakeeles. Õpetaja ülesandeks on lapsi abistada ja suunata teist keelt rääkima, see tähendab palju kordusi, mitteverbaalseid vihjeid ja lihtsustatud ning konkreetseid lauseid. Buyl ja Housen (2014) lisavad veel, et emakeelt kasutavad õpetajad ainult siis, kui lastele on vaja edastada tähtsat informatsiooni. Lisaks ütlevad, et õpetaja teise keele kasutus ei tohiks olla nõudlik ja range, vaid julgustav ja positiivselt meelestatud.

Keelekümblyskeskus ja SA Innove (2014) toovad välja, et ühesuunalise keelekümblyse kõrvale on tekkinud tandemõpe ehk kahesuunaline keelekümbly, mis toimub rühmas, kus on võrdse arvuga eesti ja vene kodukeelega lapsi. Esimesed rühmad kahesuunalise keelekümblysprogramiga alustasid 2015. aasta septembris. Programmis osaleb 6 eesti ja vene õppekeelega lasteaeda. Pool päeva tehakse ühe õpetajaga tegevusi vene keeles ja teine pool teise õpetajaga eesti keeles. Bae (2007) on toonud välja, et kahesuunaline keelekümbly toimib ainult kahel viisil. Esiteks, õppetegevused mõlemas keeles algavad juba lasteaias. Teiseks, mõlemas keelegrupis peab olema sama palju lapsi. Hiljutised uuringud on näidanud, et kahesuunaline keelekümblysprogramm mõjub teise keele õpetamisel edukalt (Marian,

Shook, & Schroeder, 2013; Feinauer, Hall-Kenyon, Davison, & Kimberlee, 2013; Bae, 2007). Bae (2007) toob eelisenä välja, et kahe-suunalise keelekümblyse keskkonnas on lastel paremad võimalused rääkida sihtkeeles, sealjuures seda kiiremini ja loomulikumalt omandada. Padilla, Fan, Xu ja Silva (2013) lisavad, et kahe-suunaline keelekümblysprogram aitab lastel üles leida kahe keele sarnasused ja erinevused, mis seeläbi aitab neil uut keelt paremini mõista ja analüüsida. Feinauer et al. (2013) lisavad kahe-suunalise keelekümblyse eesmärgina saavutada lastes mõlema keele rahvuse ja kultuuride vahelise mõistmise.

Õpetaja roll varajases keelekümblyses

Hallap (2008) tõdeb, et muukeelsed lapsed on õpetajale suurem väljakutse kui ainult ühte keelt kõnelevad lapsed. Muukeelsete laste puhul ei ole võimalik rakendada kindlaid reegleid, vaid üldisi põhimõtteid ning neid õppe- ja kasvatustöös arvestada.

Keelekümblysoõpetajad peavad olema head suhtlejad ning vajadusel oskama vajalikku nõu anda. Nende ülesanne on julgustada ja innustada lapsevanemaid rohkem tutvustama lastele nende emakeelt, kultuuri ja traditsioone (Pishghadam, Meidani, & Khajavy, 2015). Õpetaja peab olema positiivse ja loominguilise suhtumisega (Al-Darwish, 2013).

Cullen et al. (2009) ütlevad, et varajase keelekümblyse rühmas õpetamisel peaks õpetaja esmalt seadma kindlad eesmärgid, kuhu ta soovib teise keele õpetamisega jõuda. Selleks et seatud eesmärgid saaksid saavutatud, tuleb õpetajal osata näha igat last individuaalselt, sealjuures tuleks eelnevalt tutvuda lapse keelelise arenguga emakeeles (Kukk et al., 2014; Kärtner, Tuuling, Maiberg, Rikker, & Voltein, 2005). Lapse emakeele võiks toeatava aspektina tuua paralleelselt teise keele kõrvale, et tekiks keelte omavaheline seos ning lihtsustaks arusaadavust (Horst, White, & Bell, 2010).

Õpetaja peab oskama leida erinevaid tegevusi ja vahendeid, mis muudaksid lapsele teise keele omandamise lihtsamaks (Coelho, 2012; Pishghadam et al., 2015). SA Innove keelekümblyskeskus on rajanud 4 piirkondlikku metoodikakeskust, mille eesmärgiks on pakkuda keelekümblysoõpetajatele rohkem koosöö võimalusi, õppematerjale, mängu teise keele arendamiseks, korraldada vastavalt vajadusele koolitusi ja seminare. Metoodikakeskusest saab laenutada erinevaid materjale, näiteks metoodilist kirjandust, õppemänge, raamatuid ja õppematerjale (Keelekümblysprogram & SA Innove, s.a.). Õpetajad kasutavad teise keele õpetamiseks mängulisi tegevusi, sealjuures kehakeelt, erinevaid näoilmeid ja ilmekaid suhtlusmeetodeid, laule, riime, rütme ning struktureerivad päeva kindlate ja tuttavate rutiinidega, et sõna tähendus jõuaks lasteni arusaadaval kujul.

Tegevused toimuvad nii sise- kui välisruumides (Dolean, 2015; Björklund, Mard-Miettinen, & Savijärvi, 2014; Buyl & Housen, 2014).

Pishghadam et al. (2015) ja Coelho (2012), samuti Stephen, McPake ja McLeod (2012) on öelnud, et õpetaja on see, kes loob lapsele sobiliku keelekeskkonna, muutes selle lapsekeskseks, mis aitaks lastel julgelt suhelda teise keeles, tekitaks turvatunnet, avatust ja arusaadavust elementaarsest igapäeva elust. Mitmed autorid on rõhutanud, et õpetaja on oma keelekasutusega eeskujuks lastele. Keelekümblyõpetaja emakeeleks peaks olema keel, mida ta õpetab lastele teise keelena või valdama sihtkeelt kõrgel tasemel, sealjuures korrektse hääldusega ja intonatsiooniga (Hickey & Meija, 2014; Vaish, 2012; Mete, 2015; Dolean, 2015). Teist keelt õpetavate õpetajate võtmeoskused on avatus, empaatia ja kohanemisvõime. Lisaks nendele tõstab autor veel esile paindlikkuse, suhtlemisoskuse, enesekindluse, keelteoskuse, kultuurilise teadlikkuse ja meeskonnatöö. Teise keele õpetaja ei ole tänapäeva ühiskonnas enam lihtsalt keeleõpetaja, vaid ta peab edasi andma teise kultuuri väärtusi ja norme, sealjuures kasutama erialast metoodikat ja kultuuridevahelisi teadmisi (Sther, 2011).

Keelekümblykeskus ja SA Innove (2014) sätestab, et keelekümblyõpetajana töötamise tingimuseks on koolieelse lasteasutuse õpetaja haridus ning esimesel aastal tuleb läbida sissejuhatav keelekümblyse täiendkoolitus ning osalemine erinevatel koolitustel vähemalt üle ühe aasta. Järjepidev kohtumine koolitustel aitab õpetajatel täpsustada eesmärgi ja keelekümblyse põhimõtteid. Täiendkoolituste läbimist näitab keelekümblyprogrammi poolt antud tunnistus. Early et al. (2007) on toonud välja, et laiema professionaalsemate arendavate tegevuste valiku ja efektiivsema ning eesmärgipärasema koostöö sujumiseks õpetaja ja lapse vahel on vajalik bakalaureusekraad koolieelse lasteasutuse õpetaja erialal. Lisaks hilisemad täiendkoolitused ja juhendamised on näidanud paremaid tulemusi teise keele õpetamisel. Vaish (2012) tõdeb, et koolitusi peaks tegema võimalikult erinevaid ja mitmekesiseid, sest lapsed on erinevad ning üks meetod ei sobi kõigile. Õpetajatele tuleks rääkida teise keele omandamise raskustest, häiretest ning kuidas see mõjutab laste emakeelt. Eelkõige on vaja usku varajase keelekümblyse metoodikasse ja õpetamisse, siis on teoreetiline osa positiivselt esindatud ka praktikas (Rivera Maulucci, 2011).

Varajase keelekümblyse eelised

Keelekümblyse eeliseid on arutanud ja uurinud paljud isikud ning on leidnud ühiseid jooni. Teise keele omandamine toob kaasa palju võimalusi, sealhulgas paremini mõista teisi kultuure ja nende erinevusi ning suhelda inimestega rohkem kui ühes keeles (Melendez & Beck, 2013;

Baker, 2005). Gandara (2015) lisab veel kognitiivsed omadused, kuna siis on õpetajad loovamad ja võimelised avatumalt suhtlema. Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) alusel arvestatakse õppe tulemuste kavandamisel lapse vanust, eripära, õppemahtu ja metoodikat. Innove (s.a.) toob ühe eelisena välja, et laste teise keele omandamisse on kaasatud palju aktiivseid lapsevanemaid, kes on moodustanud lapsevanemate liidu, kus arutletakse keelekümblyse korralduse, eesti keele õpetamise ja teiste hariduslike küsimuste, probleemide ja eeliste üle. Giacchino-Baker ja Piller (2006) lisavad, et tänu lapsevanemate abile ja toetusele võib laste keeleoskus ja üleminek teisele keelele tunduvalt paraneda ja arenedada.

Rannut (2000b) toob välja, et varajane teise keele õppimine arendab lapsel analüütilist mõtlemist. Lapsed, kes viibivad pidevalt mitmekeelses keskkonnas, õpivad ja hakkavad varem sõnu omavahel võrdlema ja uurima, samuti on tulevikus teisele keelele vastuvõtlikumad. Lee ja Jeong (2013) on väitnud, et teise keele õppimine võib tulevikus luua lastele parema võimaluse aidata teisi, kes viibivad võõrkeelses keskkonnas ning vajavad eneseväljendamisel abi. Gandara (2015) lisab veel, et teise keele omandamine arendab lapse keeleteadlikkust ning laiendab silmaringi, sest mitmekülgne keeleoskus on abiks edasisel haridusteel. Lee ja Jeong (2013) on öelnud, et õpetajad peavad üheks eeliseks teise keele õpetamisel seda, et samal ajal, kui nad õpetavad lapsi ja suhtlevad lapsevanematega, arendavad nad samaaegselt oma teise keele oskust, et saavutada veelgi parem keelekasutus. Gallagher ja Leahy (2014) on välja toonud, et paljud õpetajad arvavad, et lapsele võõrast keelt õpetada on suur töö, kuid hiljem positiivseid tulemusi nähes tekitab see hea enesetunde, sest eesmärk on saavutatud. Lisaks saavad õpetajad arendada lastes hoolivust teiste laste vastu, luua austus teiste kultuuride vastu ning mõista laste eripära. Varajase keelekümblysprogrammi paremaks sujumiseks korraldatakse keelekümblysoõpetajatele erinevaid koolitusi ja nõustamisi. Koostööd teevad vene ja eesti õppekeelega asutused, kus tehakse ühiseid ettevõtmisi. Õpetajatele pakutakse abimaterjale ja tuge (Keelekümblyskeskus & Sa Innove, 2014).

Keelekümblysega seotud probleemid

Mehisto et al. (2010) on öelnud, et vaatamata sellele, et programm on Eestis ligi 15 aastat vana ja tulemused on jätkuvalt muljet avaldavad, ilmnevad ka siin nagu iga protsessi käigus probleemid ja takistused. Cammarata ja Tedick (2012) toovad välja esmase probleemina sobivate ja hea keelekompetentsiga õpetajate leidmise. Keelekümblysoõpetaja on lastele eeskujuks, seega peavad nad veenduma oma sihtkeele korrektsuses, siis toimuvad ka

suuremad arengud teise keele omandamises. Keelekümbeluskeskus ja SA Innove (2014) ja Hickey ja Meija (2014) selgitavad, et õpetajad toetavad lapsi teise keele omandamisel vähe, ei rõhutata piisavalt sobiva keelekeskkonna vajalikkust, kuid õpetajad peaksid oskama luua sobiva keskkonna, kus lastel oleks lihtsam teist keelt omandada. Välja on toodud ka mitmed probleemid keelekümbeluse korralduses: ruumipuudus, õpetajate ja õppematerjalide puudus. Lisaks veel lasteaia juhtkonnaga seotud probleemid, kes peaksid olema aktiivsema suhtumise ja mõistmisega keelekümbeluse tegevustesse (Sau-Ek, Loogna, & Vööbuse, 2008; Hickey & Meija, 2014). Keelekümbeluseõpetajate koolitustel keskendutakse liigselt teise keele õpetamisele. Teise keele õpetamisel peab õpetaja teadma, kuidas õpetamiseks püstitatud eesmärgid ja ettevalmistused kajastuksid praktikas, mida õpetajad ise vajaksid, et oma teadmisi ja oskusi arendada ning oskama kombineerida teist keelt erinevates õppe- ja kasvatustegevustes (Al-Drawish, 2013).

Mehisto et al., (2010) on välja toonud, et keelekümbeluseõpetajad kulutavad ettevalmistusele palju aega, sest igaks tegevuseks on vaja teadlikku pingutust keeleõpetamiseks, eesmärkide püstitamiseks, materjalide otsimiseks, mis sobiks võimalikult paljudele õpilastele. Fortune (s.a.) toob välja, et keelekümbeluseõpetajatel on suur koormus, seega vajavad nad suuremat toetust, mõistmist ja tähelepanu. Dolean (2015) lisab, et lapsevanemad peaksid arvestama, et teise keele omandamine nõuab aega ning kõik ei toimu koheselt. Õpetajad võiksid lapsevanemaid tihedamalt informeerida eesmärkidest, programmi eripärast ja edaspidistest plaanidest (Kroppi, 2003).

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Uurimuse eesmärk on anda ülevaade keelekümbeluseõpetajate arusaamadest oma rollist ja peamistest eelistest, probleemidest ja edendamise võimalustest varajases keelekümbeluses. Tulenevalt uurimuse eesmärgist soovib autor leida vastuseid järgnevale kolmele peauurimisküsimusele:

1. Millised on lasteaiaõpetajate arusaamad oma rollist varajases keelekümbeluses? Küsimus põhineb teorial, kus selgitatakse, et keelekümbeluseõpetajad peavad olema head suhtlejad ning vajadusel oskama vajalikku nõu anda, sealjuures julgustada ja innustada lapsevanemaid rohkem tutvustama lastele nende emakeelt, kultuuri ja traditsioone (Pishghadam et al., 2015). Õpetajate võtmeoskused teise keele õpetamisel on avatus, empaatia, kohanemisvõime, paindlikus, suhtlemisoskus, enesekindlus, keelteoskus, kultuuriline teadlikkus ja meeskonnatöö. Lisaks võtmeoskustele peab õpetaja kasutama erialast metoodikat ja kultuuridevahelisi teadmisi (Sther, 2011).

2. Millised on keelekümblyuseõpetajate arusaamad varajase keelekümblyuse eelistest? Küsimus tuleneb uurimusest, kus selgitatakse, et õpetajad peavad üheks tugevaks osaks teise keele arengu jälgimist. Lapsed muutuvad enesekindlamaks ja julgevad rohkem teises keeles rääkida (Chan, 2014). Tulemusi nähes tekitab see õpetajates hea enesetunde, lisaks saavad arendada hoolivust teiste laste vastu ja luua austuse teiste kultuuride vastu ning mõista laste eripära (Pellerin, 2014).
3. Milliseid probleeme näevad lasteaiaõpetajad keelekümblyusrühmas õpetamisel? Küsimus põhineb Sau-Ek et al. (2008) uurimusel ja Hickey ja Meija (2014) teoorial, kus tuuakse välja peamised probleemid varajases keelekümblyuses, milleks on sobivate õpetajate leidmine, õppematerjalide puudus, juhtkonnaga seotud probleemid, hea keelekompetentsiga õpetajate leidmine (Sau-Ek et al., 2008; Hickey & Meija, 2014; Cammarata & Tedick, 2012). Reyhner (2000) lisab, et keelekümblyuseõpetaja peab sihtkeelt valdama korrektselt. Ühe probleemina tuuakse välja, et õpetajad kulub ettevalmistustele palju aega ning koolitustel keskendutakse liigselt ainult teise keele õpetamisele (Mehisto et al., 2010; Al-Drawish, 2013).
4. Millised on keelekümblyuseõpetajate arusaamad erinevate osapoolte võimalustest varajase keelekümblyuse edendamiseks? Küsimus põhineb teoorial, kus tuuakse välja, et varajase keelekümblyuse paremaks sujumiseks korraldatakse õpetajatele erinevaid koolitusi ja nõustamisi, sealjuures abimaterjale ning emotsionaalset tuge (Keelekümblyuskeskus & SA Innove, 2014).

Metoodika

Valim

Valimi moodustamiseks kasutati eesmärgipärast valimit, mille puhul valiti uuritavad vastavalt kindlatele kriteeriumitele (Polkinghorne, 2005; Laherand, 2008). Kriteeriumiks oli leida õpetajaid, kes töötavad Lõuna – Eesti keelekümblyuslasteaedades varajase keelekümblyuse rühmas. Uuritavatega saada ühendust keelekümblyusprogrammi kodulehel oleva keelekümblyuses osalevate lasteaia nimekirja alusel. Uuringus osalevate õpetajatega sai töö autor ühendust läbi õppealajuhatajate ja direktorite. Valimisse kuulusid kuus varajase keelekümblyuse lasteaiaõpetajat. Anonüümsuse tagamiseks asendati kõik uurimuses osalenud isikute nimed pseudonüümidega. Uuritavate tööstaaž keelekümblyuseõpetajana varieerus kahest kuust kuni kümne aastani.

Andmete kogumine

Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud, mille koostajaks ja läbiviijaks oli töö autor. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2005) toovad poolstruktureeritud intervjuu eelisena välja paindlikkuse ning erinevate ja täpsustavate vastuste saamise. Intervjuu kava koosnes kolmest osast ehk kolmest põhiküsimusest, millele järgnesid täpsustavad ja suunavad alaküsimused. Uurimuse esimese osa küsimustega soovis töö autor leida vastuseid, milline on õpetajate roll varajases keelekümblyses. Teise osa küsimustega sooviti leida vastused probleemidele, mida näevad õpetajad varajases keelekümblyses. Kolmanda osa küsimustega sooviti välja selgitada, milliseid eeliseid tajuvad tegevõpetajad keelekümblysrühmas õpetamisel ning mida nad saaksid teha varajase keelekümblyse edendamiseks. Enne intervjuueerimist selgitati uuritavatele uurimistöö eesmärki ja uurimistöö teemat ning paluti luba intervjuu salvestamiseks. Intervjuud alustati sissejuhatavate küsimustega uuritavate taustaandmete kogumiseks ja vabama ning positiivsema õhkkonna loomiseks. Intervjuu kava on välja toodud lisas nr 1.

Uurimuse usaldusvääruse tagamiseks viidi läbi pilootintervjuu, mille eesmärgiks oli täpsustada ja täiendada intervjuuküsimusi ja kontrollida küsimuste mõistetavust ja arusaadavust. Pilootintervjuu transkribeeriti, analüüsiti ning seejärel korrigeeriti, mille tulemusel tehti intervjuus mõned täpsustavad parandused. Kuna sisulisi muudatusi intervjuu küsimustikus ei tehtud on andmestikku kaasatud ka pilootintervjuu.

Peale intervjuu kava korrigeerimist viidi intervjuud läbi viie õpetajaga ajavahemikus 8-15 veebruar 2016. Kõik uurimuses kasutatud intervjuud viidi läbi uuritavate poolt valitud kohas ja ajal, neli intervjuud kahest salvestati diktofoniga. Kõikidele intervjuueeritavatele selgitati, et avaldatud info jääb anonüümseks ja isikupõhist infot ei avaldata kolmandatele isikutele. Kõik uurimuses osalenud õpetajate nimed asendati pseudonüümidega. Uurimuse usaldusvääruse suurendamiseks koostas töö autor uurimispäeviku, mis on leitav lisas nr 2.

Andmeanalüüs

Andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi, mille eeliseks on võimalus intervjuus saadud teksti sisus keskenduda peamistele ja tähtsamatele tähendustele. Kvalitatiivne sisuanalüüs võimaldab kasutada erinevaid lähenemisviise. Antud töö koostamisel kasutati induktiivset sisuanalüüsi (Elo & Kyngäs, 2008). Induktiivset sisuanalüüsi on soovituslik kasutada juhul kui uuritava teema kohta ei ole piisavalt teoreetilisi või uuritavaid andmeid (Laherand, 2008).

Andmete analüüsimist alustati intervjuude transkribeerimisega. Diktofonilt lisati helisalvestused arvutisse, kus toimus intervjuu põhjalik kuulamine, et transkriptsioon saaks

võimalikult täpne. Intervjueeritavate anonüümsuse tagamiseks kasutati pärisnimede asemel pseudonüüme. Keskmiselt kulus ühe intervjuu transkribeerimiseks viis tundi.

Transkribeerimise järgselt kogutud andmed analüüsiti andmeanalüüsikeskkonnas QCAmapi, kuhu lisati intervjuude transkribeeritud failid, mis muudeti ja salvestati failitüübiga .txt. Transkribeeritud intervjuud lisati kolme uurimisküsimuse alla, mille tulemusena tekkis kolm kodeerimisrühma. Elo ja Kyngäs (2008) kirjutavad, et induktiivse sisuanalüüsi puhul järgitakse teksti üksikult üldisele, kus alustatakse üksikutest koodidest ning seejärel tekivad saadud andmetest suuremad kategooriad. Intervjuud loeti korduvalt läbi ning seejärel hakati valima tähenduslikke üksusi. Tähenduslik üksus võib sisaldada rohkem kui ühte mõtet ja koosneda rohkemast kui ühest lausest või sõnast (Elo & Kyngäs, 2008). Tähendusliku üksusena valiti tekstist lõigu osa või fraas, mis kandis, lähtudes uurimisküsimusest, töö autori jaoks tähtsat mõtet. Uurimuse usaldusväärsuse tõstmiseks kaasas töö autor kodeerimisse kaaskodeerija. Korduskodeerimine viidi läbi siis, kui esialgsed koodid olid leitud, mille käigus leidis kaaskodeerija mõned uued koodid või leiti, et mõned koodid ei ole sobilikud. Kaaskodeerija leitud koodid kajastusid samuti QCAmapi keskkonnas.

Elo ja Kyngäs (2008) toovad välja, et pärast kodeerimist saadud tulemuste põhjal koostatakse vastavad kategooriad. Näide andmeanalüüsikeskkonnas QCAmapi koostatud kodeerimisest on nähtav lisas nr 3. Peale kodeerimist otsiti sarnaste tähendustega koodid ning grupeeriti need alakategoriateks (Elo & Kyngäs, 2008). Näide alakategoriate tekkimisest tabelis 1.

Tabel 1. Alakategoriate moodustamine koodidest

Alakategooria	Koodid
Probleemid koolitustega	Koolitused on olemas, aga eriti kasulikud ei ole Koolitustel rõhutatakse teoreetilisele poolele, vähe on praktilist kasu või koguaeg on üks ja sama jutt Varem oli koolitusi rohkem Koolitusi võiks rohkem olla Koolitused ja reaalne elu on hoopis erinevad Koolitusi on piisavalt ja probleeme ei ole

Seejärel paigutati alakategooriad nende sisu põhjal suurematesse peakategooriatesse, milleks on *õpetajate arusaamad oma rollist varajases keelekümbeluses, arusaamad varajase*

keelekümbeluse eelistest, varajase keelekümbeluse probleemidest ja erinevate osapoolte võimalustest varajase keelekümbeluse edendamiseks. Seejärel koondati peakategooriad kokkuvõtvalt üldkategooriaks, milleks sai *õpetajate arusaamad varajasest keelekümbelusest.* Tekkinud kategooriate süsteem on kujutatud lisas nr 4. Tulemused esitati peakategooriate kaupa, mille all selgitatakse alakategooriate sisu, mida näitlikustatakse uuritavate tsitaatidega.

Tulemused

Õpetajate arusaamad varajase keelekümbeluse õpetajate rollist, probleemidest, eelistest ja võimalustest jagunesid järgmisteks peakategooriateks: *õpetajate arusaamad oma rollist varajases keelekümbeluses (1), õpetajate arusaamad varajase keelekümbeluse eelistest (2), õpetajate arusaamad varajase keelekümbeluse probleemidest (3) ja õpetajate arusaamad erinevate osapoolte võimalustest varajase keelekümbeluse edendamiseks (4).* Tulemused esitatakse peakategooriatest tekkinud alakategooriate kaupa, mille sisu näitlikustatakse uuritavate tsitaatidega.

1. Õpetajate arusaamad oma rollist varajases keelekümbeluses.

Keelekeskkonna loomine. Intervjueeritavate vastuseid analüüsisid selgus, et õpetajad kasutavad kõige enam keelekeskkonna loomiseks „rääkivaid seinu“. See tähendab, et seinad on kaetud selgitavate piltidega. Lisati, et hommikuringid viiakse läbi eesti keeles, vene keelt kasutatakse ainult siis, kui on raske sõna või kui tegemist on hingelähedaste teemadega.

Seina peal on kõik olemas. Meil on need rääkivad seinad, igal pool on pildid (Õpetaja 4). Toodi välja erinevaid meetodeid, kuidas keelekeskkonda luua ja teise keele omandamine lastele mängulisemaks muuta. Uuritavate vastuseid analüüsisid selgus, et õpetajad kasutavad teise keele õpetamisel ja keskkonna loomisel kõige rohkem piltide näitamist.

Kindlasti hästi palju pilte näitame. Sõna-pilt, sõna-pilt koguaeg (Õpetaja 1). Teiseks oluliseks meetodiks pidasid õpetajad rutiinkeskkonda. Õpetaja selgitas, et rutiinkeskkond on väga oluline. Rutiinkeskkonna loomiseks annab õpetaja igal nädalal vastavalt nädalateemale lastele ühe lause, mida nad kõik koos peavad õppima.

Meil on rutiinkeskkond. Iga nädal anname vastavalt nädala teemale ühe lause, mida nad peavad õppima (Õpetaja 1).

Õpetajad peavad oluliseks ka lastega pidevat suhtlust ja rääkimist, mida tuleks teha aeglaselt ja lauseid pidevalt korrates. Lisaks eelnevalt mainitud meetoditele oli välja toodud veel laulmist, muinasjuttude jutustamist, liisusalme, näidendeid, häälikumänge, rühmatööd, liikumismänge ja õuesõpet.

Ikka mängime, räägime ja suhtleme pidevalt. Räägin aeglaselt ja tihti kordan lauset mitu korda (Õpetaja 6).

Lapse valmisoleku hindamine. Õpetajad leidsid, et õige vanus varajase keelekümbusega alustamiseks on alates neljandast eluaastast, sest siis on emakeel eakohane ning ohtu emakeele ununemisele ei ole. Toodi välja, et sellises vanuses on lastel veel huvi õppida ning nad pühenduvad sellele rohkem. Samas leidis õpetaja, kes arvas, et tema sooviks on alustada kolmeaastaste lastega, kuna siis on rohkem aega eesti keelt õppida. Enamus õpetajatest leidsid, et kolmeaastased lapsed veel ei räägi ning see võib mõjutada laste üldist arengut, seetõttu tuleks eelnevalt rääkida logopeediga.

Piisab 3. eluaastast. Mina tahaksin alustada siis, kui nad on 3. aastased. Kaks aastat on vähe keelekümbust. Sõimerühmast koolini oleks parem, siis saab neile rohkem edasi anda ja rohkem õpetada (Õpetaja 1).

Õpetajate käest uuriti, mida nad tahaksid lapsest teada enne, kui laps alustab eesti keele omandamist keelekümbusrühmas. Selgus, et õpetajaid alustavad puhtalt lehelt ning ei soovi midagi teada ja arvavad, et kui lapsevanemad soovivad, siis ise räägivad õpetajatele, mõned õpetajad aga sooviksid teada lapse käitumishäiretest või emakeele oskusest. Intervjueeritavad leidsid, et lapse peaks üle kontrollima spetsialistid, kes annavad hinnangu lapse valmidusest teise keele omandamisega alustamiseks. Vastasel juhul võib teise keele omandamine olla lapse jaoks suur lisakoorem.

Tihti tehakse nii nagu lapsevanemad soovivad, aga laps ei ole spetsialistide poolt kontrollitud, et kas ta on üldse valmis siia tulema. Äkki on lapsel mingid käitumishäired, siis on keelekümbus väga suur lisakoorem lapsele (Õpetaja 5).

Töö autor soovis teada saada, kuidas mõjub eesti keele õpetamine lapse emakeele arengule. Intervjuudest selgus, et eesti keele omandamine ei sega emakeele arengut, kui emakeel on eakohane. Õpetajad tõid välja, et lapse emakeel on väga oluline, kuna teise keele omandamine algab emakeele kaudu, sest alguses peab laps oskama ennast kuidagi väljendada. Kui vanemad on otsustanud, et laps alustab keelekümbusrühmas eesti keele omandamist, tuleb emakeelega kindlasti tegeleda ka kodus. Vastajad lisasid, et nende lasteaias on emakeelel ja eesti keelel võrdne tähtsus, mõlemale keelele pööratakse võrdselt tähelepanu. Samas leidis õpetajaid, kes emakeele rolli tähtsaks ei pea ning keskenduvad ainult eesti keelele.

Väga suur. Laps peab tundma ja väljendama ennast ja oma soovid ja unistused kuidagi keelega, emakeel on nagu põhi (Õpetaja 2).

Mingit rolli ei ole. Emakeele eest vastutavad vanemad, ainult meie lasteaia logopeed aitab emakeele arengu puhul (Õpetaja 1).

Õpetaja valmisolek keelekümblyusrühmas õpetamisel. Töö autor soovis teada saada, kuidas õpetajad hindavad enda eesti keele oskust ja kui võrd valmis on nad seda lastele õpetama. Uurimusest selgus, et osad õpetajad on kindlad, et peavad eesti keelt veel õppima. Õpetaja selgitas, et eesti keelest arusaamisega probleeme ei ole, kuid eneseväljendamisega tekib raskusi. Mainiti, et eesti keele oskusega ei saa kunagi rahul olla, kuna eesti keel on õpetajate jaoks võõrkeel. Keelekümblyusõpetaja sõnul tulevad eesti keeles rääkides mõnikord vead, kuid ta teab, kuidas ja mida lastele õpetada. Selgus tõsiasi, et õpetaja, kelle emakeel on eesti keel, pigem unustab keelekümblyusrühmas eesti keele, sest viibib pidevalt venekeelses keskkonnas.

Peaa ikka juurde õppima. Arusaamisega mul pole probleemi, aga väljendamisega on, mõned sõnad ikka lähevad sassi. Mõnikord valesti kasutan mõned sõnad omavahel (Õpetaja 5).

Uuritavate vastuseid analüüsisid selgus, et kõik on kõrgharidusega koolieelse lasteasutuse õpetajad ja enne keelekümblyusrühma tulekut oli õpetajatel võimalus läbida kursused, kus jagati ideid ja soovitusi materjalide ja õppevahendite koostamiseks ja kuidas nende kaudu lastele teist keelt õpetada. Lisati, et õpetajad on osa võtnud kõikidest keelekümblyuskoolitustest, mida on neile pakutud ja soovitatud. Õpetajate sõnul õpetatakse keelekümblyuskoolitustel, kuidas lastega mängida, suhelda ja hommikuringe läbi viia. Õpetaja selgitas, et läheb kahepäevasele keelekümblyuse koolitusele, kus räägitakse keelekümblyusprogrammi ajaloost, põhimõtetest, lapse keelelisest arengust, õpetamisest mängu kaudu, keelekümblyusõppekavast ja meeskonnatööst. Samas toodi välja, et koolitused on olemas ja õpetajad võtavad neist osa, aga koolitustel õpitu ja reaalne elu on hoopis erinevad ning mainiti, et praktilist kasu eriti ei ole. Intervjueeritavate vastustest selgus, et igapäeva töös aitab neid koostöö teiste keelekümblyuslasteaedadega ja õpetajatega. Iga kuu on ühine koolitus, kus vaadatakse üksteise tegevusi ning nähtu põhjal antakse soovitusi ja ideid edaspidiseks.

Enne kui läksime keelekümblyusrühma õpetama, läbisime kursused, kus saime ideid ja teadmisi vahendite ja materjalide koostamiseks ja kuidas neid kasutada, pärast mõtlesime veel ise juurde, nii saime hakkama (Õpetaja 1).

Täna oli meil üks koolitus, kus näitasime Lõuna-Eesti keelekümblyusõpetajatele meie tegevust ja tutvustasime meie lasteaeda, et tulivad koolidest ja teistest keelekümblyuslasteaedadest, 26 õpetajat oli kohal (Õpetaja 5).

Töö autor soovis teada saada, millised eesmärgid on õpetajad püstitanud teise keele õpetamisel. Selgus, et õpetajatel on kindlad eesmärgid, mille järgi nad igapäevaselt töötavad ja tegevusi planeerivad. Intervjuu käigus selgus, et peamisteks eesmärkideks on eesti keele vastu huvi tekitamine ja elementaarsemate sõnade mõistmine. Lisaks keele omandamisele soovisid õpetajad, et lapsed omandaksid teise keele ilma tervisehäireteta ja hea tujuga. Tähtsaks eesmärgiks osutus ka vanemate rahulolu. Õpetajad tõid välja veel lugupidava suhtumise teise kultuuri vastu.

Tervisehäireteta lapsed õpiks, et nende närvid oleks ja nad saaksid aru, et tuju oleks neil hea ja vanemad oleksid rahul, et kõik oleks hästi, et nad õpiks keele ka (Õpetaja 6).

2. Õpetajate arusaamad varajase keelekümbeluse eelistest.

Eelised õpetajale. Intervjueeritavate vastustest selgus ühe eelisena, et varajase keelekümbeluse rühmas õpetamine arendab õpetajate eesti keele oskust väga palju. Õpetajad ütlesid, et tihti ei teata mõnda sõna emakeeles, aga eesti keeles teatakse. Üks õpetaja, kelle emakeeleks on eesti keel, tõi välja, et on lastega samal tasandil, kuna selle õpetaja jaoks on vene keel võõrkeel, seega nad lastega pidevalt täiendavad teineteist. Õpetajate sõnul õpivad nad koos lastega iga päev uue sõna.

Me oleme lastega samal tasandil, nende jaoks on eesti keel võõrkeel ja minu jaoks on vene keel võõrkeel (Õpetaja 6).

Õpetajad lisasid, et lastele teise keele õpetamine on motiveeriv, sest iga päev on näha tehtud töö tulemusi. Uurimusest selgus, et kui lapse teise keele areng on olnud edukas, tekitab see õpetajates suurt rõõmu ja põnevust. Õpetajate sõnul on hea tunne ja tuju läheb paremaks, kui peale tema õpetamist oskab laps eesti keeles rääkida.

Ikka rõõmustame. Täna kiitsin ühte last, kõik oli meeles, mis õppisime eile. Täitsa hea tunne oli, et tulemused tulevad (Õpetaja 4).

Õpetajate sõnul on üheks eeliseks materjalide olemasolu, lihtsalt peab teadma, kust otsida. Lisaks aitab õpetajatele omane loovus igast käepärasest asjast midagi kasulikku ja huvitavat meisterdada. Intervjueeritavad tõid välja, et keelekümbeluskeskus saadab palju materjali ja Innove toetab igal aastal keelekümbelusrühmi rahaliselt, et osta vajalikke materjale ja õppevahendeid. Mainitakse ka metoodikakeskust, kus õpetajatel on võimalus valida omale sobivad vahendid ja materjalid. Põhiliselt otsivad materjale ja õppevahendeid õpetajad internetist ja raamatutest. Eraldi toodi välja venekeelsed veebilehed, kus on materjalide leitavus suurem. Õpetajad meisterdavad materjale ka lastega ning hiljem kasutavad neid õppetöös.

Keelekümblyuskeskus, nüüd vist Innove, hästi palju toetab meid. Iga aasta toetab keelekümblyusrühmi rahaliselt, mille abil saame osta vastavaid matejale ja vahendeid (Õpetaja 1).

Õpetajate vastuseid analüüsid selgus, et koolitusi korraldatakse väga palju. Innove korraldab igal aastal keelekümblyus suvekooli, kus saavad kõik õpetajad kokku, et arutada probleeme ning anda üksteisele ideid ja soovitusi. Õpetajate sõnul aitab ja toetab juhtkond neid väga palju, annavad võimaluse osaleda koolitustel, kuhu õpetajad ise peavad vajalikuks minna. Vastustest selgus, et koostöö teiste keelekümblyuslasteadeadega on tihe. Igal kuul käiakse üksteist vaatamas, mille põhjal arutletakse tegevuste kitsaskohtade ja eeliste üle ning jagatakse ideid ja soovitusi.

Innove teeb iga aasta suvel keelekümblyus suvekooli, kus saavad kokku kõik keelekümblyuse õpetajad. See on tore kokkusaamine, kus arutame erinevaid asjaolusid ja jagame ideid ja soovitusi (Õpetaja 4).

Eelised lapsele. Töö autor soovis teada saada, millised eeliseid annab varajane keelekümblyus lastele, kui võrrelda seda tavalise keeleõppega. Intervjuudest selgus, et varajase keelekümblyuse puhul on lastel võimalus eesti keeles rääkida ja seda kuulata terve päev. Laps puutub keelega rohkem kokku ja saab keelt omandada rahulikus tempos.

Laps puutub keelega rohkem kokku. Ta elab selles keeles, ta mängib ja õpib selles keeles ja õpetaja on koguaeg tema kõrval, laps teab, et see on see inimene, kes räägib seda teist keelt (Õpetaja 2).

Uurimusest selgus, et varajase keelekümblyuse eeliseks on, et lapsed on vähem stressis ja lapsed õpivad kõik koos eesti keelt. Õpetajad leiavad, et varajane keelekümblyus annab lastele rohkem julgust, enesekindlust ja hea suhtlemisvõime. Intervjuust selgus, et lapsed on julged suhtlejad mänguplatsidel, kus nad pingutavad üks sõna eesti keeles ja teine vene keeles, et teised lapsed neist aru saaksid. Lapsed räägivad omavahel küll emakeeles, kuid tihti mängitakse läbi hommikuringe, kus lapsed proovivad seletada ja tõlkida eesti keelde arusaamatuks jäänud korraldusi. Varajase keelekümblyuse ühe eelisena tuuakse välja kolmanda võõrkeele õppimise võimaluse. Õpetaja lisab, et varajane teise keele õppimine aitab tulevikus paremaid kirjandeid kirjutada, annab paremaid võimalusi kõrghariduse omandamisel ning tulevikus on neil töö leidmine on lihtsam.

Siis, kui nad lähevad mänguplatsile, siis vanem ütleb, et näed, läks ja küsis. Mõnikord nad küll ei saa aru, mis neile vastatakse, aga nad ikka on julged ja lähevad ja küsivad.

Suhtlevad ka nii, et üks sõna eesti keeles ja teine vene keeles, et ikka pingutavad selle nimel, et nendest saadakse aru (Õpetaja 5).

3. *Õpetajate arusaamad varajase keelekümblyse probleemidest.*

Probleemid varajase keelekümblyse korralduses. Intervjuu vastustest selgus, et õpetajatel võiks olla suurem töötasu, kuna keelekümblysrühmas õpetamine nõuab palju suuremat pingetaluvust, ettevalmistustööd ja lisatööd õppetöö diferentseerimises. Veel mainiti probleeme materjalide kättesaadavuses ja koolituste kvaliteedis.

Väga keeruline, sest meie riigis pole midagi, oleks rohkem materjale, oleks rohkem mänge, oleks rohkem...(Õpetaja 6).

Uurimusest selgus, et materjale ja õppevahendeid on küll palju, kuid õpetajad peavad neid enamasti ise otsima, oma rühma tarbeks sobitama ja sellele kulub väga palju aega. Vastajad leidsid, et keelekümblysoõpetajana alustada oli väga raske, sest siis ei olnud materjale ja kõik tuli ise teha. Õpetaja tõi välja, et temal ei ole veel nii palju kogemust, kui teistel õpetajatel, seega on materjalide tegemine aeganõudvam. Toodi välja, et materjale ja raamatuid võiks rohkem olla, siis ei kuluks nii palju aega internetist otsimise peale.

Materjale ja raamatuid sooviks rohkem, et ei peaks kodus palju aega internetist otsimiseks palju aega raiskama (Õpetaja 6).

Uuritavate vastuseid analüüsid selgus, et kui mõned õpetajad ei leia keelekümblyskoolitustes mingeid probleeme ning neid on piisavalt, siis teised õpetajad leidsid, et koolitusi võiks rohkem olla. Toodi välja, et koolitused on olemas, kuid eriti kasulikeks neid ei hinnata. Peamiseks probleemiks nimetati, et koolitustest on vähe praktilist kasu, rohkem räägitakse teoreetilistest külgedest või korratakse ühte ja sama teemat. Nimetati Innovet, kes korraldab palju koolitusi, aga kas koolituste informatsioon jõuab keelekümblysoõpetajateni ning kas kõik õpetajad osalevad koolitustel, sellele õpetaja vastust ei teadnud.

Nii palju kui ma tean, siis Innove päris palju tegeleb keelekümblysega. Ainuke asi on see, et kas kõik saavad seda uut infot? Kas kõik keelekümblyse õpetajad käivad kõikidel koolitustel? Seda ma veel ei tea (Õpetaja 6).

Probleemid keelekümblysrühmas õpetamisel. Õpetajate vastustest selgus, et mõned õpetajad keelekümblysrühmas õpetamisel probleeme ei näe, kuid leidsid õpetajaid, kes siiski leidsid, et probleemid on olemas. Ühe probleemina toodi välja, et varajase keelekümblyse rühmas alustada on raske, sest siis algab kõik puhtalt lehelt. Lisati, et üheks probleemiks keelekümblyse rühmas õpetamisel on laste liiga aeglane keeleline areng ja palju aega kulub selgitamisele. Selgus tõsiasi, et paljud lapsed vajavad logopeedilist abi või ei oska veel oma

emakeelt. Leiti, et laste motiveerimine on mõnikord raske. Intervjueeritav tõi välja, et raske on see, kui lisaks keelele tuleb paralleelselt edasi anda ka teadmisi.

Motiveerimine on natukene probleem, pigem raskus, mitte probleem, aga mõnikord laps ei ole motiveeritud ja siis pead otsima, kuidas motiveerida. See on loomulik (Õpetaja 2). Õpetajate arvates on üheks probleemiks ka asjaolu, et lapsevanemad ei usalda õpetajaid ja nende ootused on liiga kõrged. Lapsevanemad on seadnud kõik ootused õpetajatele ja ei tegele ise lapse keele arendamisega. Toodi välja, et lapsevanemad on väga erinevad, mõned ei toeta ega tegele lapse arenguga, samas teised vanemad toetavad ja pakuvad ülearugi väljaspool lasteaeda eakohast keelekeskkonda. Õpetaja arvates peaksid lapsevanemad olema rahulikud ja laskma lastel omas tempos areneda, liigne pealesurumine võib keelearengut hoopis takistada. Nad võiksid lapsi rohkem kiita ja julgustada ning tunda huvi lasteaias õpitu kohta.

Noo kõigepealt on selline probleem, et vanemad eriti ei usalda või siis nad ootavad liiga palju. Kui näiteks laps on juba keelekümblyses, nad ootavad, et nad võrdselt räägivad eesti keelt kui ka vene keelt. Nad loobuvad enda tööst ja arvavad, et meie teeme kõik ära ja ongi korras või siis nad ei oota mitte midagi ja jätavad mulje, et neid ei huvita mitte midagi (Õpetaja 5).

Töö autor soovis teada saada, milliseid probleeme toob keelekümblysrühmas õpetamisel kaasa vähene eesti keele oskus. Intervjuudest selgus, et sellisel juhul õpetajad õpivad laused ja sõnad, mida lastele õpetada soovivad, pähe. See takistab õpetajate elavat suhtlust lastega. Keelekümblysoõpetaja on keeleliselt eeskujuks lastele, seega toodi välja, et suureks probleemiks võib kujuneda õpetajal aktsent, mida lapsed kuulevad ja hakkavad kordama. Samas leidus õpetajaid, kelle meelest ei too vähene eesti keele oskus keelekümblysrühmas õpetamisel kaasa probleeme.

Kui keele õpetajal on aktsent, see on halb, sest lapsed kuulevad seda ja kordavad samamoodi (Õpetaja 6).

Intervjuust selgus, et õpetajate meelest saaks eesti keele osavust parandada minnes keelekursustele, suheldes sõpradega, lugedes kirjandust, vaadates televisiooni ja kuulates raadiot. Leidus õpetajaid, kes arvasid, et eesti keelt saab parandada koos lastega õppides ja arendades. Õpetaja tõi välja, et peamiseks probleemiks on lisatasu puudumine.

Keelekümblysoõpetajal on rohkem lisatööd, kui tavaõpetajal ning see ei motiveeri keelekümblysoõpetajaid eesti keelt õppima.

Lisatasu ei maksta, miks nad peavad rohkem pingutama, kui seda sama raha saab õpetaja palju kergema töö eest, sest last, kes keelt ei tunne, on palju raskem õpetada (Õpetaja 6).

4. *Õpetajate arusaamad erinevate osapoolte võimalustest varajase keelekümblyse edendamiseks.*

Õpetajate võimalused varajase keelekümblyse edendamiseks. Töö autor soovis teada saada, mida õpetajad saaksid teha varajase keelekümblyse edendamiseks. Intervjuudest selgus, et õpetaja peaks rohkem õppima, käima koolitustel ja tihedamalt tegema koostööd teiste keelekümblyslasteaedadega. Lisati veel huvitavate mängude, tegevuste ja materjalide välja mõtlemine ja otsimine internetist. Õpetaja sõnul on internetis palju huvitavaid töid, mida jagavad kogunud õpetajad. Vastajad leidsid, et õpetaja saaks varajase keelekümblyse edendamiseks või probleemide lahendamiseks olla parem psühholoog, et märgata lapsi, kes on valmis keelt omandama ja kellel läheb kohanemiseks rohkem aega. Lapsevanemad peavad ka väljaspool lasteaeda tegelema lapse keelelise arenguga, seega saavad õpetajad neile soovitada erinevaid raamatuid ja teatrietendusi ning korraldada arenguvestlusi, kus saab anda põhjalikumaid soovitusi. Õpetajad toovad välja, et rohkem tuleb teha tööd, siis tulevad ka tulemused.

Õpetajad peaksid olema väga head psühholoogid, et arusaada, et kes on kinnise iseloomuga, et võib olla lasta lapsel siis ise omas kompotis olla ja pärast ta tuleb ise su juurde. Mõni laps on just selline, et ta tahaks, aga ta ei tea kuidas. Ise peab teadma, keda sa jäätad rahule ja kellega hakkad kohe tegutsema (Õpetaja 5).

Lasteaia juhtkonna võimalused varajase keelekümblyse edendamiseks. Varajase keelekümblyse õpetajad töid välja, et lasteaia juhtkond võiks varajase keelekümblyse edendamiseks või probleemide lahendamiseks kutsuda kolleege keelekümblyslasteaedadest tihedamini lahtiseid tegevusi vaatama. Sellisel juhul saaksid õpetajad jagada teistega rohkem soovitusi ja anda nõu, mida võiks muuta ning järgmine kord paremini teha. Mainiti veel, et juhtkond võiks keelekümblysrühma laste arvu vähemaks võtta, siis oleks palju kergem.

Et lapsi oleks vähem keelekümblysrühmas. Oleks vähem, siis oleks parem (Õpetaja 3).

Innove võimalused varajase keelekümblyse edendamiseks. Töö autor soovis teada saada, mida õpetajad arvavad Innove võimalustest varajase keelekümblyse edendamiseks. Uurimusest selgus, et Innove võiks veel rohkem välja mõelda uusi programme, mängu ja materjale. Mainiti uut kahesuunalise keelekümblyse programmi, mis õpetajate meelest annab lastele rohkem võimalusi ning tulevikus on lihtsam suhelda. Samas leiti, et kahesuunaline keelekümblyse ei toimi, kuna selle põhimõtet ei ole lapsevanematele korralikult selgitatud, seega vanemad ei usalda ning kardavad, et laste emakeel ununeb. Õpetajad sooviksid igapäeva tööellu midagi uut ja värskendavat, näiteks uus ja moodne õpikeskkond. Vastajad

tõid välja, et Innove võiks hoolitseda selle eest, et uute koolituste informatsioon jõuaks kõikide õpetajateni. Samuti mainiti, et keelekümblyusprogrammi, kahesuunalise keelekümblyuse programmi ja varajase keelekümblyuse rühmi võiks rohkem avada ja reklaamida, korraldades koolitusi lapsevanematele, kindlasti oleks oluline taolisi uudseid koolitusi reklaamida ajalehes ja internetis ning rääkida programmi probleemidest ja eelistest.

Igasugused uued programmid ja uued materjalid, pildid ja mängud, mis nad välja mõtlevad (Õpetaja 6).

Arutelu

Muukeelsed lapsed on õpetajatele suurem väljakutse kui ainult ühte keelt kõnelevad lapsed (Hallap, 2008), seega seati bakalaureusetöö eesmärgiks välja selgitada keelekümblyusõpetajate arusaamad oma rollist varajases keelekümblyuses ja selle eelistest, probleemidest ja edendamise võimalustest.

Esimesele uurimisküsimusele *millised on keelekümblyusõpetajate arusaamad oma rollist varajases keelekümblyuses*, selgus, et õpetaja on see, kes loob lapsele sobiliku keelekeskkonna (Pishghadam et al., 2015), kuid selle kohta ei saadud intervjuudest piisavalt vajalikku informatsiooni, seega võib järeldada, et õpetajatele kajastatakse keelekeskkonna vajalikkust liiga vähe (Hickey & Meija, 2014; Keelekümblyuskeskus ja SA Innove, 2014). Stephen et al. (2012) lisab, et rühmaruumi keskkond peaks olema lapsekeskne, see aitab lastel julgelt teises keeles suhelda, tekitab turvatunde ja arusaadavuse elementaarsest igapäeva elust. Intervjuudest saadud vastuseid analüüsid kasutavad õpetajad keelekeskkonna loomiseks „rääkivaid seinu“, erinevaid meetodeid ning üks õpetaja - üks keel põhimõtet (Keelekümblyusprogramm & SA Innove, s.a.). Käesoleva töö autorile tundus mõneti üllatav, et keelekümblyusrühma ruumide kujundus ei tundunud teise keele omandamiseks piisavad.

Enamus uurimuses osalenud õpetajad leidsid, et varajase keelekümblyusega võiks alustada neljandast eluaastast, mis ühtib kirjanduses olevaga (Buyl & Housen, 2014; Baker, 2005). Õpetaja, kes soovis alustada kolme aastastega leidis, et siis on rohkem aega teise keele õpetamiseks, kuid Baker (2005) tõi välja, et alates viiendast eluaastast on lapsed keelele vastuvõtlikumad ja omandavad selle loomulikult viisil. Lastele, kes alustavad varajases keelekümblyuses teise keele omandamist ei korraldata katseid, vaid vesteldakse emakeeles (Keelekümblyusprogramm & SA Innove, s.a.). Tulemustest selgus, et ei tähtsustata lapse arengut ja eripärasid enne keelekümblyusrühma tulekut. Töö autori arvates ei ole õpetajatele piisavalt selgitatud, millised tagajärjed tekivad, kui ei ole eelnevalt lapse arenguga tutvunud. Kärtner et al. (2005) lisavad, et õpetaja peaks esmalt tutvuma lapse emakeele arenguga.

Sarnast aspekti rõhutasid uuringutes osalenud keelekümblyõpetajad, kes lisasid veel teadmised käitumishäiretest ning soovist, et lapse valmisolekut hindaksid spetsialistid.

Osade õpetajate vastustest selgus, et nende ülesandeks on keskenduda ainult teisele keelele ning lisavad, et emakeelega peaksid tegelema ainult lapsevanemad. Teoreetikud on öelnud, et õpetaja on see, kes peab lapsevanemaid innustama ja julgustama rohkem tutvustama lastele nende emakeelt, kultuuri ja traditsioone (Pishghadam et al., 2015). Teise keele õpetamisel võiks õpetaja toetava aspektina tuua paralleelselt kõrvale lapse emakeele, et tekiks keelte omavaheline seos ja lihtsustaks arusaadavust (Horst et al., 2010), mis ühildub ka nende õpetajate arvamusega, kes peavad emakeele rolli teise keele õpetamisel väga tähtsaks.

Mitmed autorid on rõhutanud, et keelekümblyõpetaja on oma keelekasutusega eeskujuks lastele (Hickey & Meija, 2014; Vaish, 2012; Mete, 2015). Uurimuses osalenud õpetajate vastustest selgus, et enamus õpetajate emakeel ei ole eesti keel ning peavad seda veel õppima, mis on vastuolus teooriaga, kus väidetakse, et keelekümblyõpetaja emakeeleks peaks olema keel, mida ta õpetab lastele teise keelena või valdama sihtkeelt kõrgel tasemel (Mete, 2015). Õpetaja peaks oskama teist keelt rääkida soravalt, sealjuures korrektne hääldus ja intonatsioon (Dolean, 2015), kuid vastuseid analüüsid selgus, et õpetajate eesti keeles esinevad vead.

Õpetaja peab enne keelekümblyrühma tulekut teadma kuidas ja mida ta teeb, kui õpetab lastele teist keelt, selleks on vajalik kasutada erialast metoodikat ja kultuuridevahelisi teadmisi (Sther, 2011). Õpetajad on läbinud enne keelekümblyrühma tulekut vastavad sissejuhatavad koolitused, kus räägiti materjalide ja õppevahendite koostamisest ja üldiselt varajase keelekümblyse olemusest, mida on kajastatud ka kirjanduses (Keelekümblykeskus & SA Innove, 2014). Enne teise keele õpetamist peaks õpetaja esmalt seadma kindlad eemärgid (Cullen et al., 2009). Tulemustest selgus, et õpetajate peamiseks eesmärgideks on eesti keele vastu huvi tekitamine ja elementaarsemate sõnade mõistmine, sealjuures teise keele omandamine hea tuju ja tervisehäireteta.

Teisele uurimisküsimusele *millised on keelekümblyõpetajate arusaamad varajase keelekümblyse eelistest*, selgus, et varajane keelekümbly võimaldab õpetajatel oma teise keele oskust arendada, mis ühtib autorite poolt väljatooduga (Lee & Jeong, 2013). Õpetajad tõid välja, et teise keele õpetamine on motiveeriv, kuna iga päev on näha tehtud töö tulemusi, mis tekitab palju häid emotsioone (Gallagher & Leahy, 2014). Keelekümblyprogramm ja SA Innove (s.a.) lisavad, et keelekümblyprogramm on rajanud mitu piirkondliku metoodikakeskust, mille eesmärgiks on pakkuda õpetajatele rohkem võimalusi ja vahendeid teise keele õpetamiseks, sarnase fakti mainisid ka üksikud uuritavad, kes lisasid veel, et

Innove toetab keelekümblyusrühmi igal aastal rahaliselt vajalike materjalide ja vahendite ostmiseks. Töö autori jaoks oli üllatav, et metoodikakeskuse ja Innove rahalisest toetuse rääkisid vaid osad õpetajad, seega võib järeldada, et see informatsioon ei ole kõikidele õpetajatele kättesaadav või õpetajad ei ole metoodikakeskuse olemasolust teadlikud. Üksikute õpetajate sõnul korraldatakse keelekümblyuskoolitusi väga palju (Keelekümblyuskeskus & SA Innove, 2014).

Intervjuudest selgus, et varajane keelekümblyus annab lastele rohkem julgust, enesekindlust ja hea suhtlemisvõime. Uuritavate seisukohad ühildusid teoreetikute arvamustega (Gandara, 2015; Melendez & Beck, 2013; Baker, 2005), kes lisavad veel võimaluse suhelda inimestega rohkem kui ühes keeles. Lee ja Jeong (2012) ütlevad, et teise keele oskus võimaldab lastel aidata teisi, kes vajavad võõrkeelses keskkonnas eneseväljendamisel abi. Õpetajate vastuseid analüüsisid selgus, et varajane keelekümblyus võimaldab kolmanda võõrkeele lihtsama omandamise, annab parema võimaluse hariduse omandamisel ja töö leidmisel (Gandara, 2015; Rannut 2000b). Õpetajad lisavad veel stressivaba keskkonna, rahuliku tempo ja rohkem võimalusi teises keeles rääkida.

Kolmandale uurimisküsimusele *millised on õpetajate arusaamad varajase keelekümblyuse probleemidest*, selgus, et üksikute õpetajate meelest nõuab keelekümblyusrühmas õpetamine palju lisatööd, seega võiks õpetajatel olla suurem töötasu. Sarnane probleem kajastub kirjanduses, kus kirjutatakse, et keelekümblyusõpetajate suure koormuse tõttu vajaksid nad suuremat toetust, mõistmist ja tähelepanu (Fortune, s.a.). Õpetajad leidsid, et probleemid esinevad materjalide kättesaadavuses. Materjalide otsimisele kulub väga palju aega, mis on välja toodud ka teoorias, kus Sau-Ek et al. (2008) ja Hickey ja Meija (2014) lisavad, et üheks probleemiks on õppematerjalide puudus. Samas on see vastuolus Keelekümblyusprogramm ja SA Innove (s.a.) väljatooduga, kus öeldakse, et metoodikakeskus pakub õpetajatele vajalikke materjale ja õppevahendeid teise keele õpetamiseks. Mehisto et al. (2010) lisab, et iga tegevuse planeerimine nõuab õpetajatelt pingutust ning sellepärast kulutavad õpetajad ettevalmistustele palju aega.

Enamus õpetajad leidsid, et keelekümblyuskoolitustes probleeme ei esine, kuid siiski võiks praktilise kasuteguriga koolitusi rohkem olla. SA Innove (2014) selgitavad, et õpetajad osalevad koolitustel vähemalt üle ühe aasta. Õpetajad lisavad, et koolitustel keskendutakse liigselt teooriale, praktilist kasu võiks rohkem olla ning tihti korraldatakse ühte ja sama teemat. Vaish (2012) on öelnud, et koolitused peaksid olema võimalikult mitmekesised, sest lapsed on erinevad. Al- Drawish (2013) lisab, et koolitustel keskendutakse liigselt teise keele

õpetamisele, lisaks sellele tuleks kajastada, kuidas saadud teadmisi kasutada praktikas ning milline on sealjuures õpetaja roll.

Õpetajate vastustest selgus, et keelekümbelusrühmas alustada on raske ja laste keeleline areng on liiga aeglane, palju aega kulub selgitamisele. Clarke (2009) selgitab, et lapsed võivad juba varakult võõrkeelest aru saada, kuid neil puudub julgus seda kasutada. Õpetaja roll on lapsi julgustada ja innustada (Mhathuna, 2008; Buyl & Housen, 2014). Üksikud õpetajad tõid välja, et lapsed vajavad logopeedilist abi või ei oska veel emakeelt, siinkohal peab õpetaja enne keelekümbelusrühma tulekut tutvuma lapse emakeelega (Kärtner et al., 2005). Samuti leiti, et laste motiveerimine on raske ning lisaks keelele peab õpetaja ka oma teadmisi edasi andma (Sther, 2011).

Lapsevanemad peaksid arvestama, et teise keele omandamine nõuab aega ning kõik ei toimu koheselt (Dolean, 2015), sarnase probleemi tõid välja ka õpetajad, kes lisasid, et lapsevanemad peaksid lastel laskma rahulikult ja omas tempos keeleliselt areneda, sealjuures lapsi kiitma ja julgustama. Lisaks selgus, et lapsevanemad peaksid lapse keelelise arenguga tegelema ka väljaspool lasteaeda. Õpetaja peaks lapsevanemaid tihedamalt informeerima seatud eesmärkidest, probleemidest, eelistest ja edaspidistest plaanidest sealjuures soovitama vanematele, kuidas arendada keelt väljaspool lasteaeda (Kroppi, 2003; Pishghadam, Meidani, & Khajavy, 2015).

Mõned õpetajad ei leia, et õpetajate puudulik eesti keele oskus tooks probleeme keelekümbelusrühmas õpetamisel, mis on tugevas vastuolus teooriaga, kus väidetakse, et õpetaja on keeleliselt lastele eeskujuks, seega peab ta sihtkeelt oskama kõrgel tasemel (Mete, 2015; Sther, 2011; Cammarata & Tedick, 2012; Vare, 2004), mille tõid välja ka üksikud õpetajad, kes lisasid veel probleemid lastega suhtlemisel. Selgus, et lisatasu puudumine ei motiveeri õpetajaid sihtkeelt õppima.

Neljandale uurimisküsimusele *õpetajate arusaamad erinevate osapoolte võimalustest varajase keelekümbeluse edendamiseks*, selgus, et õpetajad ise saaksid varajase keelekümbeluse edendamiseks rohkem õppida, käia koolitustel, teha tihedamalt koostööd teiste lasteaedadega ja mõelda välja huvitavaid materjale ja õppevahendeid (Vare, 2004). Õpetaja peab oskama näha last individuaalselt (Kukk et al., 2014), sarnase aspekti toovad välja ka õpetajad.

Varajase keelekümbeluse edendamiseks korraldatakse õpetajatele erinevaid koolitusi, sealjuures koostööd teiste keelekümbeluslasteaedadega (Keelekümbeluskeskus & SA Innove, 2014). Uurimusest selgus, et õpetajad sooviksid veel rohkem koostööd teiste õpetajatega. Töö autor koges intervjuusid läbi viies, et keelekümbeluseõpetajad on teatavas eraldatuses. Õpetajad sõltuvad suuresti oma kollektiivi tööõhkkonnast. Mõneti üllatav oli õpetajate erinev

informeeritus koolitustest ja materiaalsest toetusest. Samas hoolitseb sihtasutus Innove selle eest, et uus informatsioon jõuaks kõikide õpetajateni. Lisati veel väga olulise mõttena keelekümblysrühmade reklaamimine ja avalikkuses sellest kõvema häälega rääkimise vajadus. Tähtis on ka kahesuunalise keelekümblysrühma toimimise ja komplekteerimise selgitamise vajadus, sest praegu on selle uuendusliku keelekümblyse sisu ja taotlused üldsusele ebamäärased.

Uurimistöö piiranguks võib pidada intervjueeritavate tagasihoidlikust ja liiga üldiseid vastuseid. Uurimistöö praktiliseks väärtuseks on see, et käesolev töö annab mõtlemisainet varajase keelekümblysega seotud inimestele mõistmaks õpetajate rolli tähtsust teise keele õpetamisel, peamisi probleeme ja eeliseid ning võimalusi varajase keelekümblyse edendamiseks. Bakalaureusetöö raames ei saa teha üldistusi saadud tulemuste kohta, kuid uurimuses kajastunud õpetajate väheinformatiivsed vastused annavad põhjust antud teemat magistritöppes edasi uurida. Arvestades käsitletava teema aktuaalsust, võiks uurimistöö autori arvates uurida, millised on lapsevanemate või juhtkonna arusaamad õpetajate rollist varajases keelekümblyses, peamistest probleemidest, eelistest ja edendamise võimalustest. Teiseks võimaluseks oleks uurida erinevate maakondade õpetajate arusaamu.

Tänuõnad

Töö autor tänab kõiki õpetajaid, kes leidsid aega uurimuses osaleda ja intervjuu küsimustele vastata ning kaastudengit Vienot, kes aitas kodeerimisel.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud lõputöö ise ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Allkiri:

Kuupäev

Kasutatud kirjandus

- Al-Darwish, S. (2013). Kindergarten Children and Language Learning: Missing Pillars for Language Acquisition. *International Journal of Higher Education*, 2(1), 44-52.
- Bae, J. (2007). Development of English Skills Need Not Suffer as a Result of Immersion: Grades 1 and 2 Writing Assessment in a Korean/English Two-Way Immersion Program. *Language learning*, 57(2), 299-332.
- Baker, C. (2005). Kakskeelse hariduse tüübid. *Kakskeelne laps: Kakskeelsuse käsiraamat lapsevanematele ja õpetajatele* (212-251). Tartu: El Paradiso.
- Bergström, K., Klätte, M., Steinbrink, C., & Lachmann, T. (2016). First and second language acquisition in German children attending a kindergarten immersion program: A combined longitudinal and cross-sectional study. *Language learning*, 66(2), 386-418.
- Björklund, S., Mard-Miettinen, K., & Savijärvi, M. (2014). Swedish immersion in the early years in Finland. *Bilingual education and bilingualism*, 17(2), 197-214.
- Björklund, S., & Mard-Miettinen, K. (2015). Contexts multilingual education. In M. Bigelow., & J. Enns-Kananen (Eds.), *The Routledge handbook of educational linguistics* (117-195). New York: Routledge.
- Buyl, A., & Housen, A. (2014). Factors, Processes and Outcomes of Early Immersion Education in the Francophone Community in Belgium. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(2), 178-196.
- Cammarata, L., & Tedick, D. (2012). Balancing Content and language in instruction: The experience of immersion teachers. *The modern language journal*, 96(2), 251-269.
- Calabrese, R., & Dawes, B. (2008). A Foreign Language Syllabus for Primary School Teachers. *Early Language Learning and Teacher Training*. Retrieved from http://www.poliglotti4.eu/docs/Research/Early_Language_Learning_and_teacher_training.pdf.
- Chan, J.Y.H. (2014). Fine-tuning language policy in Hong Kong education: Stakeholders' perceptions, practices and challenges. *Language and education*, 28(5), 459-476.
- Clarke, P. (2009). Learning English as a second or an additional language. *Supporting children learning English as a second language in the early years (birth to six years)* (12-16). Retrieved from http://www.vcaa.vic.edu.au/Documents/earlyyears/supporting_children_learning_esl.pdf.

- Coelho, E. (2012). Planning: A whole-school approach. *Language and learning in multilingual classrooms* (55-153). Great Britain: MPG Books Group.
- Cullen, J.L., Haworth, P.A., Simmons, H., Schimanski, L., McGarva, P., & Kennedy, E. (2009). Teacher-researchers promoting cultural learning in an intercultural kindergarten in Aotearoa New Zealand. *Language, Culture and Curriculum*, 22(1), 43-56.
- Dolean, D.D. (2015). How early can we efficiently start teaching a foreign language? *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 706-719.
- Early, D.M., Maxwell, K.L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R.H., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R.M., Ebanks, C., Griffin, J.A., Henry, G.T., Howes, C., Iriondo-Perez, J., Jeon, H.J., Mashburn, A.J., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R.C., Vandergrift., & Zill, N. (2007). Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills: Results From Seven Studies of Preschool Programs. *Child development*, 78(2), 558-580.
- Eesti keelekümblyslasteaiad. (2015). *Keelekümblyus*. Külastatud aadressil <http://paikene64.ee/%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%BA%D0%B0%D0%B1%D0%B8%D0%BD%D0%B5%D1%82/> .
- Eesti keelekümblyslasteaiad. (2015). *Õppekava*. <http://www.johvila.edu.ee/wp-content/uploads/2012/11/JL-%C3%95ppekava-2015.pdf> .
- Elo, s., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107–115.
- Feinauer, E., Hall-Kenyon, K.M., & Davison, K.C. (2013). Cross-Language Transfer of Early Literacy Skills: An Examination of Young Learners in a Two-Way Bilingual Immersion Elementary School. *Reading Psychology*, 34(5), 436-460.
- Feryok, A. (2013). Multidimensional language performance in training teachers for secondary content instruction through English. *System*, 41(1), 15-24.
- Fortune, W.T. (s.a.). What research tells us about immersion. *Chinese language learning in the early grades: A handbook of resources and best practices for Mandarin immersion* (9-14). Asia Society.
- Gallagher, F., & Leahy, A. (2014). The feel good factor: comparing immersion by design and immersion by default models. *Language, culture and curriculum*, 27(1), 58-71.
- Gandara, P. (2015). Rethinking Bilingual Instruction. *Educational Leadership*, 72(6), 60-64.
- Gebauer, S.K., Zaunbauer, A.C.M., & Möller, J. (2013). Cross-language transfer in English immersion programs in Germany: Reading comprehension and reading fluency. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 64-74.

- Giacchino-Baker, R., & Piller, B. (2006). Parental Motivation, Attitudes, Support, and Commitment in a Southern Californian Two-Way Immersion Program. *Journal of Latinos & Education*, 5(1), 5-28.
- Hallap, M. (2008). Eesti keel teise keelena. Kikas, E (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 193-197). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Haridus- ja teadusministeerium. *Euroopa keeleõppe raamdokument: Õppimine, õpetamine ja hindamine*. Tartu 2007. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/euroopa_keeleeõppe_raamdokument.pdf .
- Hickey, T.M., & Meija, A.M. (2014). Immersion Education in the Early Years: A Special Issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(2), 131-143.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). Uurimisprotsess. Uuspõld, E (Toim), *Uuri ja kirjuta* (55-217). Tallinn: Medicina.
- Horst, M., White, J., & Bell, P. (2010). First and second language knowledge in the language classroom. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 331-349.
- Innove. (s.a.). *Keelekümblyus*. Külastatud aadressil <http://www.innove.ee/et/yldharidus/keelekümblyus> .
- Integratsiooni ja Migratsiooni sihtasutus: Meie inimesed. (2016). *Fakte keelekümblyusest*. Külastatud aadressil <http://www.meis.ee/keelekümblyuse-faktid> .
- Kaldma, I. (2013). Laste eesti keeles rääkima innustamine keele- ja kõnetegevustes varajases keelekümblyusrühmas. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikooli Narva Kolledž. Keelekümblyuskeskus., & SA Innove. (2014). *15 aastat keelekümblyust*. Haridus- ja Teadusministeerium.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917> .
- Koolieelse lasteasutuse seadus. (2008). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006> .
- Kroppi, T.H. (2003). A Case Study on Reading Instruction in Early Foreign Language Immersion. *The ACIE Newsletter*, 6(2).
- Kukk, A., & Õun, T. (2012). Meeting the objectives of the curriculum at the first stage of basic school by the child having left the language immersion kindergarten. *International journal of primary, elementary and early years education*, 42(4), 357-368.

- Kukk, A., Õun, T., & Ugaste, A. (2014). Readiness for school of children having attended language immersion kindergarten in their teachers' and parents' opinions. *International Journal of early years education*, 22(2), 156-168.
- Kukk, A. (2012). Varase keelekümblysmetoodika rakendamine õppekava eesmärkide saavutamiseks lapsekeskse lähenemise aspektist. *Varane keelekümblyus: Õppekava eesmärkide saavutamine lapsekeskse lähenemise aspektist (9-32)*. Tallinn: Sotsiaal- ja haridusteaduskond.
- Kärtner, P., Tuuling, L., Maiberg, L., Rikker, M., & Voltein, E. (2005). Sissejuhatus. Vahar, Õ (Toim), *Võõrkeele õppemeetodid, mängud ja harjutused (3-4)*. Narva: OÜ Sata.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Lee, J.S., & Jeong, E. (2013). Korean-English dual language immersion: perspectives of students, parents and teachers. *Language, culture and curriculum*, 26(1), 89-107.
- Marian, V., Shook, A., & Schroeder, R.S. (2013). Bilingual Two-Way Immersion Programs Benefit Academic Achievement. *Bilingual Research Journal*, 36(2), 167-186.
- Mehisto P., Marsh D., Martin M., Võlli K., & Asser H. (2010). Takistused LAK-õppe teel. *Käsiraamat: „Lõimitud aine- ja keeleõpe“ (24-28)*. Tallinn: Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed.
- Melendez, W.R., & Beck, V. (2013). Language Diversity in the classroom: Working with young English language learners. Schreiber-Ganster, L (Eds.), *Teaching young children in multicultural classrooms: issues, concepts, and strategies (247-272)*. International Edition.
- Mete, F. (2015). The Extent to Which Teachers of Turkish as a Foreign Language Accept Themselves as Competent. *Educational Research and Reviews*, 10(19), 2624-2630.
- Mhathuna, M.M. (2008). Supporting children's participation in second-language stories in an Irish-language preschool. *Early years: Journal of international research & development*, 28(3), 299-309.
- Padilla, M.A., Fan, L., Xiaoqiu, X., & Duarte, S. (2013). A Mandarin/English Two-Way Immersion Program: Language Proficiency and Academic Achievement. *Foreign Language Annals*, 46(4), 661-679.
- Pilotti, M., Gutierrez, A., Klein, E., & Mahamame, S. (2014). Young adults' perceptions and use of bilingualism as a function of an early immersion program. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(4), 383-394

- Pishghadam, R., Meidani, E.N., & Khajavy, G.H. (2015). Language Teachers' Conceptions of Intelligence and Their Roles in Teacher Care and Teacher Feedback. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(1).
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal Of Counseling Psychology*, 52(2), 137–145.
- Potowski, K. (2007). Immersion classroom research and methodology of this study. *Language and identity in a dual immersion school* (7-31). Great Britain: Cromwell Press Ltd.
- Rannut, Ü. (2000a). Varane eesti keele kümbly ja eesti keel kui teine keel 1. klassis. *Varane keelekümbly ja kakskeelne õpetus* (15-17). Tallinn: Aura Trükk.
- Rannut, Ü. (2000b). Varane eesti keele kümbly ja eesti keel kui teine keel 1. klassis. *Keelekümbly kui integratsiooni võti*, (9-10). Tallinn: Aura Trükk.
- Rivera Maulucci, M.S. (2011). Language Experience Narratives and the Role of Autobiographical Reasoning in Becoming an Urban Science Teacher. *Cultural Studies of Science Education*, 6(2), 413-434.
- SA Innove keelekümblykeskus. (s.a.). *Keelekümblyprogramm*. Külastatud aadressil <http://kke.innove.ee/> .
- Sau-Ek, K., Loogma, K., & Vööbus, V. (2007-2008). Keelekümblyse 2007-2008. aasta uurimuse aruanne (leping nr 10-10/1714). Külastatud aadressil www.hm.ee/index.php?popup=download&id=9432 .
- Stephen, C., McPake, J., & McLeod, W. (2012). Playing and learning in another language: ensuring good quality early years education in a language revitalisation programme. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), 21-33.
- Sther, C. (2011). *Interkulturelle kompetenz*. Retrieved from https://www.ggs.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Buchpublikationen/Titel_02_Interkultur_Kompetenz_Online.pdf .
- Tedick, D.J., Christian, D., & Fortune W.T. (Eds.). (2011). The future of immersion education: An invitation to dwell in possibility. *Immersion education: Practices, policies, possibilities* (1-10). Great Britain: Short Run Press.
- Vaish, V. (2012). Teacher beliefs regarding bilingualism in an English medium reading program. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(1), 3-69.
- Vare, S. (2004). Vene kooli lõpetajate eesti keele oskuse tegelik tase. *Eesti keel vene koolis* (32-54). Tallinn: AS Pakett.

Lambert, W.E. (2014). Developing a language – competent American society: The role of language planning. In A.G. Reynolds (Eds.), *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning* (65-78). London: Psychology Press.

Wise, N., & Chen, Xi. (2015). Early Intervention for struggling readers in grade one french immersion. *Canadian modern language review*, 71(3), 288

Lisa 1. Bakalaureusetöö intervjuude küsimustik

Taustaandmed

- Tööstaaž; haridus, koolitused-võõrkeele õpetamiseks
- Millised vanuses lapsi õpetatakse
- 1. **Millised on teie arusaamad/teadmised ome rollist varajases keelekümbelses?**
 - Mille poolest erineb varajane keelekümbelus tavalisest keeleõppest?
 - Millise keelekeskkonna te lastele teise keele omandamiseks loote?
 - Milline on teie arvates õige vanus alustada varajase keelekümbelsega? Aga miks?
 - Mida te tahaksite teada lapsest enne, kui ta alustab varajase keelekümbelsega?
 - Milline roll on teie lasteaia lapse emakeelel? Kui tähtsaks te lapse emakeelt peate?
 - Kuidas te lapsele emakeele tähtsust edasi annate?
 - Millised on Teie eesmärgid varajase keelekümbelse õpetamisel?
 - Kuidas te tegevusi planeerite? Kas lasteaia õppekava kohaselt või millegi muu kohaselt?
 - Kuivõrd palju te planeerite tegevusi koostöösteistega?
 - Milliseid põhilisi meetodeid ja võtteid te kasutate teise keele õpetamiseks?
 - Kirjeldage oma õppemeetodeid?
 - Mida te teate või olete kuulnud kahesuunalisest keelekümbelsest?
 - Kas teie lasteaeda on plaanis kahesuunaline kk kasutusele võtta?
 - Millised on või võiksid olla teie lasteaia puhul kahesuunalise kk eelised? Aga takistused?
- 2. **Millised on teie arusaamad/teadmised probleemidest varajases keelekümbelses?**
 - Milliseid on teie meelest peamised probleemid varajase keelekümbelse korralduses?
 - Koolituste seisukohalt?
 - Õppevahendite/materjalide seisukohalt (ajakulu)?
 - Koostöös teiste keelekümbelus lasteaedadega?
 - Milliseid probleeme näete lasteaia juhtkonna osaluses?
 - Suhtumise seisukohalt?
 - Toetamise seisukohalt?
 - Milliseid probleeme näete laste õpetamisel?
 - Kuidas on lood laste huviga ja keelelise edasiminekuiga?
 - Milline on lastevanemate toetus ja osalus varajases keelekümbelses?
 - Kuidas Te hommikuringis eesti keelt kasutate? Millise keelekeskkonna te loote?
 - Milliseid on teie murekohad keelekümbelus rühmas õpetamisel?
 - Kas on midagi, mis teid häirib või mis on murettekitav õppetöö läbiviimise seisukohalt?
 - Milline on laste emakeele kasutus? Kui palju nad kasutavad emakeelt, millistes olukordades? Kas teise keele õppimine üldse segab emakeele arengut? Kuidas see segab?
 - Oskate ehk veel midagi juurde lisada, mille kohta ma ei küsinud?
- 3. **Milliseid eeliseid te tajute keelekümbelus rühmas õpetamisel ning mida te saaksite teha varajase keelekümbelse edendamiseks/probleemide lahendamiseks?**
 - Milliseid eeliseid te tajute lastele teise keele õpetamisel?
 - Teise keele arengu jälgimise seisukohalt?
 - Teie enda keelelise arendamise seisukohalt?
 - Milliseid eeliseid annab varajane keelekümbelus lastele endile? Millised võimalused on tulevikus?

- Mida saaksite teie teha varajase keelekümblyuse edendamiseks ja probleemide lahendamiseks?
- Mida saaks juhtkond/Innove teha varajase keelekümblyuse edendamiseks ja probleemide lahendamiseks?

Lisa 2. Väljavõte uurijapäevikust

<p>08.02.16 kell 12.30-13.15</p>	<p>Soovisin teha pilootintervjuu, selleks oli õpetajaga eraldi aeg kokkulepitud. Olin väga närvis, siiski minu esimene intervjuu. Intervjuud alustades selgus tõsiasi, et õpetaja ei olnud nõus salvestamisega. Mul tekkis suur paanika, sest ei olnud selleks ettevalmistunud. Arvasin, et kõik on kindlasti nõus. Õpetaja vastused kirjutasin kõik käsitsi. Kirja panin kõige olulisema ja õpetaja oli nõus mind järele ootama. Raskusi oli õpetaja keelest arusaamisega, kuna aktsent oli väga tugev. Poole intervjuu pealt närv kadus ja siis tundsin ennast vabalt. Muutsin mõne küsimuse sõnastust, et õpetajad teemast liigselt kõrvale ei kalduks. Samuti õppisin, et kõik õpetajad ei pruugi olla nõus salvestamisega, teadsin ennast selleks ettevalmistada.</p>
<p>10.02 kell 12.00-13.00</p>	<p>Arvasin, et eelmisest korrast närv kadus, aga siiski pabistasin natukene. Intervjuu õpetajaga oli palju parem ja sujuvam kui eelmisel korral. Õpetaja oli väga sõbralik ja põhjendas oma vastuseid, sain väga hea intervjuu. Peale transkribeerimist olin veel rohkem põnevil, kuna vastused on väga head. Kindlasti suur suur kasu minu tööle.</p>

Lisa 3. Väljavõte andmeanalüüsikeskkonnas QCMap teostatud kodeerimisest

Anu: Väga suur. Materjali ja õppevahendite vormistamisele kulub väga palju aega. Kõik see uute sõnade peale kirjutamine ja lamineerimine, see ikka jah

Category Formation

<input type="checkbox"/> C1: Õpetaja arvates on peamiseks j	<input type="checkbox"/> C19: Õpetaja arvates tal eesti keele	<input type="checkbox"/> C32: Õpetaja arvates on peamiseks
<input type="checkbox"/> C2: Õpetaja räägib vanematele, et k	<input type="checkbox"/> C20: Õpetaja arvates toob vähene e	<input type="checkbox"/> C33: Õpetaja arvates probleeme lap
<input type="checkbox"/> C3: Õpetaja arvates on koolitused o	<input type="checkbox"/> C22: Õpetaja arvates saaks eesti ki	<input type="checkbox"/> C34: Õpetaja arvates ei ole neil prot
<input type="checkbox"/> C4: Koolitused on ülesehitatud niiviis	<input type="checkbox"/> C25: Õpetaja arvates on kahesuunz	<input type="checkbox"/> C35: Õpetaja arvates ei ole neil prot
<input type="checkbox"/> C5: Õpetaja arvates materjalide leidi	<input type="checkbox"/> C22: Õpetaja arvates saaks eesti keele oskus parandada minnes keelekursutele, suhelda s	
<input type="checkbox"/> C7: Õpetaja arvates võtab materjalik	<input type="checkbox"/> C28: Õpetaja arvates oli varem kooli	<input type="checkbox"/> C38: Õpetaja arvates võiks koolitus
<input type="checkbox"/> C11: Õpetaja arvates on üheks prot	<input type="checkbox"/> C29: Õpetaja arvates probleeme ko	<input type="checkbox"/> C39: Õpetaja arvates on raske see,
<input type="checkbox"/> C12: Õpetaja ei tea, kuidas lapsed e	<input type="checkbox"/> C30: Õpetaja arvates probleeme õp	<input type="checkbox"/> C40: Õpetaja mureks on see, et kk
<input type="checkbox"/> C13: Mõned lapsevanemad ei toeta	<input type="checkbox"/> C31: Õpetaja arvates probleeme juh	<input type="checkbox"/> C41: Õpetaja arvates on koolitused
<input type="checkbox"/> C15: Õpetaja murekohaks on 7 uut		
<input type="checkbox"/> C42: Õpetaja arvates on üheks prot	<input type="checkbox"/> C52: Õpetaja tahaks vahepeal kasu	<input type="checkbox"/> C62: Õpetaja arvates on kk õpetaja
<input type="checkbox"/> C43: Õpetaja arvates on koolitusi pii	<input type="checkbox"/> C53: Õpetaja arvates on lapsevaner	<input type="checkbox"/> C63: Õpetaja emakeel on eesti keel,
<input type="checkbox"/> C44: Õpetaja arvates on probleemik	<input type="checkbox"/> C54: Õpetaja õpib iga nädal uue ees	<input type="checkbox"/> C64: Õpetaja arvates on kk korraldu
<input type="checkbox"/> C45: Õpetaja arvates probleeme las	<input type="checkbox"/> C55: Õpetaja arvates võiks juhtkonn	<input type="checkbox"/> C65: Õpetaja arvates probleeme õp
<input type="checkbox"/> C46: Õpetaja arvates on lapsevaner	<input type="checkbox"/> C56: Õpetaja arvates peab ta eesti l	<input type="checkbox"/> C66: Õpetaja arvates oli alguses pe
<input type="checkbox"/> C47: Õpetaja arvates on probleemik	<input type="checkbox"/> C57: Õpetajal ei ole nii palju kogemu	<input type="checkbox"/> C67: Õpetaja arvates oli kk alustada
<input type="checkbox"/> C48: Õpetaja arvates on tema eesti	<input type="checkbox"/> C58: Õpetaja arvates probleeme ko	<input type="checkbox"/> C68: Õpetaja arvates on probleemik
<input type="checkbox"/> C49: Õpetaja arvates ei too vähene e	<input type="checkbox"/> C59: Õpetaja arvates probleeme juh	<input type="checkbox"/> C69: Õpetaja arvates on probleemik
<input type="checkbox"/> C50: Õpetaja arvates probleeme ma	<input type="checkbox"/> C60: Õpetaja arvates on üheks prot	<input type="checkbox"/> C70: Õpetaja arvates ei motiveeri liis
<input type="checkbox"/> C51: Õpetaja arvates on laste õpeta	<input type="checkbox"/> C61: Õpetaja arvates on lapse keele	<input type="checkbox"/> C71: Õpetaja on oma suhtluskeeleg
<input type="checkbox"/> C72: Õpetaja arvates on osalise kk		
<input type="checkbox"/> C73: Õpetaja arvates on vanemad li		
<input type="checkbox"/> C74: Õpetaja jaoks on raske see, el		
<input type="checkbox"/> C75: Õpetaja sooviks materjale ja ra		
<input type="checkbox"/> C76: Õpetaja arvates võiks ksk rüh		
<input type="checkbox"/> C77: Õpetaja arvates vanemad ei to		

C78: add

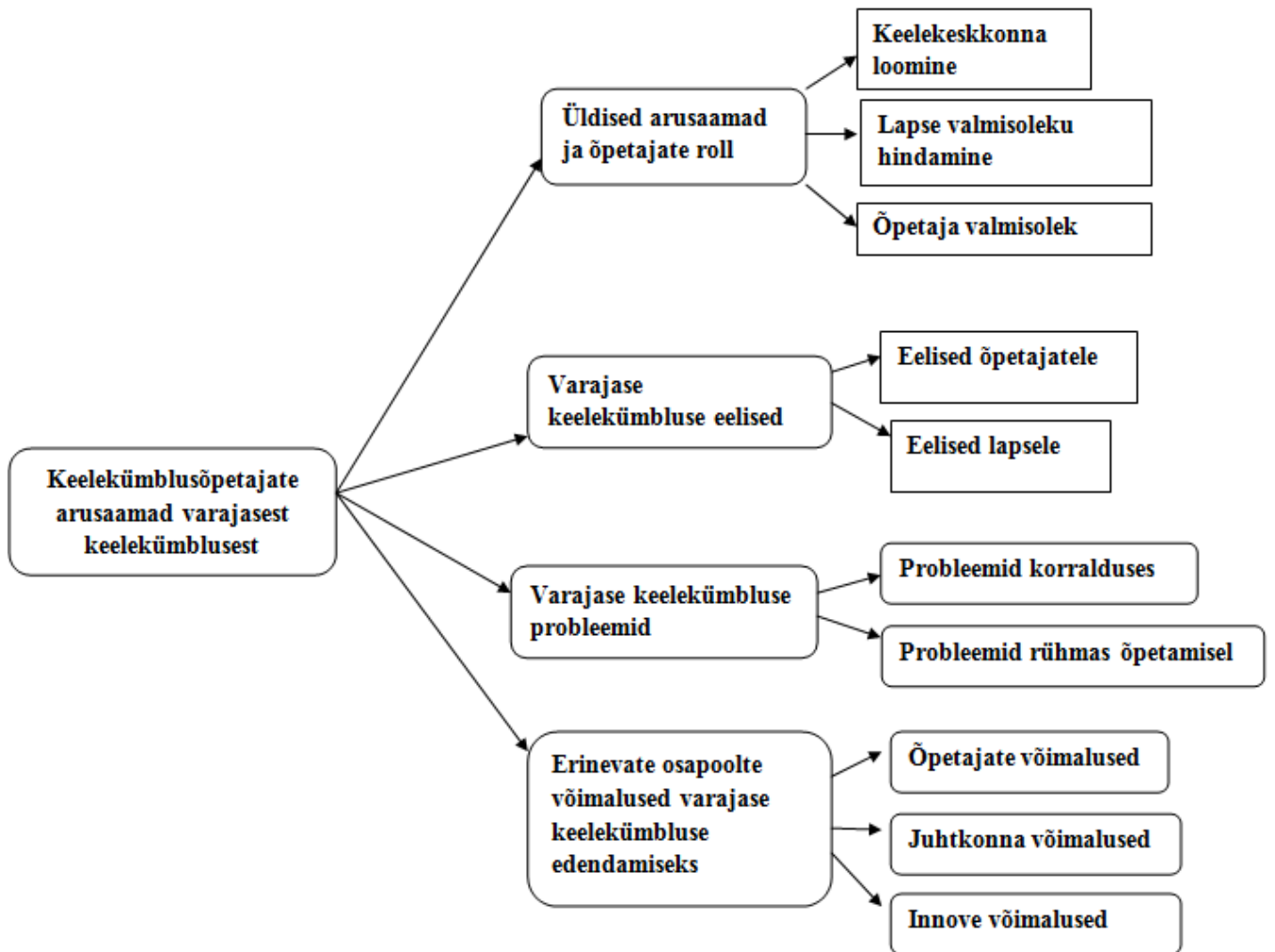
C7

C57

C58

C59

Lisa 4. Üld-, pea- ja alakategoriate moodustamine



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Eleri Saarik

(22.01.1993)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„Varajase keelekümblyse õpetajate arusaamad oma rollist varajases keelekümblyses ja selle eelistest, probleemidest ja edendamise võimalustest“,
mille juhendaja on Esta Sikkal,

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 lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 14.05.2016