

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Ajakirjanduse ja kommunikatsiooni instituut

Maria Kook

**Välismaalt saabunud õpilaste keeleline kohanemine  
Tallinna Lilleküla Gümnaasiumi näitel**

Bakalaureusetöö

Juhendaja Anu Masso, Phd

Tartu 2012

# SISUKORD

SISSEJUHATUS .....	4
1. TEOREETILISED JA EMPIIRILISED LÄHTEKOHAD.....	7
1.1. Keeleline kohanemine .....	7
1.1.2. Keeleline kohanemine koolis.....	10
1.1.3. Keelelise kohanemise individuaalsus .....	11
1.2. Eesti haridussüsteem ja välismaalt saabunud õpilased.....	15
1.2.1. Välismaalt saabunud õpilased Eesti riigis .....	18
1.2.2. Tallinna Lilleküla Gümnaasium ja välismaalt saabunud õpilased .....	21
2. UURIMISKÜSIMUSED .....	23
3. MEETOD JA VALIM.....	25
3.1. Meetodi kirjeldus.....	25
3.1.1. Semistruktureeritud intervjuud õpilastega.....	25
3.1.2. Semistruktureeritud intervjuud õpetajate ja õppealajuhatajaga.....	29
3.1.3. Tulemuste analüüs .....	30
4. TULEMUSED .....	32
4.1. Õpilaste intervjuude tulemused .....	32
4.1.1. Välismaalt saabunud õpilaste võimalused hariduse ja eesti keele omandamiseks koolis .....	33
4.1.3. Välismaalt saabunud õpilaste keeleline kohanemine .....	42
4.1.4. Individuaalsete omaduste ja tugivõrgustiku osakaal keelelisel kohanemisel .....	51
4.2. Õpetajate intervjuude tulemused .....	59
4.2.1. Eesti riigi poolt loodud keelelise kohanemise võimalused koolis.....	59
4.2.2. Välismaalt saabunud õpilaste võimalused hariduse ja eesti keele omandamiseks koolis .....	61
4.2.3. Välismaalt saabunud õpilaste keeleline kohanemine .....	66
4.2.4. Individuaalsete omaduste ja tugivõrgustiku osakaal keelelisel kohanemisel .....	75
5. JÄRELDUSED JA DISKUSSIOON.....	80
5.1. Meetodi kriitika .....	87

KOKKUVÕTE .....	89
SUMMARY .....	92
KASUTATUD ALLIKAD .....	93
LISAD .....	97
Lisa 1. Eesti koolides õppivad uusimmigrandid õppeaastal 2011/2012.....	97
Lisa 2. Vanema nõusolekuleht.....	98
Lisa 3. Lapse nõusolekuleht .....	99
Lisa 4. Õpilase intervjuukava .....	100
Lisa 5. Õppealajuhataja intervjuukava .....	104
Lisa 6. Aineõpetaja intervjuukava .....	108

## SISSEJUHATUS

Eestisse suurenev sisseränne on kaasa toonud selle, et venekeelsete õpilaste kõrval tuleb Eesti koolidesse õppima järjest rohkem lapsi, kelle kodune keel ei ole eesti ega vene keel. Enamasti ei oska välismaalt saabunud lapsed ega ka vanemad eesti keelt, lisaks ei ole õpetajad sageli tuttavad ka saabuva lapse kultuuriga. Kuna tihti saadakse laste tulekust teada suhteliselt vähe aega enne Eestisse saabumist, siis ei ole õpetajatel võimalust end ette valmistada. Lisaks sellele puuduvad riigil piisavad rahastamisvõimalused välismaalt saabunud õpilaste õppe toetamiseks. Seda juhul, kui koolis õpib vähem välismaalt saabunud õpilasi, kuid kooli puhul, kus õpib rohkem välismaalt saabunud õpilasi on riigi toetus üldjuhul piisav (nt Tallinna Lilleküla Gümnaasium).

Varasemalt, aga ka käesolevas töös on eristatud kahte eri rühma – välismaalt saabunud õpilasi ja uusimmigrante. Uusimmigrant-laps on nii Euroopa Liidust kui ka teistest riikidest Eestisse saabunud tööliste, asüülitaotlejate, pagulaste, migrantide laps, kes soovib alustada õpinguid eesti koolis ning kes on Eestis elanud vähem kui kolm aastat (Uusimmigrant-laps...). Eelpool toodud mõiste on üldlevinud, kuid riiklikul tasandil on laialdaselt kasutusel ka teistsugune uusimmigrandi mõiste – nii Eesti lõimumiskavas (Eesti... 2008: 4) kui ka 2011. aasta integratsiooni monitooringus (Kultuuriministeerium 2012: 213) loetakse uusimmigrantideks neid, kes on saabunud pärast 1991. aastat. Käesolevas töös võtan eristavana kasutusele kolme-aastase ajapiiri ja töö keskendub eelkõige neile õpilastele, kes on juba pikema kohanemisprotsessi läbi teinud ehk neile, kes on Eestis elanud üle kolme aasta. Samuti eelistan antud töös kasutada neutraalsemat mõistet „välismaalt saabunud õpilane“, mis on rohkem kui kolm aastat Eestis viibinud õpilaste korral kasutusel ka Tallinna Lilleküla Gümnaasiumis (edaspidi TLG), mis on käesoleva töö empiiriliseks fookuseks.

Keskendumine õpilastele, kes on olnud Eestis kolm aastat või kauem, võimaldab analüüsida keelelist kohanemist suhteliselt pika ajaperioodi vältel – nii retrospektiivselt Eestisse elama asumise ajast alates kuni praeguseni, mil on juba läbitud teatud keelelise kohanemise protsess (omandatud teatud eesti keele tase, sõprade võrgustiku teke jms). Siiski tuleb ka meeles pidada asjaolu, et kuna keeleline kohanemine on olemuselt kompleksne, on see ka antud uuringus intervjueritavate noorte korral alles käimasolev, mitte aga lõppenud protsess. Pikast

protsessist tulenevalt ning uurimisaluses koolis kahe eri termini – välismaalt saabunud õpilane ja uusimmigrant – selgest eristusest tulenevalt on siiski antud töös kasutusel ka termin „uusimmigrant“, eelkõige juhtudel, kui keskendutakse välismaalt saabunud õpilaste esimestele aastatele Eesti koolis.

Välismaalt saabunud õpilaste keelelist kohanemist ei ole Eestis väga palju uuritud, on ilmunud küll artikleid, kuid seda peamiselt internetikeskkonnas [www.teretere.eu](http://www.teretere.eu), mis on mõeldud uusimmigrant-õpilaste, vanemate ja pedagoogide informeerimiseks. Kuid neis on kirjeldatud peamiselt uusimmigrantide kultuurilist kohanemist, jättes kõrvale kõigi välismaalt tulnud õpilaste keelelise kohanemise. Seda ehk seepärast, et hariduses pööratakse suuremat tähelepanu uusimmigrant-õpilastele, neile rakendatakse erinevaid tugisüsteeme, neil on ka õppimiserisused, nagu näiteks leebem hindamine, erinevad eksamid ja õppekavad ning kõrgem pearaha (riigi poolt omavalitsusele makstav summa ühe õpilase koolitamise eest), kuid kindlasti ka seetõttu, et uusimmigrante on kergem määratleda.

Käesolevas töös analüüsitakse välismaalt saabunud õpilaste keelelist kohanemist Tallinna Lilleküla Gümnaasiumis õpilaste ja õpetajate hulgas läbiviidud süvaintervjuude näitel. TLG on valitud antud töö empiiriliseks fookuseks esmalt seetõttu, et õppeaastal 2011/2012 õpib seal EHISE andmetel Eestis kõige rohkem uusimmigrante – kokku 18, ka välismaalt saabunud õpilasi, kes on Eestis elanud üle kolme aasta õpib TLG-s palju, kuid täpset arvestust ei peeta. TLG sai valitud osalt ka seetõttu, et seal õppivate välismaalt saabunud õpilaste keelelist kohanemist ei ole varem uuritud. Eelpool toodud põhjustel on käesolev teemavalik uudne.

Antud töö eesmärgiks on analüüsida välismaalt saabunud õpilaste ja neid õpetavate õpetajate hinnangutele tuginedes keelelise kohanemise eripärasid riiklik/ühiskondlikult, institutsionaalselt (kooli) ja individuaalselt tasandilt vaadatuna. Käesolevas bakalaureusetöös on keelelise kohanemise all mõeldud nii keele õppimist ja oskust infovahetuse seisukohalt, aga ka võimalust osaleda ning tunda end osana eakaaslaste võrgustikust ning ühiskonnast tervikuna. Mainitud uurimusliku eesmärgi saavutamiseks kasutatakse käesolevas töös kvalitatiivset semistruktureeritud süvaintervjuu meetodit. Bakalaureusetöö raames intervjuueeritakse nelja TLGs õppivat välismaalt tulnud õpilast, nende eesti keele ja kehalise kasvatusõpetajaid ja TLG õppealajuhatajat.

Käesolev töö omab lisaks akadeemilistele huvidele ka praktilist väärtust. Empiirilise analüüsi põhjal tehtud järeldused võivad huvi pakkuda hariduspoliitiliste otsuste tegemisel, mis puudutavad välismaalt saabunud õpilaste keelelist kohanemist Eesti koolides. Lisaks sellele peaks töö olema kasulik peegeldus nii uuritava kooli õpetajatele kui ka teistele, kes puutuvad oma elus ning töös kokku erinevatest kultuuridest tulnud õpilastega.

Bakalaureusetöö jaguneb viieks osaks. Esimene osa annab teoreetilise aluse: kõigepealt keskendutakse keelelise kommunikatsiooni rollile kohanemisel, seejärel käsitletakse eraldi individuaalset ja institutsionaalset rolli keelelises kohanemisel. Samuti antakse töö esimeses osas ülevaade Eesti haridussüsteemist vähemuskeelerühmade seisukohalt. Esitatakse välismaalt tulnud õpilaste statistiline ülevaade ning iseloomustatakse käesoleva töö empiirilist fookust ehk TLG-d. Töö teises osas on välja toodud uurimisküsimused. Kolmandas osas on esitatud meetodi ja valimi selgitused. Töö suurima osa moodustab neljas osa, kus on esitatud läbiviidud süvaintervjuude tulemused. Töö lõpeb empiirilise analüüsi mõtestamisega viiendas ehk järelduste ja diskussiooni osas.

# 1. TEOREETILISED JA EMPIIRILISED LÄHTEKOHAD

## 1.1. Keeleline kohanemine

Käesolevas peatükis vaadeldakse lähemalt keelelise kohanemise eripärasid, käsitletakse keele kommunikatiivseid funktsioone nii üldiselt, aga vaadeldakse ka konkreetselt, millised on indiviidi, kooli ja ühiskonna erinevad rollid keelelise kohanemise kujunemisel. Antud töös lähtutakse antud valdkonnas sageli domineerivate sotsiolingvistiliste lähenemiste asemel kommunikatsiooniteoreetilistele alustele.<sup>1</sup>

Keelt võib eri autorite järgi pidada (Ellis & Beattie 1986: 53) üheks inimese kõige paremini arenenud kommunikatsioonivahendiks, mille omandamine algab osade uurijate andmetel juba enne sündimist (Hartas 2005, Babies'... 2009). Kuna laps omandab uuringutele tuginedes (Hartas 2005: 11) ema poolt kõneldava keele mingil määral juba ema kõhus olles, siis on tal suhteliselt raske õppida teist keelt. Raskused võivad ilmned eelkõige juhtudel, kui keelekeskkonna vahetus on kardinaalsem, nt elukohamaa vahetuse korral. Mitmel pool on välja toodud (vt nt Urb 2010), et kõige viljakam keeleõppe periood inimese elus on sünnist kuni 5.-10. eluaastani, sest selles vanuses on lapsed võimelised omandama teist keelt kiiremini ja ilma aktsendita. Kuna ka käesoleva töö fookuses on eelkõige põhikooli õpilased, kes on enamasti Eestisse tulnud pärast 10 eluaastat, võib samuti eeldada, et tegemist on suhteliselt keeruka keelelise kohanemise protsessiga.

Kui erinevad autorid on üksmeelselt näinud keele omandamist ja arengut kui teatud kommunikatsiooniprotsessi (vt nt Johansson 2005), siis eri autorite arvamused on olnud lahknevad selles osas, millisena keelelise kommunikatsiooni funktsioone ehk ülesannet kohanemisprotsessis nähakse. Erinevad autorid on eristanud keele instrumentaalseid ja integratiivseid funktsioone üldises kohanemise protsessis, mida pean mõlemat oluliseks käesoleva töö kontekstis. Esimese ehk instrumentaalse funktsiooni all on eelkõige mõeldud informatsiooni edasiandmisega seotud aspekte. Näiteks kommunikatsiooniteoreetik Fiske on kommunikatsiooni määratlenud kui liikumist A-lt B-le (Fiske 1991: 39). Selline informatsiooni vahetamine võib toimuda väga erinevates vormides – nii verbaalne kui ka mitteverbaalne, hõlmates kõne, keele ja muud enese väljendamise võimalused, näiteks

---

<sup>1</sup> Keelelist kohanemist on käsitletud lähtuvalt sotsiolingvistilisest vaatest nt Gardner (2010).

miimika, žestid, kehakeel ja intonatsioon (Hartas 2005: 8). Käesoleva töö kontekstis tähendab keele instrumentaalne funktsioon eelkõige välismaalt saabunud õpilaste eesmärki õppida eesti keel ära sellisel tasemel, et oleks võimalik infovahetus (nii igapäevases olmekeskkonnas, kui ka koolis ainetundide sisu mõistmiseks).

Keele sümbolilise e integratiivse funktsiooni järgi annab ühise keele rääkimine võimaluse osa saada olulistest kultuurilistest tähendustest ning seeläbi tunda end osana antud keele rääkijate rühmast. Keele integratiivne funktsioon on oluline eelkõige Eestis, kuna erinevate uuringute järgi on just Eesti elanikele omane kasutada keelt rühmakuuluvuse ja –piiride loojana (vt nt Vihalemm, Siiner, Masso 2011). Ka eri aastate võrdlusuuringud on näidanud, et selline keele sümboliline tähendus on Eestis aastatega isegi kasvanud (Vihalemm 2008). Keele integratiivne funktsioon võib käesolevas töös tähendada, et tänu eesti keele õppimisele, aga ka keelele omistatud positiivsetele tähendustele, tunnevad välismaalt saabunud õpilased end eakaaslaste rühma kuuluvana, tunnevad end mugavalt igapäevastes olmelistes situatsioonides, aga ka osana Eesti ühiskonnast tervikuna.

Eri maade kogemused, aga ka Eestis läbiviidud uuringud (Lauristin 2012), on näidanud, et nii instrumentaalne kui ka integratiivne keeleline kohanemine võivad igal konkreetsel juhtumil toimida erinevalt. Berry akulturatsiooni mudeli järgi (2006) võib keelelise kohanemise väljundiks olla kas integratsioon, assimilatsioon, separatsioon või marginalisatsioon. Sellist arusaama kohanemisest võib antud töö kontekstis mõista nii lähtuvalt indiviidi ja kooli seisukohalt, aga ka vaadates ühiskonda tervikuna. Kõige „edukamaks“ peab Berry integratsiooni ehk olukorda, mil ollakse huvitatud oma keele ja kultuuri säilitamisest, aga ka teise keele omandamisest ning ühiskonnas osalemisest. Kõige problemaatilisemaks päritolu kultuuri seisukohalt võib pidada assimilatsiooni ehk olukorda, mil loobutakse oma päritolu keelest ja kultuurist ning sulandutakse enamuskultuuri. Kahepoolse lõimumise seisukohalt võib küsitavaks pidada ka marginaliseerumist ja eraldumist – esimesel korral puuduvad eri keeleliste gruppide kokkupuutepunktid ühiskonnas, kuid puudulik on ka oma päritolu keele ja kultuuri säilitamine; teisel juhul säilitatakse küll päritolu kultuur ja keel, kuid kontakte enamuskultuuriga ei saavutata.

Tänapäeval on tänu suurenenud liikuvusele ning vahendatud/vahetutele kultuurilistele kontaktidele muutunud keelelise kohanemise teema üha aktuaalsemaks. Samas võivad ka individuaalsed keelelise kohanemise strateegiad ühe ühiskonna piires oluliselt erineda, kuna



ressursid keeleõppeks, keelekontaktid, aga ka kultuurilise kohanemise eesmärgid võivad oluliselt erineda (nt sõltuvalt Eestisse jäämise eesmärkidest ning ajast). Seetõttu ei pruugi Berry akulturatsiooni mudel tänapäeval keelelise kohanemise selgitamisel enam olla ajakohane, kuna keskendub eelkõige interkultuurilisele kommunikatsioonile ehk enamuse ja vähemuse keeltele, kui samal ajal keelelised kontaktid võivad tegelikkuses olla oluliselt mitmekesisemad. Wolfgang Welsch soovib lisaks interkultuurilise kommunikatsiooni mõistele kasutada transkultuurilise kommunikatsiooni mõistet (Welsch 1999), mille järgi kommunikatsioon toimub üha enam üle territooriumi piiride. Käesolevas töös eeldatakse, et keelelise kohanemise korral võivad olla omavahel läbipõiminud nii kohanemise inter- kui ka transkultuurilised aspektid. St käesolev töö keskendub interkultuurilisele keelelisele kommunikatsioonile multikultuurses klassiruumis. Näiteks võib tuginedes varasematele uuringutele (Kim & Ruben 1988, Van Der Linde 1997 kaudu) öelda, et välismaalt saabunud õpilaste korral võib kommunikeerijate (eesti õpilased ja õpetaja, välismaalt saabunud õpilane) kodeerimine ja dekodeerimine olla väga erinevad, seda seetõttu, et ollakse pärit erinevatest kultuurikeskkondadest – lisaks keelele võib erineda ka maailmast arusaamine. Teisalt tuleb arvestada asjaoluga, et lisaks eesti keele õppimisele ning kahe kultuuri kokkupuudetele võivad välismaalt saabunud õpilaste korral tulla mängu ka kolmandad keeled (nt inglise keel kui *lingua franca*); selline transkultuuriliste aspektide lisandumine võib hõlbustada, aga ka takistada interkultuurilist kohanemist ja teise keele õpet.

Seega, erinevad autorid on eristanud kohanemise protsessis keele instrumentaalseid (informatsiooni edasiandmisega seotud aspektid) ja integratiivseid funktsioone (ühise keele rääkimine annab võimaluse osa saada olulistest kultuurilistest tähendustest ning tunda end osana antud keele rääkijate rühmast). Käesolevas töös on mõlemad funktsioonid olulised. Mis puudutab keelelise kohanemise eri vorme (multi-, inter- ja transkultuuriline kommunikatsioon), siis kuigi olulised on nii enamus- kui vähemusrühma tõlgendused, keskendub antud töö eelkõige õpilaste endi tõlgendustele, enamusrühmade seisukohti saab analüüsida vaid tuginedes õpetajatele. Alljärgnevalt keskendutakse keelelisele kohanemisele nii koolis kui individuaalselt. Seda seetõttu, et keelelisel kohanemisel on määravad individuaalsed omadused, kuid olulised on ka institutsiooni e kooli poolt loodud võimalused keeleliseks kohanemiseks.

### 1.1.2. Keeleline kohanemine koolis

Alljärgnevalt vaadeldakse kooli rolli keelelisel kohanemisel. Kool täidab mitmeid eri funktsioone. Kõrvuti akadeemilise ja selekteeriva funktsiooniga on keel mistahes ühiskonnas sotsialiseerumise vahend: koolis luuakse eeldused, et sobituda ühiskonda (Küün 2006: 121). Enamiku välismaalt saabunud laste ja noorukite jaoks ongi kool ja ka muud hariduslikud asutused peamised kohad, kus saab tekkida gruppidevaheline suhtlus ning akulturatsioon (Vedder & Horenczyk 2006: 419). Akulturatsiooni soodustab see, kui näiteks koolides õppivad välismaalt saabunud õpilased suhtlevad ka antud keelt (nt eesti keelt) emakeelena rääkivate õpilastega. Õpilased, kes suhtlevad ainuüksi sihtkeele kui teise keele kõnelejadega, rahulduvad madala vahekeele tasemega, mis aegamööda kivistub (Schumann 1978, Rannut 2005: 27 kaudu). Just seetõttu on oluline, et välismaalt saabunud õpilasi ja eesti keelt emakeelena rääkivaid õpilasi ei hoitaks koolis lahus.

Klassiruumis kommunikeerimine võib olla väljakutset pakkuv, seda eriti laste puhul, kellel on keelelised raskused. Kultuuridevahelise kommunikatsiooni toimimisel on klassiruumis õpetajal tähtis roll, tema peab seda juhtima (Van Der Linde 1997). Kuid seda tõenäoliselt ainult alguses, kui välismaalt saabunud õpilased ei oska veel kohalikku keelt. Võib eeldada, et hiljem, kui keel on rohkem selge, siis hakkavad ka erinevatest kultuuridest pärit lapsed koolis omavahel rohkem suhtlema. Klassiruumi puhul on tegemist keerulise rahvarohke sotsiaalse keskkonnaga, kus räägitakse erinevatel eesmärkidel – näiteks peab õpilane õpetajale vastama, kogetud sündmustest jutustama, vestlustes ja grupitöös osalema. Paljudel juhtudel on klassiruumis initsiatiiv õpetaja pool, st seda, et õpetaja alustab vestlust ja küsib küsimusi, millele peab õpilane limiteeritud aja jooksul vastama. Aja peale tuleb rääkida näiteks ka siis, kui tegemist on grupitööga, kus tuleb teiste õpilastega rääkida. Hartas'e sõnul toetub limiteeritud keele- ja/või kommunikatsioonioskusega laps sageli vestluses teistele, lootuses, et nad võtavad kandvama rolli enda peale, kuid nii jäävad nad sageli ilma teadmistest, mis omandatakse klassiruumis toimuvatel vestlustel. (Hartas 2005: 13-14)

Rohkem kui pooltes Euroopa riikides sh ka Eestis on kasutusel kakskeelsed kooliprogrammid, et säilitada põlisrahvus või muukeelsete laste emakeel piirkondades, kus keelekeskkond ei toeta laste emakeele arengut. Ka mujal Euroopas peale Eesti kui ka USAs on muukeelsete õpilaste integreerimisel kõige eelistatumaks vormiks kohalik riigikeelne üldhariduskool vastavate ettevalmistus- ja tugiprogrammidega. See võib tuleneda eelkõige sellest, et

puuduvad piisavad rahalised võimalused, kuid põhjus võib olla ka selles, et eakaaslastega suheldes omandavad muukeelsed lapsed kohaliku keele kõige paremini ja kiiremini. (Rannut 2003: 7) Võib eeldada, et rahaliste võimaluste all on silmas peetud seda, et riigil ei ole piisavalt raha selleks, et õpetada välismaalt saabunud lapsi eraldi. Eraldi õppeks oleks vaja luua vastavad õppetingimused, töötada välja õppekava ning leida õpetajad. Samas, nagu on ka Rannut öelnud, on põhjused ka poliitilised – välismaalt saabunud laste integratsioon toimub kiiremini, kui nad õpivad koos eakaaslastega kohalikus riigikeelses üldhariduskoolis.

Eestis on eesti keele õppel kasutusel eesti keele lisatunnid, mis tähendab seda, et kõik välismaalt saabunud lapsed õpivad alguses eesti keelt oma klassikaaslastest eraldi. Lähtudes Dimitra Hartas'est (2005: 2), kes on selgitanud traditsiooniliselt välja kujunenud õpetamisviisi, on sellise eesti keele lisaõppe puhul tegemist n-õ traditsioonilise viisiga. See tähendab seda, et nii keele- kui ka kommunikatsiooniprobleemidega lapsed „lükatakse“ klassiruumist välja, st et neid õpetatakse klassiruumist väljaspool, eraldi oma klassikaaslastest. Seda tehakse lootuses, et see peegeldub tagasi ka klassiruumi ning aitab neid õppetöös, kuid üldjuhul nii ei juhtu. Sellisesse õpetamisviisi suhtutakse Hartas'e sõnul üldjuhul kriitiliselt. (Hartas 2005: 2)

Kokkuvõttes võib eeldada, et koolil on tähtis roll ka välismaalt saabunud laste keelelisele kohanemisele. Olulised on nii meetodid, mida välismaalt saabunud laste õpetamisel kasutatakse, kuid eeldan, et keelelisele kohanemisele aitab kaasa ka toetav klassiruum (sh õpetajad ja õpilased). Lisaks, ka õpitulemuste seisukohalt pole vähemtähtis teises keeles õppimise fakt iseenesest, mistõttu ka käesolevas töös analüüsitakse empiiriliselt mh õpetajate ja õpilaste tõlgendusi õpitulemuste tagamaadest.

### **1.1.3. Keelelise kohanemise individuaalsus**

Keelelise kohanemise juures on lisaks institutsionaalsele poolele olulised ka lapse individuaalsed omadused, millele alljärgnevalt keskendutaksegi. Järgnevalt leiavad selgitamist keele õppimise individuaalsed motivatsioonid ja ka kodune tugi.

Erinevad sotsiaalpsühholoogilised lähenemised on kasutanud integratiivse ja instrumentaalse motivatsiooni eristamist keeleõppimise motivatsioone analüüsides. Näiteks keeleuuringutes väga sageli tsiteeritud sotsiaalpsühholoogid Robert C. Gardner ja Wallace Lambert (1972)

leiavad, et teise keele õppes on oluline just integratiivne motivatsioon. Integratiivse motivatsiooni puhul suhtub keeleõppija positiivselt õpitavasse keelde ja kultuuri, instrumentaalse motivatsiooni puhul näeb keeleõppija keelt millegi muu saavutamise vahendina. Krashen (1982: 28) arvab, et instrumentaalne motivatsioon võib olla keeleõppes edukas vaid siis, kui suhtlus sihtkeelt emakeelena kõnelejatega on möödapääsmatu, kui aga suhtlust ei toimu, siis annab keeleõpe vähe tulemusi. Gardner ja Lambert jõudsid samasugusele järeldusele Filipiinidel, kui nad uurisid inglise keele kui teise keele omandamist (Filipiinidel on inglise keel ametlikuks keeleks, mis tagab selle kõrge staatuse, kuid kodus kasutatakse seda harva). Oma uuringus leidsid Gardner ja Lambert, et domineerivaks inglise keele õppimise motivatsiooniks oli instrumentaalne motivatsioon, mis avaldus küll soovis seda keelt õppida, aga mitte suhtlemises selle keele kõnelejatega. Kuna instrumentaalne motivatsioon ei taga alati häid keeleõppetulemusi, oligi Filipiinidel tagajärjeks elanikkonna madal inglise keele oskus. (Gardner & Lambert 1972) Seega Krashen, Gardner ja Lambert peavad teise keele õppes tähtsaks integratiivset motivatsiooni. Integratiivsete ja instrumentaalsete keele funktsioonide eristamine on heaks teoreetiliseks raamistikuks keeleõppimise rõhuasetuste analüüsimisel koolisüsteemis.

Gardneri jt keeleõppe motivatsioonide lähenemist on hiljem edasi arendanud nt van Lier. Oma uuringus väidab Van Lier (1996: 121), et motivatsioonide liigitamine integratiivseteks ning instrumentaalseteks on liiga pealiskaudne, sest see liigitus jätab tähelepanuta väga vajalikud motivatsiooni allikad nagu on inimese kaasasündinud uudishimu ja loomumane rahulolu. Tema arvates on motivatsioon loomumane e sisemine (*intrinsic*) või väline (*extrinsic*), sõltuvalt sellest, kas keele õppimise stiimul pärineb indiviidi seest või tuleb väljastpoolt (Ibid). Erinevate uurimuste käigus on leitud, et kui teist keelt õpitakse sisemistel põhjustel, siis on keeleõppija motivatsioon suurem (Noels & Clement & Pelletier 2001, Rubinfeld & Sinclair & Clement 2001: 310 kaudu).

Sisemistest ja välistest motivatsioonidest on rääkinud ka Deci (1980). Ta leiab, et väline motivatsioon eksisteerib seetõttu, et keele õppijal on väljastpoolt vahendatud aktiivsus või piirang. Väljastpoolt motiveeritud keeleõppe puhul ei tunta tegevusest rõõmu, vaid keelt õpitakse seetõttu, et saada tunnustatud (siis, kui keel õpitakse selgeks) või selleks, et vältida negatiivseid tagajärgi (seda siis, kui keelt ei õpita selgeks). Näiteks väliselt motiveeritud inglise keelt teise keelena õppijad võivad öelda, et nad õpivad inglise keelt vaid sellepärast, et parandada töö saamise võimalusi. Kuid sisemiste motivatsioonidega keele õppijad õpivad

inglise keelt näiteks sellepärast, et nad on huvitatud inglise keele reeglitest. Sisemiste motivatsioonidega õpilane tunneb keele õppimisest kui tegevusest rõõmu siin ja praegu, mõtlemata tuleviku peale, kui keel on selge. (Deci 1980) Lisaks võib eeldada, et kui keelt õpitakse sisemistel põhjustel, siis on keeleõppijal vähem stressi. Suuremat pinget põhjustab see, kui keelt õpitakse välistel põhjustel ning sisemine motivatsioon puudub. Kasser ja Ryan (1993) on seda ka tõestanud.

Kuigi nendes nimetatud uuringutes on välja toodud suhteliselt eraldiseisvad keele õppimise motivatsioonid, eeldan, et need võivad konkreetsete välismaalt saabunud õpilaste korral avalduda omavahel kombineeritult. Näiteks Rubinfeld, Sinclair ja Clement (2007: 309) on artiklis, mis räägib teise keele õppimisest, välja toonud selle, et keelt teise keelena õppivatel inimestel on erinevad eesmärgid ja motiivid. Võib eeldada, et TLG-s õppivate välismaalt tulnud õpilaste keele õppimise motiivid on sarnased – keeleoskus on vajalik õppimiseks ja kaastellega suhtlemiseks. Samas võivad ka motiivid olla erinevad, sõltuvalt näiteks sellest, milline on suhtlusringkond ning millised on lapse intellektuaalsed oskused – õppimisvõime. Näiteks selgus Anu Masso ja Tõnu Tenderi (2008) poolt läbi viidud uuringus, et võõrkeele õppimisel on erinevaid põhjuseid: võõrkeelt ei õpita mitte ainult seetõttu, et selleks on praktiline, n-ö väline vajadus, vaid keele õppimisel on olulised ka loomuomased vajadused. Nende uurimuse kohaselt ei ole loomuomased keele õppimise motivatsioonid alati seotud akadeemilise edukusega (Ibid: 165), mis ühtib ka van Lier'i uurimuse tulemustega (1996). Teised uurimused näitavad see-eest vastupidist seost, näiteks Vansteenkiste jt (2004) leiavad, et kui keelt õpitakse sisemistel eesmärkidel, siis on keeleõppijal ka paremad akadeemilised tulemused.

Lisaks keeleõppe motivatsioonile on teiseks teemaks, mida varasemad uuringud on rõhutanud – õpilaste individuaalsetest võimetest tulenev hakkamasaamine koolis. Käesolevas töös eeldan, et see, kuidas iga üksiku indiviidi korral teises keeles õppimine toimib, on oluline ka (ühiskondliku) kohanemise seisukohalt. Näiteks on uuringud üksmeelselt näidanud (vt nt Giavrimis & Konstantinou & Hatzichristou 2003), et välismaalt saabunud õpilaste head akadeemilised tulemused võivad tagada nii ühiskonnas kui ka koolis parema hakkamasaamise. Teisalt on uuringute tulemused olnud vastuolulised selles osas, millest individuaalsed akadeemilised tulemused tulenevad, mh ka teises keeles õppimise mõju osas akadeemilistele tulemustele. Näiteks Colin Baker (2000: 33-34) ning Suarez-Orozco ja Suarez-Orozco (2001) leiavad, et välismaalt saabunud lastel on kõrgemad akadeemilised

tulemused, samas kui Kagan ja Zahn on välja toonud selle, et Ameerikas on vähemusõpilaste akadeemiline edukus väga madal (Kagan & Zahn, 1975, Lindholm 1990: 91 kaudu). Erinevused tulenevad tõenäoliselt sellest, kuidas keeleõpe on lahendatud, uuringute erinevatest kultuurilistest taustadest, aga ka analüüsis kasutatud erinevatest individuaalsetest, kooli-tasandi ja regionaalsetest indikaatoritest.

Ka Eestis läbi viidud uuringute järgi on lastel, kes õpivad koolis teises keeles, mõnevõrra madalamad akadeemilised tulemused (vt nt Masso 2012). Nimetatud uurimus näitab, et individuaalsetest omadustest mängivad olulist rolli akadeemilise edukuse kujunemisel teises keeles õppimisel õpilase sugu, aga ka emakeel, kuid veelgi selgemalt varasemad võõrkeelte õppimise kogemused (enam eri keeli õppinutele valmistab teiskeelne aineõpetus oluliselt vähem raskusi). Siiski tuli nimetatud uurimusest välja, et lisaks individuaalsetele teguritele mängivad veelgi olulisemat rolli koolist tulenevad faktorid, nagu näiteks õppekava. Uurimuses tuli välja, et kõige olulisemaks akadeemilist edukust toetavaks faktoriks on otseselt kooli iseloomustavad tunnused, nt hariduslike erivajadustega õpilaste aitamine jne), mis toetab edukat eksamite sooritamist. Sellised tulemused on kooskõlas teiste maade uuringutega, mis peavad oluliseks institutsioonilisi faktoreid (nt Boscardin 2008, Masso 2012 kaudu), kuid erinev nendest uuringutest, mis leidsid, et olulised on regionaalsed iseärasused (Bygren & Szulkin 2010) või individuaalsed ressursid ja perekond (Xie & Greenman 2011).

Indiviidide keelelist kapitaliseeritust kui olulist ressursi (mh teises keeles õppimisel) on näidanud ka mitmed teised uuringud. Näiteks on varasemad uuringud (nt Masso & Vihalemm 2005) näidanud, et lisaks motivatsioonidele, eesmärkidele, motiividele ja kodusele toele võib teatud keeleline kapitaliseeritus toetada nii järgnevate keelte omandamist kui ka üldist kultuurilist kohanemist. Nimetatud uuringu tulemused näitasid, et teise ja kolmanda keele oskusega ei kaasne vaid kõrgem individuaalne ettevõtlikkus ning hariduslik ja majanduslik kapitaliseeritus, aga ka suurem sallivus ja kultuuriline avatus. Keelelisest kapitalist on rääkinud ka Bourdieu (1986), kes tõi välja nelja liiki kapitali: majanduslik kapital e produktiivne varandus; sotsiaalne kapital e positsioon ja suhted gruppides ning sotsiaalsed võrgustikud; kultuuriline kapital e kõik see, mis omab väärtust kultuurimaailmas; sümbolne kapital (prestiiž ja sotsiaalne au). Keeleline kapital kuulub kultuurilise kapitali alla. (Bourdieu 1986)

Lisaks üksikutele keeleõppimise motivatsioonidele ning individuaalsetest jms asjaoludest tulenevatele akadeemilistele tulemustele on erinevad uuringud näidanud, et erinevad õpilased võivad kasutada erinevaid kohanemise strateegiaid, mille korral igal üksikul juhtumil võidakse erinevalt kombineerida erinevaid individuaalseid ressursse. Näiteks Giavrimis, Konstantinou ja Hatzichristou (2003) uurisid Kreekas elavate välismaalt saabunud laste viienda klassi laste psühholoogilisi dimensioone Kreeka haridussüsteemiga kohandumises. Kreekas sündinud laste ja välismaalt saabunud laste erinevuste uuringust selgusid suhteliselt suured gruppidevahelised erinevused (Ibid). Uurimustes põhineti Besevegise poolt välja toodud Kreeka laste erinevatele toimetuleku strateegiatele, milleks on pere toetus, vältimine, allaandmine, probleemi lahendamine, isolatsioon, abi otsimine, redigeerimine-reorganiseerimine (Besevegis 1995, 1996, Giavrimis & Konstantinou & Hatzichristou 2003: 425 kaudu). Empiirilise uuringu tulemustest selgus, et välismaalt saabunud lapsed kasutavad probleemide lahendamiseks pigem probleemi lahendamise strateegiat, samas kui kreeklaste lapsed kasutavad rohkem toimetuleku strateegiaid. Lisaks on erinevused ka poiste ja tüdrukute vahel. Välismaalt saabunud tüdrukud kasutavad poistest rohkem pere toetust ja probleemi lahendamise strateegiat, mis võib olla põhjuseks, miks nad kohanevad koolis paremini kui poisid. Samas välismaalt saabunud poisid pigem väldivad probleeme, kui lahendavad neid. Välismaalt saabunud poistel on positiivsem eneseteadvus kui tüdrukutel, seda sellistel aladel nagu matemaatika ja füüsilised võimed. (Ibid)

Seega, välismaalt saabunud laste keelelisel kohanemisel on olulised nii institutsionaalsed kui ka individuaalsed aspektid. Kuid määrava tähtsusega on ka see, millised keelelise kohanemise võimalused on välismaalt saabunud õpilastele riigi poolt loodud. Sellele keskendutakse järgmises kahes peatükis.

## **1.2. Eesti haridussüsteem ja välismaalt saabunud õpilased**

Esmalt vajavad lahti seletamist töö seisukohalt olulised mõisted – välismaalt saabunud õpilane, ja uusimmigrant-laps. Välismaalt saabunud õpilaste all mõistetakse antud töös neid lapsi, kes on Eestis viibinud üle kolme aasta. Käesolevas töös on kasutusel üldlevinud uusimmigrandi mõiste – uusimmigrant-laps on nii Euroopa Liidust kui ka teistest riikidest Eestisse saabunud tööliste, asüülitaotlejate, pagulaste, migrantide laps, kes soovib alustada õpinguid eesti koolis ning kes on Eestis elanud vähem kui kolm aastat (Uusimmigrant-

laps...). Sarnaselt on defineeritud uusimmigranti ka dokumendis „Uusimmigrantide lapsed Eesti hariduses“ (Haridus- ja Teadusministeerium 2004).

Samas on riiklikul tasandil laialdaselt kasutusel ka teistsugune uusimmigrandi mõiste – nii Eesti lõimumiskavas (Eesti... 2008: 4) kui ka 2011. aasta integratsiooni monitooringus (Kultuuriministeerium 2012: 213) loetakse uusimmigrantideks neid, kes on saabunud pärast 1991. aastat. Ilmselt on tegemist väikese segadusega riiklikul tasandil. Käesolevas töös on eelistatud esimest definitsiooni (kolme aastase perioodiga). Seda eelkõige seetõttu, et uurimistöö fookuses on TLG, kus nimetatakse uusimmigrandiks õpilast, kes on Eestis viibinud alla kolme aasta. Oluline on ka see, et TLG-s mõistetakse välismaalt tulnud õpilase all vaid seda last, kes on Eestis viibinud üle kolme aasta, uusimmigrant ei ole välismaalt tulnud õpilane. Seega TLG-s õpivad uusimmigrandid (need, kes on elanud Eestis alla kolme aasta); välismaalt tulnud õpilased (need, kes on elanud Eestis kauem kui kolm aastat); välismaalt saabunud eestlased, kelle vanemad on eestlased, kuid laps ei räägi eesti keelt; välismaalt saabunud õpilased, kes räägivad head või rahuldavat eesti keelt (Luure 2010).

Tartu Rahvusvahelise Kooli õpetaja Ave Kikas (2010) on teinud veel ühe olulise eristuse: uusimmigrandid ja läbirändajad. Uusimmigrandid (sh välismaalt tulnud õpilased) on need, kellel on plaan Eestisse pikemaks ajaks või isegi alaliseks paigale jääda. Teiseks grupiks on n-ö läbirändajad, kelle vanemad on tulnud Eestisse vaid mõneks ajaks töökohustusi täitma või õppima. Kikase arvates on kahe grupi erinevuseks see, et uusimmigrantidel on vajadus ning üldjuhul ka huvi õppida selgeks eesti keel ning hakata elama eesti ühiskonnas, millega kaasneb integreerumine ja assimileerumine, läbirändajate jaoks ei ole eesti keele õppimine ning siinsesse ühiskonda sulandumine esmaseks prioriteediks.

EHISE andmetel oli 2011/2012 õppeaastal uusimmigrante kooliealiste laste hulgas 96, neist 35 õpilasel on emakeeleks eesti keel ning 61-l on eesti keelest erinev emakeel. Uusimmigrandid õpivad 30 Eesti koolis. Lisades on välja toodud Eesti koolides õppivate uusimmigrantide jaotus (vt lisa 1). Välismaalt saabunud õpilaste kohta laiemalt arvestust ei peeta.

Eesti Vabariigi põhiseaduse § 37 järgi on igaühel õigus haridusele (Eesti... 1992) ning kõik on seaduse ees võrdsed. Põhiseaduse § 12 järgi ei tohi kedagi diskrimineerida rahvuse, rassi, nahavärvuse, soo, keele, päritolu, usutunnistuse, poliitiliste või muude veendumuste, samuti



varalise ja sotsiaalse seisundi või muude asjaolude tõttu (Eesti... 1992). Euroopa Liidu liikmena on Eesti koolidel kohustus vastu võtta peaaegu kõiki vabariigi territooriumil elavaid koolikohustuslikke lapsi. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 9 lg 2 sätestab selle, et Eesti koolidel ei ole kohustust vastu võtta Eesti Vabariiki akrediteeritud välisriigi või rahvusvahelise organisatsiooni esindaja last, kelle elukoht on Eestis (Põhikooli-... 2010), mis ei tähenda aga seda, et koolil pole kohustust neid vastu võtta. Kohalikud omavalitsused on kohustatud tagama õppimisvõimalused kõigile lastele ja noorukitele vanuses 7–17 aastat (põhihariduse omandamiseni). Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 27 lg 1 järgi on kool kohustatud võtma õpilaseks vastu kõik selleks soovi avaldavad koolikohustuslikud isikud, kellele see kool on elukohajärgne kool (Ibid). Kuna välismaalt saabunud õpilased ei pruugi osata eesti keelt, siis võib juhtuda, et kooli tuleb võõrkeelt kõnelev laps, kes ise ega ka kelle vanemad ei oska rääkida inglise ega eesti keelt. Nii juhtus näiteks käesolevas töös uuritavas TLG-s.

Kõige raskem ongi neil välismaalt tulnud õpilastel, kel puudub kohaliku keele oskus (Eesti puhul eesti keele oskus). Mõningatel juhtudel ei oska lapsed ega vanemad rääkida eesti ega inglise keelt, mis tähendab seda, et õpilased, vanemad ja lapsed peavad omavahel suhtlema kehakeele või tõlkide abil. Näiteks Tartu Kommertsgümnaasiumisse asusid 2003. aastal õppima kolm hispaania rahvusest last (järgnevatel õppeaastatel lisandus veel viis), kelle sõnavara oli väga nõrk ning kelle vanematega suhtlemisel oli ainukeseks ühiseks keeleks kehakeel ning seega tuli kasutada tõlkide abi (Oja 2011). Aja möödudes on omavaheline suhtlemine kindlasti lihtsam, kui nii laps, kuid võimalik, et ka vanemad õpivad selgeks eesti keele.

Lisaks tavakoolidele on Eestisse hiljuti elama asunud lapsevanematel võimalik panna oma laps Eesti Rahvusvahelisse Kooli Tallinnas, mis tegutseb rahvusvahelise inglise keelse õppeprogrammi põhjal või Tartu Rahvusvahelisse Kooli, mis õpetab põhikooliealisi lapsi eesti õppekava põhiselt inglise keeles. Lisaks on põhiharidust võimalik omandada kahes koolis ka soome keeles (Tallinna soome kool ja Tartu soome kool). Nendes koolides õpib palju läbirändajaid, kelle vanemate jaoks on oluline, et lapsed saaksid konkurentsivõimelise hariduse, nende emakeelne õppevõimekus areneks või vähemalt säiliks ning kultuurilise mitmekesisuse kogemus oleks positiivne ja avatud (Kikas 2010). Need vanemad, kellel ei ole võimalik õppemaksu tasuda panevad oma lapsed teistesse koolidesse. Eesti koolide suurimaks probleemiks on see, et neil on vähe välismaalt saabunud lastega tegelemise kogemust, teiseks

raskuseks on see, et probleemi ei tunnetata seni, kuni ootamatult saabub teade uuest võõrkeelsest õpilasest, lisaks on siiani puudunud süsteemne koolitus õpetajate ettevalmistamiseks (Uusimmigrant-laps...).

2004. aastal valminud juhendi “Uusimmigrantide lapsed Eesti hariduses. Hariduspoliitilised põhimõtted ning hariduskorraldus” (Haridus- ja Teadusministeerium 2004) kohaselt toetatakse Eesti riigis uusimmigrantide etniliskeelelise identiteedi säilimist. Ka 2004. aasta Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 9 lg 3 järgi loob kool põhiharidust omandavatele õpilastele, kelle emakeel ei ole kooli õppekeel, koostöös riigi ja kohaliku omavalitsusega võimalused oma emakeele õppimiseks ja rahvuskultuuri tundmaõppimiseks eesmärgiga säilitada oma rahvuslik identiteet (Põhikooli-... 2010). Niisiis oli 2004. aasta seadusesse kirjutatud, et kooli, riigi ja KOV-i ülesanne on luua võimalused selleks, et välismaalt tulnud õpilased säilitaksid oma rahvusliku identiteedi. Praeguseks on seadust muudetud nii palju, et Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 21 lg 5 järgi on koolil kohustus korraldada keele- ja kultuuriõpet vaid siis, kui seda soovivad vähemalt kümme sama emakeele või koduse suhtluskeelega õpilast (Ibid). Samas on selliseid koole, kus õpib vähemalt kümme uusimmigranti Eestis hetkel kaks: TLG ning Tallinna Kristiine Gümnaasium. On vähetõenäoline, et neis koolides õpib samaaegselt kümme sama emakeele või koduse suhtluskeelega õpilast. Seega üldjuhul ei saa Eesti koolides õppivad uusimmigrandid päritolukeele- ja kultuuriõpet. Samas arvatakse üldjuhul, et see, kui kool annab võimaluse lapsele kasutada ja õppida ka oma keelt, siis sellega toetab kool nii last, lapse perekonda kui ka päritolu – nii aitab kool säilitada lapse eneseväärikust ja enesekindlust (Kiik 2010). TLG-s on uusimmigrandid saanud vaid ühel korral emakeele- ja kultuuriõpet. Seda siis, kui koolis õppis korraka kümme itaallast. Hetkel ei õpetata aga koolis ühelegi uusimmigrandile emamaa keelt ja kultuuri. Samas on identiteedi säilitamise tahe erinevates välismaalt saabunud õpilasi käsitlevates artiklites ka välja toodud (vt näiteks romasid puudutavat artiklit Uibo & Tamm 2010). Kuid Eesti koolides on välismaalt saabunud õpilastel kultuurilise identiteedi säilitamine raske.

### **1.2.1. Välismaalt saabunud õpilased Eesti riigis**

Integratsiooni ja Migratsiooni sihtasutuse Meie Inimesed andmetel on lisaks juhendile „Uusimmigrantide lapsed Eesti hariduses. Hariduspoliitilised põhimõtted ning hariduskorraldus” avaldatud ka mitmeid õppematerjale, valminud on artiklikogumik,

infovoldikud, koduleht, tehtud on ka uuring, lisaks on toimunud erinevad koolitused ja konverentsid (Uusimmigrant-laps...).

2004. aastal ilmus teismelisele välisriigist saabunud lapsele mõeldud eesti keele õpperaamat „Astu sisse“, lisaks õpetajaraamat ja laiemale auditooriumile suunatud käsiraamat. Koostatud on E-sõnastik (kättesaadav: <http://els.leveranse.com/> või [www.meis.ee](http://www.meis.ee)), mis on mõeldud eesti keelest erineva emakeelega põhikooli õpilastele eesti keele sõnavara omandamise toetamiseks. Kokku on sõnastikus 300 sõna, mis on jaotatud erinevate teemade vahel. On loodud ka koduleht aadressil [www.teretere.eu](http://www.teretere.eu), mis on mõeldud uusimmigrant-õpilaste, vanemate ja pedagoogide informeerimiseks. Kodulehel on kättesaadav info Eesti kohta, koolikorraldusest, õpetajate ja koolide kogemusest, viited õppematerjalidele jm kasulik teave.

2007. aastal avaldati artiklikogumik „Käsikäes“, mis tutvustab pagulaste ja varjupaigataotlejate laste integreerimise võimalusi Eesti haridussüsteemi. Lisaks on välja antud erinevaid infovoldikuid eesti, inglise ja vene keeles, mis annavad lühiülevaate hariduskorraldusest Eestis. Nende eesmärk on aidata välismaalt saabunud laste vanematel orienteeruda Eesti haridussüsteemis.

2010. aastal valmis Eesti koolikorraldust tutvustav juhend „Tere tulemast Eesti kooli!“, mis on koostatud lapsevanematele eesti ja inglise keeles. Raamat käsitleb praktilisi küsimusi nagu lühiülevaade Eesti koolisüsteemist, õpilase koolipäev, riietus Eesti koolis, õppevahendid, kooli personali ülesanded, vanemate ja kooli koostöö, vaheajad ja tähtpäevad jms.

2010. aastal valmis Euroopa Kolmandate Riikide Kodanike Integreerimise Fondi ja Kultuuriministeriumi rahastamisel kuus õppematerjali, mis toetavad eesti keele õpet mitmekultuurilises klassis, kuus õppekomplekti eesti keele osaoskuste, sõnavara ja grammatika õpetamiseks õpilastele, kelle koduseks keeleks ei ole kooli õppekeel.

2011. aasta jooksul valmis keeleõppemängude kogumik põhikooli õpilasele, parimate praktikate kirjeldus välismaalt saabunud laste õppekorraldusest Eesti koolides ja põhikoolis õppiva muukeelse õpilase õppetöök vajaliku keeleoskuse kirjeldus.

2007. aastal viidi läbi uuring „Uusimmigrandid Eesti haridusasutustes“, mis kaardistab Eesti üldharidussüsteemi olulisemate osapoolte – maavalitsuste, kohalike omavalitsuste kui koolide pidajate ning haridusasutuste valmisoleku välismaalt saabunud laste vastuvõtuks. Aastatel 2011-2013 valmib uuring välismaalt saabunud laste õpiedukusest ja haridusvõimalustest.

Aastatel 2006, 2007, 2009, 2010 ja 2011 on toimunud õpetajate täienduskoolitused Tallinna ja Tartu ülikoolides: 2006. aastal toimus koolitus „Eesti keele kui emakeele õpetajate täiendkoolitus“ 25 õpetajale, 2007. aastal „Klassiõpetajate täiendkoolitus“ 25 õpetajale ja koolitus „Uusimmigrantide lapsed Eesti haridussüsteemis“ 30 haridusametnikule ning koolijuhile, 2009. aastal „Eesti ja vene koolide aineõpetajate täienduskoolitus“ 50 õpetajale ja koolitus „Haridusametnike ja koolieelsete lasteasutuste juhtide ja pedagoogide koolitus“ 50 haridustöötajale. Aastatel 2010-2011 viisid Tallinna Ülikool ja Tartu Ristikheina lasteaed läbi koolitusprojektid haridusametnikele ja koolieelsete lasteasutuste pedagoogidele uusimmigrantide õppe korraldamise teemal. Aastatel 2011-2012 teevad Tallinna Ülikool ja Emakeele Selts koostöös Tartu Ülikooliga viiekümnele uusimmigrant-õpilasi õpetavale õpetajale koolituse, et toetada nende valmisolekut tööks mitmekultuurilises klassis.

Alates 2004. aastast on sihtasutus korraldanud konkursse, et projektipõhiselt finantseerida eesti lasteaedade ja koolide tööd uusimmigrant-lastega. Projektide eesmärgiks on lasteaias õppivatele uusimmigrant-lastele täiendava (keele)õppetoe pakkumine ja sobiva õppekeskkonna loomine, aga ka õpetajate koolitus tööks mitmekeelsete lastega. Konkursi fond oli 2004. ja 2005. aastal üks miljon eesti krooni, 2006. aastal eraldati projektitoetusi 1 039 460 krooni ulatuses, 2007. aastal 313 708 krooni, 2008. aastal 530 191 krooni, 2009. aastal 307 536 krooni. 2010. aastal rahastati viis lasteaeda kogusummas 230 000 krooni.

On korraldatud ka õpetajate ja haridusametnike õppereise 2006. aastal Soome, 2007. aasta kevadel Hollandisse, 2007. aasta sügisel Soome ja Kreekasse, 2009. aasta sügisel Poola ja Rootsi, 2010. a kevadel Rootsi ja sügisel Soome ja Taani.

2007. ja 2009. aastal korraldati kaks konverentsi. 17.-18. märtsil 2007. aastal toimus emakeeleõpetajate ja XXVIII soome keele õpetajate konverents „Immigrantide õpetus Soome ja Eesti koolis“. Konverentsi esimesel päeval räägiti sellest, kuidas on immigrantide keeleõpetus lahendatud Soome koolides ning Eestis. Teisel päeval tutvustati immigrantide õpetuses kasutatavaid keeleõppematerjale. 4. detsembril 2009. aastal korraldas Tartu Ülikool aineõpetajate täienduskoolituskursuse raames konverentsi „Uus kultuur vanast loobumata“, mis oli mõeldud mitmekultuurilises õpikeskkonnas töötavatele õpetajatele. Konverentsil räägiti kultuurišokist ja selle praktilisest avaldumisest, analüüsiti multikultuursust eesti ja soome õppematerjalides, kõneldi mitmekultuurilisusest ja riigiidentiteedist ning vaadati filme kultuurierinevustest maailmas.

Eelpool välja toodud andmete põhjal saab järeldada, et vähem on panustatud neile aspektidele, mis tunduvad olevat kõige olulisemad – õpetajate koolitustele välismaalt tulnud õpilaste õpetamisel ning õppematerjalidele. Võib eeldada, et just seetõttu ei ole õpetajad praeguse olukorraga rahul. Põhjuseid, miks välismaalt saabunud õpilastele ei ole Eestis piisavalt tähelepanu pööratud võib olla mitmeid. Ühelt poolt puuduvad riigil piisavad rahastamisvõimalused õppe toetamiseks. Teiselt poolt võib põhjuseks olla ka see, et kuivõrd venekeelseid õpilasi on Eesti koolides rohkem kui mujalt riikidest saabunuid, siis on riigi peamiseks fookuseks eesti- ja venekeelse põhihariduse andmine ja eestikeelsele gümnaasiumiharidusele üleminek.

Lisaks eelpool välja toodule käsitleti käesoleva aasta Integratsiooni monitooringus esimest korda integratsiooni sihtrühmana uusimmigranti. Monitooringus on eraldi peatükk „Uusimmigrantide kohanemine Eestis“, kitsamalt keskendutakse sisserännupõlvkondadele Eestis ja kohanemise põhidimensioonidele, seejärel avalikule arvamusele uusimmigrantide suhtes, siis räägitakse uusimmigrantide kohanemiskustest, uusimmigrantide tööturule sisenemise võimalustest ja probleemidest, keskendutakse ka uusimmigrantide hoiakutele ühiskonnas osaluse suhtes ning analüüsitakse rände sidusgruppide suhtumist uusimmigrantidega seotud teemadesse. (Kultuuriministeerium 2012)

### **1.2.2. Tallinna Lilleküla Gümnaasium ja välismaalt saabunud õpilased**

Alljärgnevalt on analüüsitud TLG kogemust välismaalt tulnud õpilaste õpetamisel. Andmed pärinevad TLG õppealajuhataja Anu Luure ettekandest, mille ta esitas 2010. aastal toimunud Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutuse Meie inimesed konkursi AVALI MEELI (Uusimmigrantide hariduse toetamine) uusimmigrant-õpilaste pedagoogide täiendkoolitusel (Luure 2010).

TLG asub Tallinnas, Mustamäe linnaosas. Koolimaja valmis 1975. aastal ning renoveeriti 2009. aastal. Käesoleval õppeaastal (2011/2012) õpib koolis 833 õpilast ja töötab 63 õpetajat. Õppeaastal 2010/2011 õppis TLG-s 34 venekeelsest kodust pärit õpilast (vanema ütluse järgi), lisaks õppis veel koolis järgmistest segaperedest pärit õpilased: Nigeeria ja Eesti, Malaisia ja Eesti, India ja Eesti, Soome ja Eesti, Norra ja Eesti, Taani ja Eesti, Holland ja Eesti. Hetkel õpib koolis 18 uusimmigranti, neist 13 algklassides ja 5 põhikoolis. Välismaalt saabunud õpilaste üle, kes on viibinud Eestis üle kolme aasta ei peeta nii täpset arvestust, neid on umbes

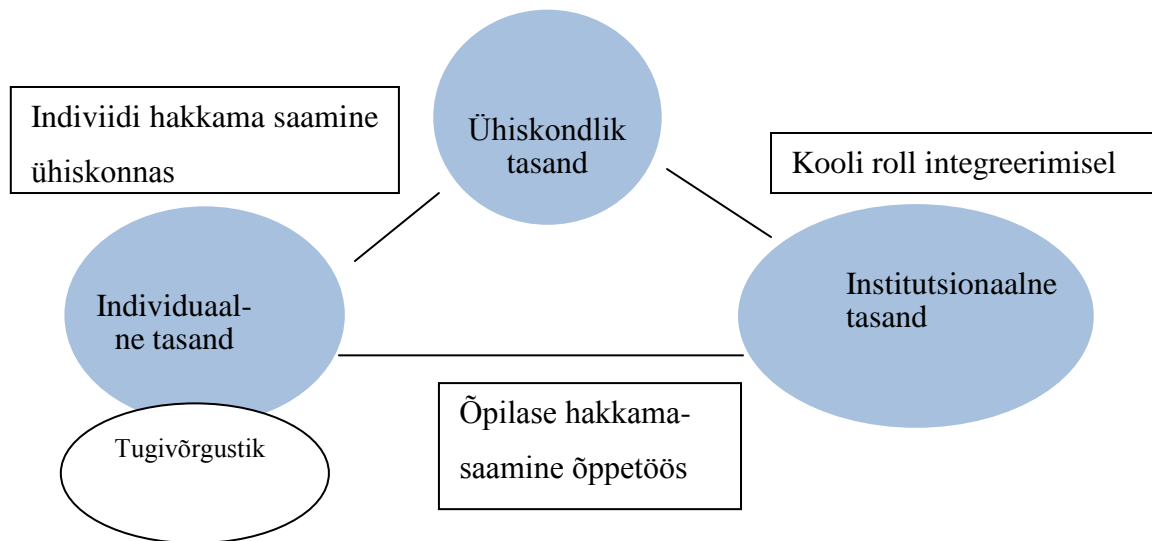
30-40 õpilast – rohkem on põhikoolis, kuna nad on saabunud uusimmigrandina algklassidesse. Alates 2003. aastast on TLG-s õpetatud 46 uusimmigranti. 2003. aastal asusid TLG teeninduspiirkonda elama kaks Itaalia perekonda – kooli saabusid viis erinevas vanuses õpilast Itaaliast.

Käesolevas töös on keskendutud just TLG-le, seda seetõttu, et TLG annab suure panuse uusimmigrantidest õpilaste integreerimiseks Eesti haridussüsteemi (2007. aasta... 2008). TLG-l on pikaajaline kogemus välismaalt saabunud õpilaste õpetamisel. Üheks põhjuseks on ka see, et käesoleval õppeaastal 2011/2012 õpib TLG-s Eestis kõige rohkem uusimmigrante. Lisaks, vaadates allikaid, mis puudutavad välismaalt saabunud õpilaste õpet on üheks oluliseks kõneisikuks praktilise poole pealt TLG õppealajuhataja Anu Luure, kes on jaganud erinevatel konverentsidel oma kogemust välismaalt tulnud õpilaste õpetamisel.

## 2. UURIMISKÜSIMUSED

Käesoleva uurimuse eesmärgiks on uurida Eestisse välismaalt saabunud õpilaste keelelist kohanemist. TLG-le keskendutakse kui ühele näitele välismaalt saabunud õpilaste ja eesti päritolu laste koosõppimisest, nii keele õppimisest eelkõige koolikeskkonnas, aga ka sellega seotud keelelisest kohanemisest õppetöö kontekstis ja integreerituse tunnetamisest eakaaslaste seas või ühiskonnas tervikuna.

Antud töös on keelelist kohanemist nähtud suhteliselt laiana (vt joonis 1). Tuginedes varasemalt esitatud teoreetilistele seisukohtadele võib kohanemises eristada erinevaid tasandeid: riiklik/ühiskondlik, institutsionaalne (kool) ja individuaalne (nt motivatsioon); viimasega on seotud ka kodune tugi. Käesoleva töö kontekstis eeldan, et sellest, millised keelelise kohanemise võimalused on ühiskonnas välismaalt saabunud õpilastele loodud, eelkõige läbi konkreetsete hariduspoliitiliste sammude, kuidas konkreetses koolis välismaalt saabunud õpilaste õppetöö on korraldatud, ning millised on õpilaste individuaalsed ressursid (lisaks tugivõrgustikule) sõltub see, milline on indiviidi hakkama saamine ühiskonnas. Individuaalsed omadused (ja tugivõrgustik) ning lisaks ka institutsionaalne tasand (kool) on olulised õpilaste õppetöös hakkamasaamisel, aga ka selle kujunemisel, kui võrd hästi elukohamaad vahetanud noored end uues elukohas tunnevad. Institutsionaalne ja ühiskondlik tasand – koolis ja ühiskonnas loodud võimalused omakorda võivad luua toetava keskkonna (nii õppevahendite, tugiõpetajate jms materiaalsete ressursside vormis, aga hoiakulise kultuurilise valmisolekuna eri kultuuridest pärit laste õpetamisel) teise keele õppimiseks ja ühiskonnas kohanemiseks. Käesolevas töös keskendutaksegi sellele viimasele ehk individuaalsele ja institutsionaalsele tasandile – huvitab eelkõige see, kuidas õpilased ühes konkreetses koolis erinevaid hariduslikke võimalusi ja oma hakkamasaamist nende piires tõlgendavad. Ühiskondlik tasand tuleb antud töösse sisse eelkõige kaudselt – kuigi analüüsitakse ka riiklikult loodud võimalusi välismaalt saabunud laste õpetamisel/õppimisel, analüüsitakse õpilaste (ühiskondlikku) kohanemise teid läbi individuaalsete ja kooli-tasandi ressurssidele.



### Joonis 1. Keelelise kohanemise kolm tasandit

Käesolevas bakalaureusetöös otsitakse vastuseid järgmistele uurimisküsimustele:

1. Millised keele õppimise võimalused on välismaalt saabunud õpilastele Eesti riigis loodud?
2. Kuidas toetab välismaalt saabunud õpilaste keelelist kohanemist kool?
  - 2.1. Kuidas on korraldatud laste keeleline ettevalmistus koolis?
  - 2.2. Millised on koolist tulenevad soodustavad tegurid välismaalt saabunud õpilaste kohanemise toetamisel?
3. Kuidas toetavad välismaalt saabunud õpilaste keelelist kohanemist individuaalsed omadused ja kodune tugi?
  - 3.1. Millised on välismaalt saabunud õpilaste keele õppimise motivatsioonid?
  - 3.2. Milline on koduse jms võrgustikulise toe roll keelelisel kohanemisel?

Esimesele uurimisküsimusele saadakse vastused õppealajuhataja intervjuu abil, kuid võrdlusena kasutatakse ka varasemate uuringute tulemusi jms hariduskorraldusi määratlevaid dokumente. Teisele uurimisküsimusele aitavad vastata intervjuud nii õppealajuhataja, aineõpetajate kui ka õpilastega. Kolmandale uurimisküsimusele aitavad vastata nii õpilaste kui ka õppealajuhataja ja aineõpetajate intervjuud.



### **3. MEETOD JA VALIM**

#### **3.1. Meetodi kirjeldus**

Kuna antud töös kirjeldatakse välismaalt saabunud õpilaste keelelist kohanemist, eeldab tulemusteni jõudmine uurimisel kvalitatiivseid andmekogumise ja -töötlemise meetodeid. Kvalitatiivsetes uuringutes uuritakse nähtusi nende loomulikus keskkonnas ning püütakse ilminguid mõtestada või tõlgendada nende tähenduste kaudu, mida inimesed neile annavad (Denzin & Lincoln 2000: 3). Uurija rolliks kvalitatiivses uuringus on kuulata ja jälgida ning seejärel tõlgendada seda, mida ta on näinud ja kuulnud (Carter & Thomas 1997: 40). Kvalitatiivne uurimismeetod sobib eespool sõnastatud uurimisküsimustele vastamiseks ka seetõttu, et kuna antud valdkonnas varasemad süvauuringud puuduvad, võimaldab just paindlik süvaintervjuu meetod, nii õpilaste kui ka õpetajate hulgas, põhjalikult avada keele õppimisele ja sellega seotud kohanemisprotsesside individuaalseid tõlgendusi.

##### **3.1.1. Semistruktureeritud intervjuud õpilastega**

Lastega viidi läbi semistruktureeritud intervjuud, mis on vabas õhkkonnas toimuvad vestlused uurija ja uuringus osalejate vahel. Semistruktureeritud intervjuus saab intervjuueeritav rääkida suhteliselt vabas sõnastuses, mis aitab avada intervjuueeritava tundeid ja kogemusi seoses uuringuteemaga (Ibid: 41). Semistruktureeritud intervjuu sobib eriti hästi laste intervjuueerimiseks, sest neid ei saa intervjuueerida kindlalt paigas oleva küsitluskava järgi (Bernard & Ryan 2010: 30). Käesolevas uurimuses läbi viidavad semistruktureeritud intervjuud on üles ehitatud laiemate teemade ja võtmeküsimuste kaupa, mis vestlust piiritlevad. Kuna nelja välismaalt tulnud lapsega läbi viidud intervjuusid on huvitav omavahel võrrelda, on kõigi intervjuueeritavate intervjuukava samasugune, kuid kuna tegemist on vestlusega, siis on tõenäoline, et lisaks intervjuueerijale määrab ka intervjuueeritav selle, milliseks intervjuu kujuneb.

Õpilaste intervjuukava (vt lisa 4) jaguneb neljaks suuremaks teemaks, alustuseks räägitakse sellest, mis põhjustel Eestisse tuldi. Seejärel koolist ja õppetööst ning keelteõppest. Siin all uuritakse seda, millised on õpilase motivatsioonid, milline on olnud kooli ja kodune tugi. Küsitakse ka seda, kuidas on õpilased õppeprogrammiga rahul. Lõpetuseks räägitakse Eestist ja eestlastest üldisemalt, et välja selgitada laste suhtumine Eestisse. See on oluline seetõttu, et

on täheldatud, et positiivne suhtumine keele rääkijatesse soodustab keele õppimist (Larsen-Freeman & Long 1991).

Intervjuukava koostamisel on lähtutud uurimisküsimustest. Intervjuukava küsimused 3-10 ja 12 keskenduvad sellele, kuidas toimub välismaalt saabunud laste keeleline kohanemine Eesti koolides. Intervjuukava küsimuste 13-17 abil uuritakse seda, kuidas on keeleline kohanemine seotud välismaalt saabunud laste suhtumisega eestlastesse ja Eestisse. Küsimus nr 11 aitab vastata sellele, kui oluline on keelelisel kohanemisel kodune tugi. Õpilaste motivatsioonide kohta ei ole otseselt küsimust koostatud, küll aga räägivad intervjuueeritavad enda motiveeritusest teiste küsimuste all.

Intervjuud õpilastega viidi läbi keeles, milles intervjuueeritav end kindlamalt, spontaansemalt tundis, kuid mida ka intervjuueerija oskas. Seetõttu tehti õpilastega P1, T1 ja T2 intervjuud inglise keeles ning intervjuueeritavaga P2 eesti keeles. Vaid ühe õpilase puhul (P1) oli näha, et tal olid raskused enda väljendamisega inglise keeles. Intervjuueeritav pidas pikki mõtlemispause, mis on transkriptsioonis märgitud tähega (P), lühikeste mõtlemispauside puhul on kasutatud kolme punkti (...). Vastaja P1 tegi sõnakasutuses ning lauseehituses vigu, mistõttu oli mõnel juhul raske aru saada, mida ta konkreetse lause all mõtles (nt siis, kui ta võrdles muusika tunnis tehtavat vene keelega – *It was like Russian stuff*). Tüdrukutel ei olnud raskusi enda väljendamisega, sest inglise keel on nende emakeel. Kuna õpilane P2 ei osanud väga hästi inglise keeles rääkida ning ta tundis end mugavamalt eesti keeles rääkides, siis tehti temaga intervjuu eesti keeles. Kuna itaalia keel on tema emakeel ning eesti keel võõrkeel, siis oli ka tal enda väljendamisest kohati raskusi. Tema vastused olid mõnikord kahetimõistetavad. Nt küsimuse peale, mis Sulle esimese koolipäeva juures ei meeldinud vastas õpilane *Ei midagi ei meeldinud*. Kuna ta oli enne rääkinud sellest, kuidas talle esimene koolipäev väga meeldis, siis võib eeldada, et ta mõtles selle lause all seda, et ei olnud midagi sellist, mis talle ei meeldinud, mitte seda, et talle ei meeldinud midagi. P2-le oli ainsana vastanutest iseloomulik see, et ta vastas lühivastustega. See võis olla tingitud sellest, et tal olid enda väljendamisega eesti keeles raskused, kuid tegu võis olla ka ealiste iseärasustega. Ka see, et intervjuueeritavad ei vastanud mõnele küsimusele – nt P1 ja P2 jätsid vastamata küsimusele selle kohta, kui paluti võrrelda eesti keelt mõne loomaga, võib olla antud earühmale omane. Tüdrukud olid aga poistest palju jutukamad – kõige avatum oli intervjuueeritav T2. T1 oli samuti väga jutukas ning ka rõõmsameelne, ta naeris palju, mistõttu on transkriptsioonis

naerukohad märgitud tähtedega (L) ingliskeelse intervjuu puhul või (N) eestikeelse intervjuu puhul.

Intervjuukava koostamisel lähtuti sellest, et intervjueeritavad on lapsed, kellele võib vaid küsimustele vastamine igav olla. Seetõttu lisati intervjuukava algusosasse ka üks n-õ mäng, kus lapsed pidid rühmitama esimesel õppeaastal õpitud oskusained gruppidesse. Intervjuu lõpuosas kasutati joonistamist – õpilastel paluti joonistada inimesed, kes on igapäevaselt nende ümber. Abivahendina kasutati ka teatud projektiivtehnikaid (nt küsimus, et kui eesti keel oleks loom, siis mis loom see oleks), mille eesmärgiks oli lihtsustada abstraktsetel teemadel rääkimist. Kuigi mõnes intervjuus jättis õpilane sellele küsimusele vastamata (nt P1 ja P2), siis tuli eesti keelele omistatud tähendus sellele vaatamata vestluses välja.

Intervjuu õpilasega T2 viidi läbi 13. veebruaril TLG-s. Intervjuu pikkus oli 46 minutit. Intervjuud õpilastega P1, P2 ja T1 viidi läbi 20. veebruaril samuti TLG-s. Intervjuu T1-ga kestis 32 minutit, intervjuu P1-ga 43 minutit ja P2-ga 25 minutit. Intervjuud helisalvestati ja transkribeeriti.

### **Valim**

TLGs õpib õppeaastal 2011/2012 18 uusimmigranti, kellest 17 emakeel on eesti keelest erinev ning ühe õpilase emakeel on eesti keel. Koolis õpib u 30-40 välismaalt saabunud õpilast, kes on Eestis viibinud üle kolme aasta. Õppealajuhataja Anu Luure sõnul ei peeta laste kohta, kes on Eestis viibinud üle kolme aasta täpset arvestust. Käesolevas töös uuritakse TLG-d, sest see on kool, kus õpib õppeaastal 2011/2012 kõige rohkem uusimmigrante. Valimiks on neli TLG põhikooli teises osas õppivat välismaalt tulnud õpilast, kes on Eestis olnud kolm aastat ja kauem. Valimist on välja jäetud TLGs õppivad uusimmigrandid ja algklassides õppivad välismaalt saabunud õpilased, seda nii keelelistel kaalutlustel (intervjuerijaga ühise keele – eesti või inglise – puudumine), aga ka sisulistel põhjustel (keskendumine ühele õppeastmele võimaldab analüüsida mh ainealase keele omandamise eripärasid).

Käesolev valim on strateegiline, mis tähendab seda, et valim on moodustatud selliselt, et see on teatud iseloomulike tunnuste osas heterogeenne, teiste tunnuste osas homogeenne. Trosti järgi annab strateegiline valim sageli vähe variatsioone, seda eriti juhul kui valim on väike, seega saab seda kasutada kvalitatiivsetes uuringutes (Trost 1986: 57). Valimi homogeenseks tunnuseks on see, et kõik intervjueeritavad õpivad põhikooli teises astmes – kolm neist

kaheksandas klassis ning üks üheksandas klassis. Samuti on homogeeneks tunnuseks Eestisse tulemise ning siin viibimise aja pikkus – kõik uuritavad õpilased on Eestis olnud kolm aastat või kauem. Viimane erisus võimaldab analüüsida keelelise kohanemise eripärasid suhteliselt pika ajaperioodi jooksul, mh tagasivaatavalt ka esimese kolme aasta jooksul, mil Eestisse tuldi ning mis eeldatavalt võivad kohanemise seisukohalt olla mõnevõrra raskemad. Antud valimi heterogeenseteks tunnusteks on see, et nad on pärit erinevatest riikidest ning maailmajagudest: Aafrikast, Ameerikast ja Euroopast ning see, et neil kõigil on erinev kodune keel (keel, mida nad räägivad kodus vanematega ning mis on ühtlasi ka emakeel). Lisaks sellele on välismaalt saabunud õpilaste eesti keele rääkimise oskus ning eesti keelest arusaamise oskus erinev. (vt tabel 1)

Kuna kõik lapsed on erineva kultuurilise taustaga, siis on valim moodustatud ka kontrastsete juhtumite põhimõttel, mis tähendab seda, et valitud on uurimisküsimuse seisukohalt keskmisest veidi „intensiivsemad“ juhtumid, mis toovad välja arvamuste variatiivsuse/universaalsuse. Käesoleva uurimuse valimiks on erinevatest riikidest pärit välismaalt saabunud õpilased, kelle kõigi puhul uuritakse keelelist kohanemist TLG-s.

**Tabel 1. Valimi iseloomustus**

Tähis	Sugu	Klass	Koolis olemise aeg	Eesti keele rääkimise oskus	Eesti keelest arusaamise oskus	Kodune keel	Päritolumaa
T1	Tüdruk	8	Neljas aasta	4	5+	Inglise, afrikaani ja vene keel	Lõuna-Aafrika
T2	Tüdruk	8	Viies aasta	3,5	4,5	Inglise ja eesti keel	Kanada
P1	Poiss	8	Kolmas aasta	3	4	Leedu keel	Leedu
P2	Poiss	9	Üheksas aasta	4	4	Itaalia keel	Itaalia

Laste ja vanemate käest küsiti intervjuus osalemiseks kirjalikku nõusolekut. Nõusolekulehel selgitati uuringu eesmärgid ning teavitati intervjuueeritavaid sellest, et intervjuud küll lindistatakse, kuid intervjuueeritavate anonüümsus on tagatud. Vanemate ja laste nõusolekulehed ning intervjuude kavad on välja toodud lisades.

### **3.1.2. Semistruktureeritud intervjuud õpetajate ja õppealajuhatajaga**

TLG õpetajate ja õppealajuhatajaga viidi läbi samuti individuaalintervjuud. Kuna õppealajuhataja kogemus välismaalt saabunud õpilaste õppekava välja töötamisel on olnud eeskujuks sarnase süsteemi väljatöötamisel ka teistes Eesti koolides, siis intervjuu sisaldab ka teatud ekspertintervjuu elemente, kuid põhifookuselt on tegemist siiski informandi intervjuuga.

Õppealajuhataja intervjuu aluseks olev kava (vt lisa 5) jaguneb teemade järgi. Alustuseks räägitakse TLG kogemusest välismaalt saabunud õpilaste õpetamisel, siis kitsamalt välismaalt saabunud õpilaste õpetamisest ning lõpetuseks keeleoskusest. Õppealajuhataja intervjuukava koostamisel on lähtutud uurimisküsimustest. Intervjuukava küsimused nr 8-10 ja 13 aitavad vastata sellele, millised keelelise kohanemise võimalused on välismaalt saabunud õpilastele Eestis institutsionaalselt loodud. Küsimused 7-12 ja 15-20 keskenduvad sellele, kuidas toimub välismaalt saabunud laste keeleline kohanemine Eesti koolides. Küsimuse nr 14 abil uuritakse seda, kui oluline on keelelisel kohanemisel kodune tugi. Õpilaste motivatsioonide kohta ei ole otseselt küsimust koostatud, küll aga räägib intervjuueeritav õpilaste motiveeritusest teiste küsimuste all.

Õpetajate intervjuukava on veidi lühem, sest neile ei esitatud eraldi küsimusi TLG kogemuse kohta välismaalt saabunud õpilaste õpetamisel. Intervjuu käigus räägiti välismaalt saabunud õpilaste õpetamisest ning kitsamalt keeleoskusest, sh lasti tuua näiteid nende endi ainetundidest. Ka õpetajate intervjuukava koostamisel lähtuti uurimisküsimustest. Intervjuukava küsimused nr 2-4 puudutavad seda, millised keelelise kohanemise võimalused on välismaalt saabunud õpilastele Eestis institutsionaalselt loodud. Küsimuste 2-6 ja 8-13 abil saadakse vastused sellele, kuidas toimub välismaalt saabunud laste keeleline kohanemine Eesti koolides. Küsimus nr 7 aitab vastata sellele, kui oluline on keelelisel kohanemisel kodune tugi. Õpilaste motivatsioonide kohta ei ole otseselt küsimust koostatud, küll aga räägivad intervjuueeritavad õpilaste motiveeritusest teiste küsimuste all.

Nii õppealajuhataja kui ka õpetajate intervjuudes on puudutatud mõlemat teemat – uusimmigrandid ja välismaalt saabunud õpilased, kuna ainult sellises võrdluses tuleb välja eripära.

Õpetajate ja õppealajuhatajaga viidi läbi intervjuud 2. aprillil 2012. aastal TLG-s. Intervjuud õppealajuhataja ja eesti keele õpetajaga kestsid 38 minutit, intervjuu kehalise kasvatuses õpetajaga 16 minutit. Intervjuud helisalvestati ja transkribeeriti.

### **Valim**

Uurimistöö käigus viidi läbi intervjuud välismaalt saabunud laste eesti keele (analüüsis E) ja kehalise kasvatuses õpetajatega (K) ning TLG õppealajuhatajaga (Õ). Õppealajuhataja Anu Luure on olnud töö koostaja jaoks kõige olulisemaks võtmeisikuks koolis. Lisaks sellele on ta TLG-s õppivatele välismaalt saabunud õpilastele lähedal seisev isik, tegeledes neid puudutavate teemadega. Ta koostab neile õppekava, määrab keeletunnid ning vajadusel koordineerib individuaalse õppekava koostamist. Lisaks, kui vaja, siis korraldab ka eksameid. Õppealajuhataja Anu Luure on esinenud ettekannetega TLG õppivatest välismaalt saabunud õpilastest ka erinevatel konverentsidel.

Intervjuu viidi läbi ka TLG eesti keele õpetajaga, kes annab äsja kooli saabunud välismaalt saabunud lastele eesti keele tunde. Ta on õpetanud välismaalt saabunud lastele eesti keelt alates 2003. aastast, sellest ajast, kui kooli tulid õppima esimesed välismaalt saabunud õpilased. Kuna tema juures on õppinud kõik kooli tulnud välismaalt saabunud õpilased, siis on ta just see isik koolis, kes peaks eesti keele õppes ning keelelisest kohanemisest kõige rohkem teadma. Seetõttu tehti intervjuu temaga. Lisaks sellele tuli intervjuu käigus välja, et ta oskas suhteliselt hästi hinnata ka eri ainete seisukohalt õpilaste hakkamasaamist.

Intervjuu viidi läbi ka kehalise kasvatuses õpetajaga, kes on koolis õpetanud viis või kuus aastat ning kelle juures on õppinud paljud välismaalt saabunud õpilased. Kuna kehalises kasvatuses hakkavad kõik lapsed kohe käima, st et seal tunnis saavad lapsed osaleda olenemata sellest, missugune on keeleoskus, siis on ta näinud paljude laste arengut sh ka keelelist arengut. Seetõttu on ta õige inimene rääkima välismaalt saabunud laste keelelisest kohanemisest.

### **3.1.3. Tulemuste analüüs**

Kõik helisalvestatud intervjuud transkribeeriti ning analüüs toimus nende tekstide põhjal. Analüüs tehti vastavalt eesti- või ingliskeelsete tsitaatidega – eestikeelsete intervjuude puhul eesti keeles ning ingliskeelsete puhul inglise keeles. Uurimistulemuste analüüsimisel

kasutatakse *cross-case* e vertikaalanalüüsi, mis tähendab seda, et teatud teemat vaadeldakse läbi kõigi vastajate hinnangute, neid kõrvutatakse ning otsitakse erinevusi ja ühisjooni (Babbie 2010: 395). Lisaks kasutatakse *case-by-case* e horisontaalanalüüsi, mille korral analüüsitakse teksti vastaja tasandil, iga vastaja vastuseid vaadeldakse läbi kogu intervjuu (Ibid).

Tulemuste esitamisel kasutati peamiselt manifestset analüüsi, kus tekstilõigud on otsesõnu välja öeldud (Ibid: 338). Kuid mõnel üksikul juhul kasutati ka latentset nt varjatud teksti tähendusi. Näiteks intervjueeritav T1 ütles: *Tööõpetus, I wasn't really allowed to go there.* Kuigi sellest lausest jääb mulje, et tal ei lubatud seal tunnis käia, on tõenäolisem see, et ta mõtles selle all seda, et ta ei käinud seal tunnis palju. Latentset analüüsi kasutati ka intervjueeritava P2 puhul, kus ta mõtles vastuse all *Ei midagi ei meeldinud* pigem seda, et tal ei olnud midagi sellist, mis talle ei meeldinud, mitte seda, et talle ei meeldinud midagi.

## 4. TULEMUSED

### 4.1. Õpilaste intervjuude tulemused

Alljärgnevalt on analüüsitud õpilaste Eestisse tuleku põhjuseid, seda seetõttu, et tuleku põhjendused võivad lisaks keelele luua olulise eelhäälestuse kohanemiseks. Käesolevas töös intervjuueeritud õpilased on väga erineva taustaga. Nad on erinevas vanuses ning tulnud erinevatest riikidest erinevatel põhjustel. Kuid suures osas tuldi Eestisse elama vanemate pärast (P1, T1 ja T2). Näiteks õpilane P1 tuli Eestisse, kuna ta isa sai Eestis tööd. Ta teadis juba tulles, et jääb Eestisse ajutiselt kolmeks aastaks, kuni ta isa tööleping lõpeb. Kui P1 kolis Eestisse isa valikute pärast, siis T1 ja T2 kolisid Eestisse ema pärast. Mõlema tüdruku emad on päritolulult eestlased. T1 emale ei sobinud Lõuna-Aafrika kliima ning T2 ema otsustas Eestisse kolida seetõttu, et ta Eestis elavad vanemad on vanad ning vajavad abi. Õpilane P2 ei nimetanud põhjust, miks Eestisse elama tuldi.

*„Ma tulin siia oma isa pärast, kes sai siin tööd. Siin oli palju tööd ning ta tuli siia kolme aastase lepinguga.“ (P1)*

*„Mu ema on eestlane ja ta otsustas, et tahab pigem tulla siia tagasi kui elada Lõuna-Aafrikas, sealne kliima ei olnud tema jaoks sobiv.“ (T1)*

*„Ma kolisin siia, sest mu ema on eestlane ja mu vanavanemad elavad siin. Ma arvan, et mu ema tahtis tulla tagasi, sest nad jäävad vanemaks. Nad ei saa üksi elades hakkama ja me pidime neid aitama tulema. /.../ Ma arvan, et mu isa tahtis ka kolida uude kohta, nii nad siis otsustasidki siia kolida.“ (T2)*

Õpilane T2 tõi üheks kolimise põhjuseks välja ka selle, et siin on rohkem võimalusi parema hariduse saamiseks. Ta ütles, et vanemad arvasid, et ta saab siin parema hariduse, kuid ei täpsustanud, mida nad täpsemalt parema hariduse all mõtlesid. Int T2 lisas, et siin on paremad võimalused keele õppimiseks, näitena tõi ta saksa ja soome keele. Ta ütles, et sinne haridus on parem kui Põhja-Ameerikas, seega on siin õppimine ka tema tulevikule mõeldes parem. Ta ei täpsustanud, kas ootused parema hariduse saamiseks on ka täide läinud.

*„Nad arvasid, et Euroopas on parem haridus kui Kanadas. Ma arvan, et seepärast. /.../ Ja kui me tulime siia, mul oli palju rohkem võimalusi õppida keeli nagu saksa keel, soome keel ja (P). Ma arvan, et haridus on siin samuti parem kui Põhja-Ameerikas. Seega, see on parem minule ja mu tulevikule.“ (T2)*



## **Emotsioonid esimestest päevadest Eestis**

Õpilaste esimesed emotsioonid sellest ajast, kui nad Eestisse elama tulid on erinevad. Kaks õpilast, kes on pärit riikidest, kus on soojem kliima (Itaalia ja Lõuna-Aafrika), tõid välja selle, et Eestis on külm. Nende tähelepanek on tõenäoliselt seotud sellega, et nad tulid palju soojema kliimaga riikidest kui teised.

*„Oli külm. (N) Ma ei ole harjunud külmaga, aga noh. Nojah, külm oli ja vihmane oli, ma mäletan. Ja ongi kõik.“ (P2)*

*„Me sõitsime, lund sadas, oli päris külm, pehme lumi esimest korda. /.../ Oli külm (N)“ (T1).*

Tüdrukud ütlesid, et nad olid kurvad. T1 tõi põhjuseks selle, et oli alles väga väike ning sõprade ja pere juurest lahkumine muutis teda väga kurvaks. Ta ütles, et nuttis natuke. Ka T2 ütles, et teadis, et hakkab sõpradest puudust tundma. Erinevalt T1-st kirjeldas ta erinevaid tundeid – ta ütles, et ei teadnud mida mõelda, samas oli olukord uus ja põnev, kuid ka segadusse ajav. Ta ütles ka, et oli hirmul, sest ei teadnud, mis toimub. Tema jaoks oli hirmutav ka see, et ta ei teadnud kedagi. Poisid ei rääkinud oma emotsioonidest, mis kolimisega kaasnesid. Võib oletada, et seda seetõttu, et tüdrukutel on tavaliselt lihtsam oma tundeid väljendada kui poistel.

*„/.../ Ma olin päris väike, seega sõpradest ja perest lahkumine oli päris kurb. Ma nutsin natuke. (N)“ (T1)*

*„/.../ Ma ei teadnud, mida arvata. Ma teadsin, et hakkam oma sõpru ja kõike igatsema, aga see oli ka põnev, sest oli midagi uut. /.../ See oli segadusse ajav, ma kartsin, ma ei teadnud, mis toimub. Ma ei teadnud kedagi, see oli väga hirmus.“ (T2)*

Seega kõik intervjuueeritavad on erineva taustaga – nad tulid erinevatest riikidest erinevatel põhjustel ning ka emotsioonid esimesest päevast Eestis on erinevad.

### **4.1.1. Välismaalt saabunud õpilaste võimalused hariduse ja eesti keele omandamiseks koolis**

Õpilastega läbi viidud intervjuudes pöörati tähelepanu nii esimesele kui ka käesolevale õppeaastale. Seda seetõttu, et oleks võimalik vaadelda õpilaste edasijõudmist nii õppetöös kui ka keeleliselt, kuid ka sellepärast, et välja selgitada, milline oli õpilaste hakkama saamine koolis esimesel kooliaastal, kui eesti keelt ei osatud.

## **Esimene kooliaasta**

Õpilastel on esimesest kooliaastast erinevad mälestused. See võib tuleneda sellest, et kõik asusid TLG-sse õppima erinevatel aegadel. Välja toodi üldisemalt meeldimise aspekt (P1 ja P2), osad õpilased meenutasid rohkem tunde ning nendes toimuvat (T1 ja T2). Kõige kauem Eestis olnud õpilane P2 ütles, et talle meeldis see, et pidi õppima eesti keeles, ta ei osanud välja tuua midagi, mis talle ei oleks meeldinud. Sellist meeldivuse aspekti rõhutas ka P1, kes on Eestis elanud kaks ja pool aastat. Ta tõi välja selle, et TLG-sse õppima asudes oli tal lihtsam, sest oli paljusid asju juba Leedus õppinud. Tüdrukute mälestused puudutavad samuti õppetööd, kuid on veidi teistsugused. Õpilane T1 ütles, et talle anti palju täiendavaid eesti keele tunde ning ta ei käinud paljudes teistes tundides. Erinevalt T1-st ütles T2, kes saabus Eestisse üks aasta varem, et kuigi talle hindet ei pandud, pidi ta istuma tundides nagu teisedki. Samas ei ütle ta, et käis kõikides samades tundides, kus tema klassikaaslasedki. Kuigi intervjuust ei tule välja, missugustes tundides T2 esimesel õppeaastal käis, võib õpetajate intervjuude puhul järeldada, et sarnaselt teiste õpilastega käis õpilane T2 vaid osades tundides.

*„See oli nagu, kogu programm oli raskem ja kui ma tulin siia, matemaatikas ja võib-olla mõnes muus asjas ma teadsin natuke, seega see oli natuke lihtsam mulle.“ (P1)*

*„Mulle anti palju lisa eesti keele tunde ja mind võeti ära paljudest minu teistest tundidest.“ (T1)*

*„Ma ei ole kindel, ma ei arva, et nad panid mulle hindet, aga ma pidin ikkagi istuma tundides ja vaatama, mida teised tegid.“ (T2)*

Kõik õpilased on TLG-s õppinud vaid eesti keeles, s.t seda, et ükski õpilane ei ole õppinud oma emakeeles ega mõnes muus keeles peale eesti keele. Näiteks T2 ütles, et ta õppis inglise keeles vaid inglise keele tunnis, mistõttu oli inglise keele tund tema jaoks kõige lihtsam. Seda tõenäoliselt seetõttu, et inglise keel on tema emakeel. P2 tõi ainsana vastanutest välja ka lisa eesti keele tunnid, mida antakse tegelikult kõikidele TLG-sse saabuvatele välismaalt saabunud õpilastele.

*„Ma hakkasin õppima, alguses ma hakkasin õppima eesti, eesti keeles.“ (P1)*

*„Ma õppisin eesti keeles, ma tegin ka mõned eraldi tunnid nagu, et ma õpiksin eesti keelt.“ (P2)*

*„Eesti keeles ja ainus kord, kui ma õppisin inglise keeles oli inglise keele tunnis, seega ma arvan, et inglise keele tunnid olid minu jaoks kõige lihtsamad sel ajal.“ (T2)*

*„Eesti keeles“ (T1)*

## **Õppevahendite kasutamine**

Õppevahendite kasutamisel ei olnud antud õpilaste puhul ühtset süsteemi – P2 ja T2 kasutasid samu vahendeid, mis klassikaaslased, T1 ja P1 aga mõnes aines erinevaid vahendeid.

Erinevus tuleneb sellest, et kõikide õpilaste puhul arvestatakse õppevahendite valikul individuaalset õppetöös edasijõudmist. Näiteks õpilane P1 kasutas samu õpikuid ja vihikuid, mis tema klassikaaslased. See on loogiline, sest ka eesti päritolu lapsed hakkasid esimeses klassis algusest peale eesti keelt õppima – kõik lapsed alustavad eesti keele õppimist tähestikust. Kuid arusaamatuks jääb see, miks õpilasel T2 ei olnud klassikaaslastest erinevaid eesti keele õppevahendeid. Intervjuus jäi see lahti seletamata. Õpilane T1 tõi aga välja selle, et tal olid klassikaaslastest teistsugused õpikud vaid matemaatikas ja eesti keeles. Inglise keeles anti talle raskemad õppevahendid kui teistele, seda seetõttu, et ta oskas inglise keelt paremini kui tema klassikaaslased. Ka õpilasel P2 olid samad õppevahendid, mis tema klassikaaslastel, ainult eesti keeles olid tal õpikud ja vihikud, mis olid mõeldud välismaalt saabunud õpilastele, samal ajal kui tema klassikaaslastel olid kuuenda klassi õpikud. Ta lisas, et ei mäleta täpselt, kas tal oli ka raamat ja vihik, kuid eesti keele õpetaja andis talle harjutuslehti. Harjutuslehtede kasutamine lisaks õpikutele ja töövihikutele on TLG eesti keele lisatunnile iseloomulik. Ka eesti keele õpetaja tõi intervjuus välja selle, et õppetöös kasutatakse erinevaid vahendeid, sh töölehti, seda selleks, et õpet mitmekesisemaks ning loomingulisemaks muuta (vt nt käesoleva töö ptk nr 4.4.2., alateema õpetajate raskused).

*„Jah, mul oli ainult teistsugune eesti keele tund, neil oli nagu eesti keel kuuendale klassile ja mul oli neile, kes olid just tulnud siia. /.../ See oli nagu, enamasti ta andis mulle pabereid harjutustega. Ma arvan, et mul oli vihik ja raamat, ma ei mäleta.“ (P1)*

*„Ma kasutasin samu vihikuid, mida kõik teised, ma ei saanud mingeid erilisi töövihikuid või midagi. Aga ma arvan, et see on parem, et ma sain tavalised töövihikud, sest see aitas mul õppida palju rohkem. Aga ma sain samad eesti keele vihikuid, mis kõik teised.“ (T2)*

*„Seda, mis kasutasid teised.“ (P2)*

*„Ma kasutasin samu mis klass enamikus ainetes, aga teistes ainetes ma sain enda omad. Nagu näiteks matemaatikas ja eesti keeles, inglise keeles ma sain natuke raskema... Ma arvan, et see on kõik (N). /.../ Me kasutasime esimese klassi raamatuid (N).“ (T1)*

Õpilane T2 rääkis ainsana intervjuueeritavatest, et ta ei ole rahul õppevahenditega, sest need on liiga vanad. Ta leiab, et neil võiksid olla uuemad õppevahendid. Kuid ta ei täpsustanud, missugused õpikud täpsemalt on vanad.

*„Ma arvan, et töövihikud, mis meil on, mõnikord me saame väga vanad ja ma arvan, et võib-olla nad võiksid anda meile uuemad. Ma arvan, et siin koolis on vanemad raamatud.“ (T2)*

Kuigi T1 tõi ainsana vastanutest välja, et kasutab praeguseks samu õppevahendeid, mis tema klassikaaslased, siis võib eeldada, et ka teised kasutavad klassiga samu õppevahendeid. Seda seetõttu, et üldjuhul läheb välismaalt saabunud õpilane üle klassikaaslastega samasugusele õppele pärast kolmandat õppeaastat.

„Praegu ma kasutan samu, mis ülejäänud klass.“ (T1)

Ainsana intervjueeritud õpilastest ei käi hetkel eesti keele tunnis P1, seetõttu ei osanud ta vastata selle kohta, mida tehakse eesti keele tundides ning missuguseid õppevahendeid seal kasutatakse. Õpilane P1 lõpetas eesti keele tundides osalemise pärast kahte aastat. Lõpetamise põhjusena mainis ta enda soovi, sest tal olid seal tunnis raskused – ta ei saanud seal tunnis midagi aru. Sama ütles ka õpilane T2, ta lisas, et seetõttu ei pea P1 eesti keele tundides käima. Võib eeldada, et intervjueeritava P1 võis raske olla seetõttu, et eesti keel on keeruline, mida on paljudel raske omandada.

„Ma ei käi praegu eesti keele tunnis. /.../ Eesti keel, kus mu sõber käib /.../ ma ei saa sellest aru, see on liiga, liiga raske mu jaoks /.../.“ (P1)

„/.../ Näiteks, on üks kutt Leedust, kes tuli meie klassi, ma arvan, et umbes kaks aastat tagasi ja tal ei lähe eesti keeles väga hästi /.../ Ta ei käi seal, sest teab, et ei oska seda õigesti teha. Tal on probleemid keelega. Iga kord, kui meil on eesti keele tund, siis tal on vaba tund /.../.“ (T2)

### Hakkama saamine esimesel kooliaastal

Lisaks küsiti õpilaste käest ainete kohta, mida nad kõik esimesel õppeaastal õppisid. Intervjuudes toodi välja, et nendeks aineteks olid tööõpetus, kehaline kasvatus, muusika ja kunstiõpetus. Õpilastel paluti grupeerida neli ainet ning seejärel küsiti, mille põhjal nad need erinevatesse gruppidesse jagasid. See oli vajalik selleks, et välja selgitada, missugused ained olid õpilaste jaoks lihtsamad või raskemad ning mis põhjustel. Erinevad grupid on välja toodud tabelis (vt tabel 2).

**Tabel 2. Oskusainete gruppidesse jaotus**

Grupid	Õpilane P1	Õpilane P2	Õpilane T1
I	Tööõpetus ja kunstiõpetus	Tööõpetus ja kunstiõpetus	Muusika ja kunstiõpetus
II	Muusika	Muusika	Tööõpetus
III	Kehaline kasvatus	Kehaline kasvatus	Kehaline kasvatus

Õpilased P1 ja P2 grupeerisid ained sarnaselt, T1 grupid olid poistest mõnevõrra erinevad. Kõigi vastanute puhul on sarnane see, et kehaline kasvatus on eraldi grupis, kuid põhjused on erinevad. Õpilane P1 põhjendas seda sellega, et ei vajanud seal tunnis eesti keele oskust. P2 ütles, et kehaline kasvatus on eraldi, sest see on tema jaoks lihtsam. T1 ütles, et pani kehalise kasvatus seepärast eraldi, et käis seal tunnis palju. Ta ei seletanud, mida täpsemalt selle all

silmas pidas, kuid võib eeldada, et ta mõtles seda, et teiste ainetega võrreldes osales ta kehalise kasvatus tundides kõige rohkem.

*„Kehaline kasvatus on normaalne. Ma ei vajanud midagi seal eesti keelt /.../.“ (P1)*

*„Ja muusika ja kehaline kasvatus on mul viis.“ (P2)*

*„Kehalise kasvatus tunnis ma käisin ka palju /.../“ (T1)*

Õpilastel paluti meenutada, mida nendes tundides tehti ning missugused märksõnad neile meenuvad. Kehalise kasvatus puhul toodi välja pallimänge (P1 ja P2) ning mainiti ka keelelist aspekti (T1 ja P1). Poistele meenusid pallimängud – P2-le rahvastepall (ka jooksmine) ning P1 mainis lihtsalt erinevate pallide mängimist. Võib eeldada, et pallimängude mängimine on jäänud õpilastele seetõttu meelde, et nad oskasid neid mängida – jalgpall, korvpall ja rahvastepall on kõikjal maailmas samasugused, neid ei pidanud siia tülles eraldi õppima. Lisaks sellele ei ole mängides ka keeleoskus väga vajalik. Näiteks P1 ütles, et tema jaoks oli kehaline kasvatus lihtne, sest tal ei olnud vaja keelt osata. Lisaks olid Leedus karmimad nõudmised kui Eestis. Samas tõi ta TLG kehalise kasvatus tunni puhul välja distsipliini, ta ei seleta, mida selle all mõtles. Keelelise aspekti tõi välja T1, kes ütles, et tema jaoks oli kehaline kasvatus raske, sest ta ei saanud eesti keelest aru. Ka P1 mainis keelelist aspekti, kuid tema ütles, et kehaline kasvatus oli lihtne, sest tal ei olnud vaja keelt osata. Õpilane P2 ei osanud välja tuua ühtegi märksõna, sest ei mäleta seda tundi. Seda tõenäoliselt seetõttu, et ta õpib TLG-s üheksandat aastat ning on vastanutest ka kõige kauem TLG-s õppinud.

*„/.../ Need olid lihtsalt igavad tunnid, mängimine või muude asjade tegemine. Ja siin oli nagu, nagu distsipliin, jah /.../. Kehalises kasvatuses, meil olid nagu, meil olid erinevad, erinevad pallid /.../. Kehaline kasvatus on normaalne. Ma ei vajanud midagi seal eesti keelt /.../. Võib-olla ma pidin tegema erinevaid asju sellest, mida ma tegin Leedus, palju jooksmist, jah, seda me ei teinud. Ja see on, mitte midagi liiga rasket.“ (P1)*

*„Me jooksime palju tunni alguses ja siis mängisime rahvastepalli terve tunni. /.../ Ma ei olnud harjunud nii vähesega kehalises kasvatuses. /.../ Tulin siia ja tegin lihtsalt palju jooksmist ja mängisin palli, see oli alguses väga raske. /.../ Ma arvan, et kehalises kasvatuses oli raske aru saada, sest õpetaja rääkis alati raskemate sõnadega.“ (T1)*

*„Ma ei mäleta“ (P2)*

Muusika tund oli osadele õpilastele kerge (T1 ja P2) ning ühele õpilasele raske (P1). P1 puhul võib järeldada, et raskus polnud otseselt seotud aine spetsiifikaga ja individuaalsete musikaalsete võimetega, vaid intervjuus viidati otseselt keelelistele raskustele – kuigi keele osa on muusikaõpetuses väiksem, eeldab laulmine väga kiiret lugemisoskust, mis võib saada

ka takistuseks ainealaste oskuste väljendamisel. P2 ütles, et muusika oli tema jaoks kerge, see oli tal viis.

*„Muusikas oli raske eesti keeles laulda, sest ma ei osanud lugeda nii kiiresti eesti keeles. Eestikeelsed laulud... jah, muusikaga oli päris raske.“ (P1)*

*„Ja muusika ja kehaline kasvatus on mul viis. /.../ Ja, need on kerged.“ (P2)*

Õpilane T1 pani aga muusika ja kunstõpetuse ühte gruppi. Kuigi ta eraldas kehalise kasvatuses muusikast ning kunstõpetusest ütles ta, et käis nendes kolmes tunnis palju ning sai peaaegu kõigest aru. Ta ei põhjendanud, kas ainekas arusaamine tulenes sellest, et ta oli ise usin ja käis kohusetundlikult tundides kohal või olid need ained tema jaoks huvitavad ja ta on ka ise loominguvaldkonnas tugev. Tõenäoliselt oli aga peamiseks põhjuseks see, et need ained on keeleliselt lihtsamad – näiteks kehalises kasvatuses saab ka kehakeele abil õpetajaga suhelda ning ka kunstõpetuses ei ole vaja aru saamiseks tingimata keelt osata.

*„Kehalise kasvatuses tunnis ma käisin palju ja muusika ja kunstõpetus olid tunnid, kus ma käisin kõige rohkem. Ja seal ma sain peaaegu kõigest aru, joonistamisest (N) ja muusikast.“ (T1)*

P1 ja P2 panid kunstõpetuse ja tööõpetuse ühte gruppi, kuid põhjused on erinevad. P1 tõi välja selle, et neis tundides ei heitnud talle keegi midagi ette. Tõenäoliselt mõtles ta selle all seda, et nendes tundides piisas kehalisest tegevusest, keeleliselt ei pidanud nii palju suhtlema. Teistes tundides pidi aga rohkem rääkima ning kuna tal on eesti keele rääkimisel raskused, siis võis olla juhuseid, kus õpetaja parandas teda, kui ta tegi eesti keele rääkimisel vigu. P2 pani aga tööõpetuse ja kunstõpetuse ühte gruppi, sest mõlemad ained on tema jaoks rasked. Erinevalt P1st ja P2st eraldas õpilane T1 tööõpetuse ühte gruppi, sest ta ei käinud seal. Ta ütles, et tal ei lubatud seal käia (kasutas sõna *allowed*). Võib eeldada, et tõenäoliselt mõtles ta selle all seda, et ei käinud seal tunnis.

*„Need olid nagu tunnid, see oli nagu millegi valmistamine, mis sulle meeldis ja keegi ei süüdistanud sind ega öelnud, et see on õige või vale.“ (P1)*

*„Praegu on raskem, sest me peame joonistama tööõpetuses ja peame teadma päris palju asju jah. /.../ Kunstõpetuses on ka raskem praegu.“ (P2)*

*„Tööõpetus, mul ei lubatud seal käia, sest ma ei olnud eesti keelt õppinud, ma oleksin tõenäoliselt olnud kõrvalejätetud ja üks.“ (T1)*

### **Meeldimise aspekt**

See, kuidas vastanutele kunstõpetus meeldis, sõltus sellest, kas aine oli lihtne või raske. Osade õpilaste jaoks oli kunstõpetus lihtne (T1, P1) ja osade jaoks raske (P2). Õpilase T1 jaoks oli kunstõpetus lihtsam tõenäoliselt seetõttu, et keeleoskus ei ole oskusainetes

(kunstiõpetus, tööõpetus, kehaline kasvatus ja muusika) nii oluline kui jutustavates ainetes (ajalugu, loodusõpetus jne). Ta ütles ka ise, et kunstiõpetuses piisas sellest, et ta võttis pliiatsi kätte ja joonistas. Tegevustest tõi ta välja joonistamise ja maalimise, mis talle väga meeldisid. Ka P1 jaoks oli kunstiõpetus kerge. Ta tõi põhjuseks selle, et seal tehti samasuguseid asju nagu Leedus. Vaid õpilane P2 ütles, et tema jaoks oli kunstiõpetus raske. Selline hinnang polnud seotud mitte keeleliste aspektidega vaid tegemist oli enesekohase hinnanguga oma võimekusele seoses konkreetsete oskustega. Ta ütles, et ei oska joonistada.

*„Kunstiõpetus oli lihtsalt, et võta pliiats ja joonista /.../ Kunstiõpetuses me alati joonistasime, seda ma mäletan, me koguaeg joonistasime ja maalisime ja see oli päris lõbus.“ (T1)*

*„No need on, kunstiõpetus on natukene raske minu jaoks, sest nagu ma ei oska päris hästi joonistada onju.“ (P2)*

*„See oli nagu jah, nagu ma ütlesin, nagu Leedu töö ja värk.“ (P1)*

Sarnaselt kunstiõpetusega oli ka tööõpetus P1 ja T1 jaoks lihtne, ka intervjueeritava P2 jaoks oli aine lihtne. Seda võib eeldada seetõttu, et P2 ütles, et aastatega on see aine spetsiifilisemaks muutunud. Kuigi T1 ütles, et ei käinud väga palju tööõpetuses, tõi ta välja märksõnad kudumine ja köök. P1 märksõnad on millegi valmistamine ja joonistamine. Kumbki vastanu ei toonud välja tegevusi, mis oleksid seotud keeleliste aspektidega. Võib eeldada, et just keelelistel põhjustel peetakse tööõpetust suhteliselt lihtsaks aineks.

*„Me hakkasime õppima kuidas natuke kududa neljandas klassis ja köögis me samuti lihtsalt alustasime.“ (T1)*

*„Tööõpetus on nagu millegi tegemine ja joonistamine või midagi, jah.“ (P1)*

*„No algklassides oli kergem, aga praegu natukene raskemini. /.../ Sest me peame joonistama tööõpetuses ja peame teadma päris palju asju jah. /.../ Ma ei mäleta“ (P2)*

Ka see, kuivõrd muusika tund vastanutele meeldis sõltus sellest, kui hästi nad selles aines hakkama said. Osadele intervjueeritavatele meeldis muusika tund (P2 ja T1), ühe intervjueeritava (P1) jaoks oli tund keelelistel põhjustel raske. Nii T1 kui ka P2 tõi välja enda tugevuse konkreetses aines. Õpilasel P1 oli aga tunnis raskusi (keelelised ja ka ainepõhised), mistõttu tema jaoks oli kõige raskem muusika tund. Keeleliseks raskuseks oli see, et selleks, et laulda, pidi ta kiiresti eesti keeles lugema. Tema jaoks oli aga eesti keeles rääkimine, st ka laulmine raske. Ainepõhine probleem oli see, et tema jaoks oli laulmine raske. P1 tõi välja ka vene keele (*It was like Russian stuff*). Võimalik, et ta mõtles selle all seda, et eesti keeles laulmine ja kiiresti lugemine oli tema jaoks sama raske kui vene keeles lugemine. See on aga vaid oletus, sest intervjueeritav ei seletanud, mida ta selle all silmas pidas.

„Muusikas me alati õppisime noote ja see oli minu jaoks väga hea, sest ma olin klassis selles kõige tugevam (N).“ (T1)

„Jah, laulmine ja, ma arvan, et laulmine ja lugemine, see oli nagu vene värk, sa pidid lugema väga kiiresti.“ (P1)

„Ja muusika ja kehaline kasvatus on mul viis.“ (P2)

## **Muutused, mis on toimunud**

Õpilaste käest küsiti ka seda, mis on muutunud võrreldes selle ajaga, kui nad alustasid TLG-s õppimist. Osa vastajaid nimetasid konkreetseid aspekte, andmata hinnangut, millises koolis – praeguses või varasemas – antud aspekt tugevamalt esindatud oli. Kõik tõid välja erinevaid aspekte – sõbrad, uued klassikaaslased (P1, T1 ja T2), õpiabi vajaduse muutumine (P1 ja P2), targemaks saamine (T1, T2), keeleline aspekt (T1, T2, P1) ja kooli remont (P2) – kool renoveeriti 2009. aastal täielikult. Samas oli ka vastajaid, kellel teatud aspektide osas olid olemas selged eelistused. Õpilane T1 tõi miinusena välja selle, et ta inglise keel on samal tasemel kui siis, kui ta siia kooli tuli, seda seetõttu, et koolis õpitakse rohkem sõnu kui grammatikat. Samas ütles ta, et on targemaks saanud. Keelelise aspekti tõid välja ka intervjuueeritavad P1 ja T2, kuid nemad rääkisid eesti keelest – nad ütlesid, et oskavad nüüdseks eesti keeles rääkida. Nii P1 kui ka P2 tõid välja selle, et vajadus õpiabi järele on muutunud. Kui P1 leiab, et ta ei vaja enam nii palju abi kui varem, siis intervjuueeritav P2 vajab rohkem abi. Põhjuseks on see, et ta lõpetab sel aastal üheksanda klassi. Nii P1, T1 kui ka T2 tõid välja inimsuhted. P2 ütles, et tal on rohkem sõpru. T2 ütles, et on rohkem avatud oma klassikaaslastele ning inimestele, kes teda ümbritsevad. Ka T1 ütles, et nüüdseks on ta leidnud sõbrad, keda saab usaldada.

„(P) Ma ei tea (P) võib-olla rohkem sõpru ja värki /.../. Õpetajad ei vaata mind nii, nagu ma ei saa millestki aru. See oli nagu raskem siis. /.../ Nüüd ma tean rohkem eesti keelt, nii et õpetajad ei aita mind nii palju ja ma ei vaja nii palju abi. Ma saan aru mõndadest asjadest.“ (P1)

„Koolimaja muutub. Tehti remont ja no uued klassikaaslased. (P) Uued õpetajad. /.../ Noo, kindlasti rohkem, sest praegu ma olen üheksandas klassis ja mul on eksamid ja õpetajad annavad rohkem abi.“ (P2)

„Mmm, ma ei tea tõesti, ma arvan, et ma olen targem, (N), sest ma saan vanemaks. /.../ Alguses, kui ma tulin siia, siis mul ei olnud üldse sõpru ja ma ei saanud kedagi usaldada, aga nüüd ma olen leidnud sõbrad ja tean, keda saab usaldada ja keda mitte.“ (T1)

„Ma arvan, et paljud asjad on muutunud, nüüd ma olen eesti keeles sorav, ma olen rohkem avatud oma klassikaaslastele ja inimestele minu ümber. Ma olen rohkem avatud keele õppele.“ (T2)

## **Õppeedukus**

Intervjuueeritavad rääkisid ka sellest, kuidas nad koolis hakkama saavad, seda seetõttu, et välja selgitada, milline on välismaalt saabunud õpilaste õppeedukus. Osad intervjuueeritavad ütlesid,



et nad ei õpi palju (P2, T1 ja T2). P1 ei toonud intervjuus välja seda, kui palju ta õpib. Põhjused olid erinevad. P2 ütles, et ta on laisk. Ta tõi näiteks selle, et ta võiks rohkem raamatuid lugeda, kuid ta ei loe neid, sest talle ei meeldi lugeda. T1 tõi aga mitteõppimise põhjenduseks selle, et tal on koolis lihtne – ta saab ilma kodus õppimata neljasid ja viisi. Ta ütles isegi, et saab paremaid hindeid kui klassikaaslased. T2 aga leiab erinevalt T1-st, et tal ei lähe koolis nii hästi kui tema klassikaaslastel. Põhjuseks toob ta keelebarjääri, seda ainsana vastanutest. Ta ütles, et kuna ained on eesti keeles, siis isegi kui ta annab endast parima ei saa ta mõne aine puhul ikkagi „pointist“ aru. Tõenäoliselt mõtles ta nende ainete all näiteks füüsikat, keemiat, bioloogiat jne, kus kasutatakse väga palju spetsiifilist sõnavara, millest on mitte-eestlasel raske aru saada. Seega, kuigi peaaegu kõik õpilased ütlesid, et nad ei õpi palju, on õppeedukus erinev. T1 saab koolis väga hästi hakkama ning T2-l ei lähe koolis nii hästi kui ta klassikaaslastel. Tõenäoliselt on erineva õppeedukuse põhjuseks see, et laste vaimsed võimed on erinevad.

*„No mõnikord ma ei tee kodused tööd, sest ma olen laisk (N). /.../ Ma ei viitsi. (N) /.../ klassikaaslased on sama laisad nagu mina või mõnikord rohkem. /.../ Võiksin paremini teha... lugeda raamatuid... mulle ei meeldi lugeda raamatuid jah.“ (P2)*

*„Ma ei vaja ette valmistamist, tunnid on või materjal on päris lihtne minu jaoks, nüüd ma saan aru keelest klassis, õpetaja seletab päris hästi. /.../ Ma õpin vähem, aga saan paremaid hindeid kui nemad. Päris äge, jah (N).“ (T1)*

*„Ma ei arva, et ma olen õppimises sama hea kui nemad, ma ei ütle, et ma ei õpi, ma õpin küll, aga arvatast ma ei õpi nii palju kui nemad, sest mõnes aines, ma arvan, et ma ei saa kunagi pointile pihta. Nagu näiteks eesti keeles ma annan endast parima, et õppida, aga isegi kui ma õpin, ma ei saa enamuse ajast, kõik need reeglid ja kõik, ma arvan, et ma ei saa kunagi pointile pihta. See on lihtsalt, see on väga segadusse ajav.“ (T2)*

Eelolevas peatükis analüüsiti seda, millised on välismaalt saabunud laste võimalused koolis hariduse ja keele omandamiseks. Kui õpilastel paluti meenutada esimest kooliaastat, siis osad õpilased (nt P1 ja P2) tõid välja meeldimise aspekti, osad õpilased (T1 ja T2) rääkisid rohkem tundidest ning nendes toimuvast, sh toodi (T1 ja T2) välja negatiivne mäletus eesti keele õpetajast, kes nende peale karjus. Õpilased meenutasid ka esimese õppeaasta oskusainete (kehaline kasvatus, kunstõpetus, tööõpetus ja muusika) tunde. See, kuivõrd muusika tund vastanutele meeldis sõltus sellest, kui hästi nad selles aines hakkama said. Osade õpilaste jaoks oli kunstõpetus ja tööõpetus lihtne (T1, P1) ja osade jaoks raske (P2). Osadele intervjuueeritavatele meeldis muusika tund (P2 ja T1), ühe intervjuueeritava (P1) jaoks oli tund raske. Kõik õpilased on TLG-s õppinud vaid eesti keeles, s.t seda, et ükski õpilane ei ole õppinud oma emakeeles ega mõnes muus keeles peale eesti keele. Õppevahendite kasutamisel ei olnud antud õpilaste puhul ühtset süsteemi – P2 ja T2 kasutasid samu vahendeid, mis

klassikaaslased, T1 ja P1 aga mõnes aines erinevaid vahendeid. Võib eeldada, et erinevus tuleneb sellest, et kõikide õpilaste puhul arvestatakse õppevahendite valikul individuaalset õppetöös edasijõudmist. Õpilaste käest küsiti ka seda, mis on muutunud võrreldes selle ajaga, kui nad alustasid TLG-s õppimist. Osa vastajaid nimetasid konkreetseid aspekte, andmata hinnangut, millises koolis – praeguses või varasemas – antud aspekt tugevamalt esindatud oli. Kõik tõid välja erinevaid aspekte – sõbrad, uued klassikaaslased (P1, T1 ja T2), õpiabi vajaduse muutumine (P1 ja P2), targemaks saamine (T1, T2), keeleline aspekt (T1, T2, P1) ja kooli remont (P2) – kool renoveeriti 2009. aastal täielikult. Uuriti ka õpilaste õppeedukust, selgus, et kuigi peaaegu kõik õpilased ütlesid, et nad ei õpi palju, on õppeedukus erinev. T1 saab koolis väga hästi hakkama ning T2-l ei lähe koolis nii hästi kui ta klassikaaslastel.

### 4.1.3. Välismaalt saabunud õpilaste keeleline kohanemine

Käesolevas peatükis analüüsitakse keelte oskust ja kasutamist. Peatüki eesmärgiks on anda ülevaade uuritavate keelelisest kapitalist, kuna varasemate uuringute väitel (Masso & Vihalemm 2005) võib teatud keeleline kapitaliseeritus toetada nii järgnevate keelte omandamist kui ka üldist kultuurilist kohanemist.

Läbiviidud intervjuude tulemused näitavad, et uuritud õpilaste keeleoskuse tase on suhteliselt erinev. Alljärgnevalt on välja toodud tabel, mis annab ülevaate vastanute keeleoskusest, täpsemalt keele õppimise ajast. Need keeled, mille puhul intervjuueeritavad ei toonud välja keele õppimise aega on tabelisse lisatud *on õppinud*.

**Tabel 3. Vastanute keeleoskus (keele õppimise aeg aastates)**

	P1	P2	T1	T2
Eesti keel	5	9	<i>On õppinud</i>	<i>On õppinud</i>
Inglise keel	3	9	Kogu elu	<i>On õppinud</i>
Vene keel	3	9	Kogu elu	<i>On õppinud</i>
Hispaania		1		
Afrikaani			Kogu elu	
Hollandi keel			3 või 4	
Saksa keel			2	3
Hiina keel			0,5	
Korea keel				Omal käel natuke
Soome keel				2
Prantsuse keel				3

Kõik vastanud on õppinud eesti, inglise ja vene keelt. Kaks vastanut (T1 ja T2) on õppinud saksa keelt. Osade vastanute puhul tuli välja see, et nad oskavad mõnda keelt seetõttu, et emakeel on sellele keelele väga sarnane. Õpilase P1 puhul on selleks keeleks vene keel, sest tema sõnul on leedu ja vene keel väga sarnased. Õpilane T1 oskab rääkida hollandi keelt, kuna ta emakeel on afrikaani keel ning need keeled on vastanu enda hinnangul väga sarnased.

*„Vene keelest võib-olla ma saan paremini aru, sest vene keel ja leedu keel on sarnased. Ma saan sellest aru. Ja ütlen võib-olla mõned sõnad, aga mitte palju.“ (P1)*

*„Kuna ma oskan afrikaani keelt, ma oskan rääkida ka hollandi keelt. Sest afrikaani keel on nagu räpane (dirty) hollandi keel.“ (T1)*

Lisaks võõrkeeltele kui keelelisele kapitalile uuriti noortelt keelekasutust koolis. Tulemustest selgus, et koolis räägivad kõik õpilased eesti keeles, kuid analüüsist ilmnes, et sõltuvalt situatsioonist võib keelekasutus erineda. Näiteks õpilane P1 püüab õpetajatega eesti keeles rääkida, kuid mõnikord räägib ka inglise keeles. Seda tõenäoliselt siis, kui ta ei oska end eesti keeles väljendada ning õpetaja oskab inglise keeles rääkida. Ühe õpetaja puhul toob ta aga välja, et kuna õpetaja ei oska inglise keelt, siis selleks, et nad saaksid omavahel suhelda aitavad sõbrad tal tõlkida. Õpilased P2, T1 ja T2 räägivad õpetajatega eesti keeles.

*„On mõned õpetajad, kes ei räägi inglise keeles, nad ei saa minust aru. Nii et ma pean minema mõnikord oma sõpradega või nad aitavad mind, tõlkida, mida ma ütlesin, sest ma saan aru väga hästi, aga ma ei oska öelda, mida ma tahan öelda. See oli nagu liiga raske /.../.“ (P1)*

Üks intervjuueeritav (P2) räägib klassikaaslastega eesti keeles, kuid üks intervjuueeritav (P1) ütles, et räägib inglise keeles. Osad õpilased toovad välja segakeele kasutamise (P1, T1 ja T2), mis koosneb paljudest erinevatest keeltest. See on mõistetav, kuna nad kõik on klassikaaslased ning klassis on veel välismaalt saabunud õpilasi. Segakeelt kasutatakse just klassikaaslastega suhtlemisel. Võib eeldada, et seda seetõttu, et klassikaaslaste hulgas on palju välismaalasi, kellel ei pruugi olla vähemalt alguses, kui nad Eestisse tulevad ühist keelt. Õpetajatega ei suhelda segakeeles tõenäoliselt seetõttu, et suhtlus õpetajatega ei ole nii spontaanne kui klassikaaslastega. Segakeelt hakatakse kasutama siis, kui kumbki osapool ei oska veel piisavalt keelt, et omavahel samas keeles suhelda. Hiljem aga jääb see külge ning omavahel räägitaksegi keeles, mis koosneb ka teise keele sõnadest. T2 ütles, et pool lauset räägitakse inglise ning pool lauset eesti keeles. T1 aga ütles, et omavahel räägitakse kümnes erinevas keeles. Tõenäoliselt on need kümme keelt klassis õppivate erinevast rahvusest õpilaste emakeeled.

*„Mul on klassikaaslastega veider asi, ma ei tea, millal see algas, aga me räägime nagu, ma ei tea kuidas seda kutsutakse, see on nagu me räägime eesti ja inglise keelt koos, ma ütlen pool lauset inglise*

*keeles ja ülejäänud pool lauset eesti keeles. Sest see muudab suhtlemise meie jaoks palju lihtsamaks, naljakas, aga mu klassikaaslased harjusid sellega nii ära, et nad teevad mõnikord isegi vigu eesti keeles, sest ma ütlen seda nii palju (N).“ (T2)*

*„Võib-olla rohkem inglise keeles ja segamini.“ (P1)*

*„Ausalt, segu kümnest erinevast keelest (N).“ (T1)*

Hoolimata sellest, et omavahelises suhtluses klassikaaslastega kasutatakse segakeelt, räägivad peaaegu kõik õpilased (T1, T2 ja P2) igapäevaselt ka inglise ja eesti keeles. Ainsana ei räägi eesti keeles intervjueeritav P1, seda seetõttu, et ta ei oska väga hästi eesti keeles rääkida. T1 ja T2 räägivad inglise keeles lisaks eesti keelele seetõttu, et nad tunnevad end inglise keelt rääkides mugavalt, sest inglise keel on emakeel. Lisaks sellele oskavad eestlased üldjuhul inglise keeles rääkida. Ka P1 räägib igapäevaselt inglise keeles, sest ta oskab seda paremini kui eesti keelt ning ta ei saaks Eestis leedu keeles rääkides hakkama.

*„Ma oskan öelda eesti keeles lihtsaid lauseid, aga nagu ilma raskete sõnadeta ja midagi sellist.“ (P1)*

*„Ma eelistan inglise keelt ja afrikaani keelt, sest see on palju lihtsam mulle, ma saan lihtsalt rääkida. Eesti keel ka, aga ma ei tea, inglise keel, ma arvan.“ (T2)*

*„Eesti keel on nagu praegu nagu mu emakeel.“ (P2)*

Kodus räägivad kõik vastanud oma emakeeles. P2 räägib vanematega itaalia keeles, P1 leedu keeles, T1 afrikaani ja inglise keeles ja T2 inglise keeles. Eesti keeles räägib vaid T2, kuid vaid emaga, sest ta isa ei oska eesti keelt. T1 tõi välja ka vene keeles rääkimise. Vene keeles räägivad nad seetõttu, et ta ema arvab, et kuna Eestis elab palju venelasi, siis on Eestis elades vaja vene keelt osata.

*„Inglise keeles, afrikaani keeles, vene keeles natuke ma arvan. /.../ Sest mu ema arvas, et minu jaoks on oluline teada vene keelt, nii et ta hakkas õpetama.“ (T1)*

*„Leedu keeles, mõlemad leedu keeles.“ (P1)*

*„/.../ kodus itaalia keelt.“ (P2)*

*„Mu vanemad räägivad inglise keeles. Ma räägin eesti ja inglise keeles oma emaga.“ (T2)*

### **Keele kasutamise situatsioonid**

Üheks eesti keele kasutamise situatsiooniks väljaspool kooli on igapäevased olmelised situatsioonid, nt poes käimine (T2, P2). Kuigi osade vastajate jaoks võis väljaspool kooli keele kasutamise motivatsioonid olla seotud majanduslike põhjendustega (nt T1 töötamine kohvikus), toodi välja ka keele kui tunnetatava sümbolilise eraldaja funktsioone – nt T2 eelistas ka väljaspool kooli rääkida eesti keeles, kuna soovis enda pidamist „omaks“. Ta ütles, et talle ei meeldi see tähelepanu, mida saab siis, kui räägib inglise keeles.

*„/.../ Kui ma pean midagi tegema tööl. Ma töötan väikeses kohvikus, mille nimi on XX sajand. Ma töötan nagu ettekandja mõnikord seal. Selleks, et teenida lisaraha kõrvalt.“ (T1)*

*„...kui ma olen poes või midagi või tahan küsida kellegi käest midagi, siis ma räägin alati eesti keeles, sest mulle ei meeldi see tähelepanu, mida ma saan, kui ma räägin inglise keeles, ma paistan nagu välismaalane ja nad räägivad minuga inglise keeles. /.../ Mulle ei meeldi, kui inimesed arvavad, et ma olen turist või midagi. (N) /.../ Ma olen olnud siin juba nii palju aastaid ja ma tahan, et mind nähtaks nagu kohalikku inimest.“ (T2)*

Selleks, et selgitada eesti keele õppimise esmaste kogemuste ning keele tähenduste kui õppimise motiveerimise eeltingimusi paluti õpilastel meenutada esimest korda, kui nad eesti keelt rääkisid. Kõikide meenutused on erinevad. Osad vastanud ütlesid, et tundsid end eesti keelt rääkides hästi (P2 ja T2). Õpilane P1 ütles, et alguses rääkis ta eesti keeles vaid eesti keele tundides oma eesti keele õpetajaga, kuid praeguseks ta ka juba mõtleb eesti keeles. Siiski räägib ta igapäevaselt inglise keeles ning eesti keelt kasutab harva. Vaid õpilane T1 ei mäleta, millal ta esimest korda eesti keeles rääkis.

*„Ma ei rääkinud kaks aastat peale seda, ma istusin tunnis ja kuulasin. Ma rääkisin ainult oma eesti keele tunnis eesti keele õpetajaga. /.../ Aga sel aastal ma mõtlen asju eesti keeles ka.“ (P1)*

*„Ma olin enda üle uhke. Ma tundsin, et ma tõesti õpin keelt ja jõuan edasi.“ (T2)*

*„(P) Ma ei mäleta.“ (T1)*

*„Mm, siis kui ma tulin kooli... tundsin hästi (N).“ (P2)*

See, kui hästi on välismaalt saabunud õpilased eesti keele selgeks saanud ning kui vabalt nad seda räägivad on seotud sellega, millisel tasemel on neile eesti keelt õpetatud ning kui hea on olnud õpetajate ja õpilaste omavaheline suhe. Eriti oluline on see alguses, kui eesti keelt hakatakse omandama. Seetõttu paluti õpilastel kirjeldada erinevaid situatsioone, mis meenuvad neile seoses selle ajaga, kui nad alles hakkasid eesti keeles rääkima. Nad rääkisid mõnest naljakast või põnevast sündmusest, mis neil juhtus siis, kui nad ei osanud veel eesti keelt väga hästi rääkida. Kui poisid ei osanud midagi välja tuua, siis tüdrukud rääkisid juhtumistest esimestes eesti keele tundides, mis on ka loomulik, sest eesti keelt rääkisidki nad alguses põhiliselt vaid oma eesti keele tunnis. Õpilasele T1 meenus see, kui ta tahtis eesti keele tunnis tualetti minna, kuid ta ei osanud õpetaja käest seda eesti keeles küsida. Ta palus oma pinginaabrit, et ta ette ütleks. Välja tuli aga väga totter lause, mille tähendust ta siiani ei tea. T2 meenutas seda aega, kui ta pidi kõva häälega klassi ees teksti ette lugema, kuid ta ei tahtnud seda teha, sest ei osanud täpitahti öelda. Kui ta üritas neid ette lugeda, siis hakati tavaliselt klassis naerma.

*„Mmm.. kui ma alguses tulin siia ja ei osanud veel rääkida. Ma tahtsin ühes eesti keele tunnis küsida tualetti. Ma küsisin oma pinginaabrit, et ta ütleks mulle, kuidas küsida. Ta ütles mulle midagi, ma ei*

*mäleta, aga see oli kõige tobedam lause maailmas. Ja siis ma lihtsalt ütlesin selle õpetajale ja õpetaja lihtsalt vaatas mind ja siis nagu mu pinginaaber ütles, et ta tahtis minna tualetti ja õpetaja ütles: „Oh, lihtsalt mine!“ (N)“ (T1)*

*„(P) Esimesed kaks aastat, olin ma väga närvis, kui ma pidin klassi ees lugema, sest ma ei tahtnud teha midagi valesti ja seepärast ma proovisin lugeda väga aeglaselt, aga kui ma tahtsin lugeda, siis mul tuli see alati väga halvasti välja, sest ma olin väga närvis. Ühel korral, alguses ma ei osanud öelda ä-sid ja ü-sid ja ma lugesin teksti ilma ä ja muude värkideta ja siis kõik alati naersid, sest see kõlas nii naljakalt.“ (T2)*

Keeleõppe juures on aga olulised veel muudki aspektid. Näiteks T2 tõi ainsana vastanutest välja selle, et kõige rohkem on eesti keele õppe juures abiks olnud Eestis elamine. Ta leiab, et olles ümbritsetud eestlastest ning keelt kuulates saab ta aru sellest, kuidas eesti keelt tuleb rääkida – õpiku eesti keel ja see keel, mida eestlased räägivad on väga erinevad.

*„Ma arvan, et elades riigis ja olles ümbritsetud inimestest, kes näevad Eestit, kuulates keelt koguaeg, nii saad parema pildi sellest, kuidas Eesti inimesed tegelikult keelt räägivad. Sest ma arvan, et see oleks palju teistsugune, kui sa palkaksid õpetaja ja sa ei elaks Eestis. Sa õpiksid rääkima palju formaalsemat eesti keelt, ma ei oska seda seletada. Nagu kui sa kuuled slängi ja kõiki nagu viise, lühikest vormi sõnast või (P) nagu päris eesti keelt, mitte lihtsalt eesti keelt töövihikust. See on väga erinev.“ (T2)*

Alljärgnevalt analüüsitakse eesti keele õpet kui eeltingimust eestikeelse õppega liitumiseks. TLG-le on iseloomulik, et esmalt õpivad välismaalt saabunud õpilased kolm aastat rühmaõppe vormis koos teiste välismaalt tulnud õpilastega eesti keelt, seda selleks, et nad omandaksid eesti keele sellisel määral, et teistes ainetundides hakkama saada. Järk-järgult hakkavad nad osa võtma ka teistest ainetundidest, milles osalevad klassikaaslased.

Õpilaste käest küsiti eesti keele tundide kohta, mis toimusid esimesel õppeaastal teistest klassikaaslastest eraldi. Mälestused on erinevad. P1 meenutas, et ta õppis alguses üksi, hiljem aga koos ühe Brasiilia päritolu poisiga. See erines P2 eesti keele õppest, kes õppis koos itaallastega rühmaõppes. Temaga samal ajal tuli kooli veel teisigi itaallasi ja nad õppisid koos eesti keelt.

*„(P) Ma ei tea. Seda on raske meenutada. Ma mõtlen, et alguses ma olin üksi, siis tuli veel üks kutt, brasiillane ma arvan, siis me õppisime koos. Järgmisel aastal ma läksin järgmise õpetaja juurde, sest üks õpetaja oli nagu esimene, õppisin ühe õpetaja juures ja siis teise juures.“ (P1)*

*„Aa, me olime koos, itaallased kõik koos...“ (P2)*

Õpilastel paluti meenutada ka esimest eesti keele tundi. Vastajatel on sellest erinevad mälestused. Kui P1 ütles, et kõik oli väga tore, siis T1 ja T2 meenutavad seda, kuidas õpetaja oli nende peale pahane. Selle põhjuseks võib olla see, et õpetaja ei arvestanud õpilaste

keeleliste teadmistega ning ei olnud valmis juhendama õpilasi, kes polnud alguses eesti keeles valmis suhtlema. Samas võib olla tegu ka õpilaste endist tulenevate kohanemise raskustega.

*„(P) Ma ei tea. See oli väga tore. Õpetaja oli, tal oli võib-olla kogu informatsioon ja /.../ Ma ei tea, raske meenutada.“ (P1)*

*„Ma tulin tundi ja nägin oma õpetajat, ta karjus minu peale, sest ma ei rääkinud eesti keeles. (N) Ma rääkisin temaga inglise keeles, siis ta karjus mu peale. /.../ Ja siis ta oli põhimõtteliselt vihane kogu tunni.“ (T1)*

*„Õpetaja sai minu peale vihaseks, sest ma ei suutnud klassiga koos töötada. Ta mõtles, et ma oleksin pidanud õppima eesti keelt enne siia tulekut. Aga teisel aastal me saime uue eesti keele õpetaja ja ta oli palju mõistvam, ta sai aru, et ma ei suutnud teha neid kõiki asju, mida teised tegid.“ (T2)*

Õpilane P2 tõi välja selle, et õpetajal oli sõnastik kaasas, seega õpilase P2 õpetaja oli väga abivalmis. Ka P1 ütles, et õpetajal oli olemas see info, mida tal oli vaja teada. Seega poiste ja tüdrukute kogemused on erinevad.

*„Et õpetajal oli koguaeg sõnastik kaasas, siis kui ma ei teadnud mingit sõna, siis ta vaatas sõnastikust ja ütles mulle itaalia keeles. Jaa...“ (P2)*

*„/.../ Õpetaja oli, tal oli võib-olla kogu informatsioon /.../“ (P1)*

P2 tõi välja selle, et sai kohe eesti keele selgeks. See võib tuleneda individuaalsest eripärast – tal lähebki õppimises hästi, kuid keele kiirele omandamisele aitas kindlasti kaasa ka see, et ta hakkas eesti keelt õppima väga varakult – esimeses klassis, erinevalt P1-st, kes hakkas eesti keelt õppima kuuendas klassis. Seda seetõttu, et mida hiljem keelt omandama hakata, seda raskem on seda selgeks saada. On leitud, et lapsena on keele omandamine lihtsam kui täiskasvanueas – perfektselt st aktsenditult saabki keele ära õppida lapseas, kriitiliseks eaks peetakse 6. eluaastat, pärast mida enam aktsenditult ei saa omandatavat keelt rääkida (Larsen-Freeman & Long 1991). Kõik intervjueeritavad hakkasid aga eesti keelt õppima hiljem, mistõttu on neil kõigil aktsent. Erandiks on vaid intervjueeritav T2, kes räägib eesti keelt peaaegu aktsenditult.

*„Kui ma tulin siia Eesti, siis ma noh ma ei teadnud sõnagi eesti keeles, siis ma tulin esimesest klassist peale ja noh, mul olid kõik viied alguses. No mul läks päris hästi, ma õppisin kohe selgeks eesti keele.“ (P2)*

Õpilane T1 tõi ainsana intervjueeritavatest välja teemad, mida tunnis õpiti – tähestikku, sõnu, verbe ning lausete moodustamist. Hiljem õpiti rääkima ning mängiti mängu. Nii õpilasele T1 kui ka T2-le meenus eesti keele tunnist vaid see, kuidas õpetaja nende peale karjus. Nad jätsid täpsustamata, kas nad rääkisid eesti keele tunnist rühmaõppe vormis või tunnist, mis toimus klassikaaslastega.

*„Alguses me õppisime tähestikku ja siis me hakkasime õppima põhilisi sõnu, tegusõnu ja siis me hakkasime õppima lauseid ja neid grupeerima. /.../ Me õppisime rääkima, mängisime mängu, me õppisime keelt. (N)“ (T1)*

Õpilaste käest küsiti ka, kuidas eesti keele õppimine on läinud. Osad intervjueeritavad (T1, T2 ja P2) on eesti keele õppimisega rahul. Vaid P1 ei osanud sellele küsimusele vastata, seda sellepärast, et ta ei õpi hetkel eesti keelt. Samas oskas ta välja tuua selle, et tema jaoks on eesti keele õppimise juures raske sõnade õppimine. P2 ütles, et tema eesti keele oskus on arenenud, ta saab paremini hakkama. Tema jaoks on eesti keele õppimise juures kõige lihtsam pööramine, kuid kõige rohkem valmistab raskusi otsekõne. Kuigi õpilane T1 ütles, et ta eesti keele oskus on väga hea, peab ta eesti keele õppimist raskeks, kõige raskem on erinevate vormide moodustamine, kuid kõige lihtsam rääkimine. Osad õpilased on välja toonud eesti keele õppimise raskuseks grammatika (nt õpilased T1, T2). T2 ütles, et ta on väga pettunud, kui ei oska sõna õigesti vormi panna. Kõige lihtsam on tema jaoks sõnavara. Ta on oma eesti keele oskusega rahul, kuigi ta ütles, et oleks võinud mõnel eluperioodil rohkem pingutada. Ta lisis, et ta aktsent on väga hea, näiteks telefonis rääkides on talle öeldud, et ta räägib eesti keelt nagu eestlane, mitte nagu välismaalane.

*„Mõned sõnad on rasked, sest sa pead õppima erinevaid tähti ja värki, et kuidas neid öelda.“ (P1)*

*„Päris hea, mul on keskmine 80 või 100% hetkel. /.../ Ma arvan, et lõpuks, erinevad ajavormid ja vormid. /.../ Ma ei tea tegelikult, rääkimine (N)“ (T1)*

*„Ma arvan, et mõnel perioodil ma oleks pidanud rohkem pingutama, aga ma ei teinud seda. Aga ma arvan, et ma olen praegu rahul oma eesti keele oskusega. /.../ Ma arvan, et mu aktsent on väga hea, inimesed ütlevad mulle telefonis, et vau, ma ei oleks arvanud, et sa oled välismaalane, sa räägid nagu eestlane. /.../ Mul on grammatikaga palju probleeme, sageli mu sõbrad parandavad mind, siis ma ütlen, et ok, ma jätan selle meelde. /.../ Aga siis ma ütlen uuesti vale asja ja siis läheb kõik segi ja siis ma lihtsalt, see kurvastab mind. /.../ Mul on eestikeelseid sõnu väga lihtne meelde jätta. /.../“ (T2)*

*„Mmmm... ma ei tea, kuidas seda nimetatakse... nagu see mina olen ja...“ (P2)*

Õpilastel paluti võrrelda oma eesti keele oskust klassikaaslaste eesti keele oskusega, seda selleks, et teada saada, milline on eesti keele tase võrreldes nende lastega, kes ei ole välismaalt saabunud. Kõik intervjueeritavad ütlesid, et klassikaaslaste sõnavara on parem kui nende oma. Õpilane P1 ütles, et kuna nad on eestlased, siis ei saa keeleoskust võrrelda. Vastaja T2 ütles, et on palju sõnu, mida ta ei tea, eriti aga slängisõnu, näiteks *davai* vms. Ta tõi ainsana vastanutest välja ka erinevuse grammatika oskuses. Õpilane T1 ütles, et teab mõningaid sõnu, mida tema klassikaaslased ei tea. Need on lühikesed sõnad, mis on tekstis ning mida tavaliselt tähele ei panda, kuid tema õpib need sõnad ära ning sõnade testis teab neid alati.

*„No, nad teavad rohkem sõnu, kui ma ei tea mingi sõna, siis ma küsin nende käest.“ (P2)*



*„Mu eesti keele oskus ei ole muidugi nii hea, kui nende oma, sest mu sõnavara ei ole nii hea kui neil, veel. /.../ See on tekstis, õpetaja annab meile teksti lugeda ja siis seal on sellised väiksed sõnad, millest teised lihtsalt üle loevad ja nad on nagu, ok, ma küsin hiljem ja siis ma õpin need sõnad ära ja siis meil on test ja ma olen nagu: „Oh, ma tean seda sõna!“ ja teised on nagu: „Mida?“ (N)“ (T1)*

*„Grammatika kindlasti, palju nagu slängisõnu või lihtsalt sõnu, mis on väga ametlikud, aga need on lihtsalt nagu välja mõeldud nagu davai või midagi sellist (N). Ma arvan, et on palju, mida ma ei tea.“ (T2)*

### **Eesti keel kui piiride ületaja**

Kõik intervjuueeritavad (v.a õpilane P2) tõid välja selle aspekti, et võrreldes selle ajaga, kui nad siia tulid, on toimunud olulised positiivsed muutused. Põhjuseks võib olla kaaslastega tutvumine, keskkonnaga harjumine, kuid kindlasti ka keeleoskuse paranemine. Seda seetõttu, et keeleoskuse puudumine loob õpilastele teatud piirid. Intervjuueeritavad tõid välja erinevad asjaolud, mis kaasnesid sellega, et keelt ei osatud – aine õppimine oli piiratud (T1 ja T2), sõpru oli vähem (nt P1 ja T1) ning õpetajatega oli raskem suhelda (P1). Intervjuueeritavad P1, T1 ja T2 tõid välja selle, et neil on keeleoskuse omandades rohkem sõpru. Intervjuueeritav T1 lisas, et teab praeguseks, keda usaldada. Intervjuueeritav T2 ütles, et on praeguseks rohkem avatud oma klassikaaslastele ja inimestele, kes teda ümbritsevad. Õpilane P1 tõi ainsana välja selle aspekti, et õpetajad ei vaata teda enam nii nagu ta ei saa midagi aru. Ka õpilased T1 ja T2 rääkisid õpetajatest, täpsemalt eesti keele õpetajast, kes karjus nende peale, sest nad ei osanud eesti keeles rääkida. Siin on tegemist sellega, et õpetaja oli ise keelepiiride looja – ta pahandas lastega seetõttu, et nad ei oska eesti keelt piisavalt aine õppimiseks. Seega eesti keele oskusega kadusid ka teatud piirid – õpetajatega suheldi rohkem, saadi rohkem sõpru ning aine omandamine oli kergem.

*„Ma ei tea (P) võib-olla rohkem sõpru ja värki /.../ ja õpetajad ei vaata mind nagu, nagu ma ei saaks millestki aru.“ (P1)*

*„Kui ma alguses siia tulid, siis mul ei olnud sõpru ja ma ei saanud kedagi usaldada, aga nüüd ma olen sõbrad leidnud ja tean, keda saab usaldada ning keda mitte /.../. Ma tulid tundi ja nägin oma õpetajat, ta karjus minu peale, sest ma ei rääkinud eesti keeles. (N) Ma rääkisin temaga inglise keeles, siis ta karjus mu peale. /.../ Ja siis ta oli põhimõtteliselt vihane kogu tunni.“ (T1)*

*„Ma olen rohkem avatud oma klassikaaslastele ja inimestele, kes on minu ümber. /.../ Õpetaja sai minu peale pahaseks, sest ma ei suutnud koos klassiga töötada. Ta arvas, et ma oleks pidanud õppima eesti keelt enne siia tulemist.“ (T2)*

Õpilane T2 rääkis veel lisaks erinevatest keerulistest situatsioonidest, mis on seotud vähese keeleoskusega. Seega nende olukordade puhul on eesti keele mittetäielik oskus loonud teatud piirid. T2 tõi välja selle, et teda häirib, kui ta teeb näiteks restoranis tellimust esitades eesti keele kasutuses vigu. Ta leiab, et kuna tal ei ole aksenti, siis ta tundub olevat eestlane, kuid

kuna teeb vigu, siis teised mõtlevad, et tal on midagi viga. Kõige raskemaks peab ta keerulistes olukordades enda tunnete väljendamist. Üheks selliseks olukorraks on näiteks situatsioon, kui ta on kellegi peale vihane ning tahab midagi tõsiselt öelda, kuid ei saa seda eesti keeles teha, sest ei oska. Sellistes olukordades hakkab ta tavaliselt inglise keeles rääkima. See on loomulik reaktsioon, sest ta tunneb end inglise keeles rääkides vabamalt ja spontaansemalt. Samas on ka see arusaadav, et inglise keelt kasutades tunneb ta end halvasti, sest tahab osata igas situatsioonis eesti keeles rääkida.

*„/.../Ma tean, et kui ma teen vigu, kui ma näiteks tellin midagi restoranis, siis inimesed alati vaatavad mind naljakalt, sest ma tean, et minu aktsendi põhjal võib arvata, et olen eestlane, aga nad mõtlevad, et vau, ta teeb vigu, mis toimub. (N) /.../ Ütleme, et kui ma olen vihane kellegi peale ja tahan öelda neile midagi tõsiselt, aga ma ei tea, kuidas seda eesti keeles öelda, siis ma ei tea mida teha ja siis ma hakkun lihtsalt inglise keeles rääkima.“ (T2)*

Kokkuvõttes, eelolevas peatükis vaadeldi uuritavate keelelist kapitali ning analüüsi keelelist kohanemist. Läbiviidud intervjuude tulemused näitavad, et uuritud õpilaste keeleoskuse tase on suhteliselt erinev – lapsed oskavad erinevatel tasemetel paljusid erinevaid keeli. Lisaks võõrkeeltele kui keelelisele kapitalile uuriti noortelt ka keelekasutust koolis. Tulemustest selgus, et koolis räägivad kõik õpilased eesti keeles, kuid analüüsist ilmnas, et sõltuvalt situatsioonist võib keelekasutus erineda. Üks intervjuueeritav (P2) räägib klassikaaslastega eesti keeles, kuid üks intervjuueeritav (P1) ütles, et räägib inglise keeles. Osad õpilased toovad välja segakeele kasutamise (P1, T1 ja T2), mis koosneb paljudest erinevatest keeltest. Hoolimata sellest, et omavahelises suhtluses klassikaaslastega kasutatakse segakeelt, räägivad peaaegu kõik õpilased (T1, T2 ja P2) igapäevaselt ka inglise ja eesti keeles. Ainsana ei räägi eesti keeles intervjuueeritav P1, seda seetõttu, et ta ei oska väga hästi eesti keeles rääkida. Kodus räägivad kõik vastanud oma emakeeles. Õpilaste käest küsiti eesti keele tundide kohta, mis toimusid esimesel õppeaastal teistest klassikaaslastest eraldi. Mälestused on erinevad. P1 meenutas, et ta õppis alguses üksi, hiljem aga koos ühe Brasiilia päritolu poisiga. See erines P2 eesti keele õppes, kes õppis koos itaallastega rühmaõppes – temaga samal ajal tuli kooli veel teisi itaallasi ja nad õppisid koos eesti keelt. Õpilaste käest küsiti ka, kuidas nende eesti keele õppimine on läinud. Osad intervjuueeritavad (T1, T2 ja P2) on eesti keele õppimisega rahul. Vaid P1 ei osanud sellele küsimusele vastata, seda sellepärast, et ta ei õpi hetkel eesti keelt. Õpilastel paluti võrrelda oma eesti keele oskust klassikaaslaste eesti keele oskusega, seda selleks, et teada saada, milline on eesti keele tase võrreldes nende lastega, kes ei ole välismaalt saabunud. Kõik intervjuueeritavad ütlesid, et klassikaaslaste sõnavara on parem. Õpilane P1 ütles, et kuna nad on eestlased, siis ei saa keeleoskust võrrelda. Kõik

intervjueeritavad (v.a õpilane P2) tõid välja selle aspekti, et keeleoskuse paranedes muutus midagi positiivses suunas. Seega keeleoskuse puudumine loob õpilastele teatud piirid. Intervjueeritavad tõid välja erinevad asjaolud, mis kaasnesid sellega, et keelt ei osatud – aine õppimine oli piiratud (T1 ja T2), sõpru oli vähem (nt P1 ja T1) ning õpetajatega oli raskem suhelda (P1).

#### **4.1.4. Individuaalsete omaduste ja tugivõrgustiku osakaal keelelisel kohanemisel**

##### **Keele õppimise motivatsioonid**

Sellest, milline on keeleõppija motivatsioon sõltub suuresti see, kas keel õpitakse selgeks. Oluline on ka see, milline motivatsioon on – kas integratiivne või instrumentaalne (Gardner & Lambert 1972). Instrumentaalse motivatsiooni korral nähakse keelt vaid kui informatsiooni vahetamise vahendit, kui samal ajal integratiivne motivatsioon rõhutab keele rolli kuuluvustunde kujunemisel. Õpilaste P2, T1 ja T2 puhul on näha, et motivatsioon on integratiivne. Suhtumine Eestisse ja eestlastesse on positiivne, mis on väga oluline, sest on täheldatud, et positiivne suhtumine keele rääkijatesse soodustab keele õppimist (Larsen-Freeman & Long 1991). On näha, et nad tunnevad end Eestis eestlaste hulgas elades hästi. T1 ütles, et Eestis on hea elada, sest siin on rohkem vabadust. Ta tõi näiteks selle, et Lõuna-Aafrikas oli rohkem kuritegevust – selleks, et mitte surma saada ei tohtinud nad väravast välja minna. Vaid P1 puhul on näha, et ta mõtleb positiivselt oma kodumaast Leedust ning seal elavatest inimestest. Selle põhjal võib eeldada, et tema motivatsioon on instrumentaalne – ta õppis keelt alguses vaid selleks, et Eestis hakkama saada. Kuna ta aga teab, et läheb suvel Leetu tagasi, siis ei õpi ta enam eesti keelt.

*„Siin on tore, siin on rohkem vabadust, sest mu vanas riigis me pidime olema teisel pool väravat ja kui sa lähed väravast välja, siis on suur võimalus surma saada.“ (T1)*

*„/.../ Leedus sa saad, nad ei hooli sellest /.../ kes sa oled ja sellest värgist /.../, nad aitavad sind nangunii. Leedus sa saad abi, nad ei hooli sellest, kes sa oled, eestlased, mitte alati.“ (P1)*

Lisaks integratiivsetele ja instrumentaalsetele motivatsioonidele on olulised ka loomuomased ja välised motivatsioonid (Van Lier 1996). Kõikide vastanute puhul võib väita, et nad on pigem väliselt motiveeritud, ükski vastanu ei ütle, et õpib keelt sellepärast, et eesti keele reeglid on põnevad ning keele õppimine on huvitav. Nad õpivad eesti keelt pigem seetõttu, et saada Eestis hakkama. Kuigi T1 tõi välja enda tugevuse näiteks muusikas, on siiski tegemist välise motivatsiooniga ning hinnetele orienteeritusega. Samas võis antud aine eesti keeles

õppimine teda ka isiklikult motiveerida. Võib oletada, et selline motivatsioon võis toetada ka teiste ainete õppimist. P1 toob ainsana välja ka selle, et ta vanemad ütlesid talle, et ta peab eesti keelt õppima, sest see tuleb talle kasuks – siin on tegemist samuti väliste motivatsioonidega. Väline motivatsioon eksisteerib seetõttu, et keele õppijal on väljastpoolt vahendatud aktiivsus või piirang (Deci 1980).

*„Vanemad ütlesid mulle ja ma olin nagu, ma peaksin õppima seda keelt, võib-olla ühel päeval see aitab mind või midagi.“ (P1)*

*„Muusikas me õppisime alati noote ja see oli mulle väga hea, sest ma olin klassis kõige tugevam. (N)“ (T1)*

### **Eesti ja eestlastega kohanemine**

Osa intervjuueeritutest (T1 ja T2) suhtuvad eestlastesse ja Eestisse hästi. Mõned toovad välja selle, et siin on hea elada (P2 ja T2), osad vastanud (T1 ja T2) leiavad, et eestlased on tagasihoidlikud ja vaiksed. T1 ütles, et eestlased ei taha alguses rääkida, kuid kui neid tundma õppida, siis on nad väga lahked ja hoolivad. P2 ütles, et eestlased on rahulikud, mis on sarnane T1 ja T2 poolt välja toodud iseloomujoontele tagasihoidlik ja vaikne. T2 tõi positiivsete külgedena välja selle, et linnatänavad on puhtad ning Eestis on ilus loodus. Lisaks on siit lihtsam Euroopasse reisida kui Kanadast. Kolm vastanut (T2, P1 ja P2) võrdlevad eestlasi oma päritolumaa rahvaga. T2 leiab, et eestlastel on parem, täiskasvanulikum arusaamine asjadest kui kanadalastel. P2 ja P1 suhtumine eestlastesse ei ole aga nii positiivne. P2 ütles, et inimestena meeldivad talle rohkem itaallased, sest nendega saab itaalia keeles rääkida. Selle väite põhjal on näha, et kuigi ta ütles, et eesti keel on tema emakeel, tunneb ta end itaalia keelt rääkides mugavamalt, talle meeldivad ka rohkem inimesed, kes räägivad itaalia keelt. Ka P1 võrdleb eestlasi päritolumaa rahvaga ning leiab, et Leedus elavad inimesed on rohkem abivalmis. Seega nii T1 kui ka T2 suhtuvad Eestisse ja eestlastesse positiivselt. P1 ja P2 suhtumine eestlastesse ei ole aga nii positiivne kui teiste vastanute puhul.

*„Nad on tagasihoidlikud, kui sa alguses nendega kohtud ja nad ei taha väga rääkida, ma arvan. Aga kui sa õpid neid tundma, siis nad on väga kenad ja hoolivad. /.../“ (T1)*

*„Ma arvan, et see on hea riik. /.../ Ma arvan, et eestlased on palju vaiksemad. Ma ütleks, et nad on rohkem täiskasvanud. /.../ Ma arvan, et mulle meeldib kõige rohkem see, et Eesti asub väga hea koha peal Euroopas, kust on väga hea reisida teistesse Euroopa riikidesse. /.../ Mulle meeldivad väga ka siinsed linnad, need on puhtad enamuse ajast, loodus on väga ilus.“ (T2)*

*„/.../ Ja rahulik, sest no inimesed jah on rahulikud. /.../ Mhm. No mulle meeldib rohkem itaallased. /.../ No ma saan nendega itaalia keelt rääkida, jah. /.../ Aa, jah, mulle meeldib. /.../ (P) Kool, sest vahest saab nalja ja. (P) Jah.“ (P2)*

Kõik vastanud toovad välja Eestis elamise miinused, ka need on indiviiditi erinevad. Neile ei meeldi kliima (T1); venelased (T2); see, et peab vara vara ärkama (P2) ning see, et nad igatsevad kodumaa järgi (T2 ja P1). T1 ja P2 häirivad pigem pisiasjad – P2-le ei meeldi vara ärkamine ja T1-le see, et Eestis on nii külm ning talvel läheb ruttu pimedaks. See on mõistetav, sest Lõuna-Aafrikas, tema kodumaal on kliima palju soojem kui Eestis. T2 ja P1 toovad välja selle, et igatsevad oma kodumaad. T2 puhul ei ole igatsus nii nähtav, ta mainis vaid, et igatseb Põhja-Ameerika toitu. P1 ütles aga, et igatseb Leedut, sest ta sõbrad on seal. T2 tõi ainsana vastanutest vestlusesse sisse Eestis elavate välismaalaste teema. Ta ütles, et talle ei meeldi venelased, sest tal on olnud nendega halbu kogemusi. Lisaks sellele häirib teda see, et kui ta ütleb, et elab Eestis, siis arvatakse, et ta elab Venemaal.

*„Mulle ei meeldi külm ja see, et läheb talvel nii kiiresti pimedaks.“ (T1)*

*„On palju asju, mida ma igatsen /.../, nagu näiteks toit on siin palju teistsugusem kui Põhja-Ameerikas. /.../ Ma arvan, et mulle meeldivad kõige vähem venelased. Mul on olnud nii palju halbu kogemusi nendega ja nad käituvad nagu nad siiani omaksid seda riiki. Üks asi, mis mulle ei meeldi on see, et kui ma ütlen kellelegi, et ma olen Eestist, siis esimene asi, mida nad mõtlevad on Nõukogude Liit. /.../ Eesti on iseseisev riik.“ (T2)*

*„Et peab ärkama üles päris vara. (N)“ (P2)*

*„Jah, võib-olla ma igatsen leedukaid või midagi. Nagu nad on rohkem mu sõbrad ja nii.“ (P1)*

### **Tugivõrgustik**

Lisaks keele õppimise motivatsioonidele, mis kuuluvad keelelise kohanemise individuaalse poole peale, moodustab individuaalse poole ka tugivõrgustik e inimesed, kelle käest õpilased saavad vajadusel abi. Siia alla kuulub nii kodune tugi, sõbrad, tuttavad, kuid ka institutsionaalne õpiabi (õpetajad).

Välismaalt saabunud õpilaste puhul on kohanemisel väga olulised sotsiaalsed suhted – sõbrad ja tuttavad. Intervjueeritavate sotsiaalne võrgustik koosnes nii koolikaaslastest (T2, T1 ja P1) kui ka sõpradest-tuttavatest väljaspool kooli (T1, P1 ja T2). Vaid P2 ei ütelnud, kas tema sõbrad on koolist või väljastpoolt kooli. T2-l on kaks parimat sõpra, kes käivad ta klassis. T1 parimad sõbrad ei käi temaga samas koolis. Tal on rohkem sõpru kui T2-l – viis parimat sõpra, kuus kooli parimat sõpra ning viis kooli ja trennisõpra. Kuna T2 ütles, et ta parimad sõbrad ei käi temaga samas koolis, siis võib eeldada, et kuus kooli parimat sõpra ei ole talle nii head sõbrad kui viis parimat sõpra. Väga palju sõpru on ka P1-l (12), kellest kaheksa käivad tema koolis. Tal on viis naissoost ja viis meessoost sõpra, kahe sõbra sood on ta jätnud märkimata, seda tõenäoliselt sellepärast, et tal jäi kolmnurkade joonistamisel (kolmnurgad märgivad sugusid) paberil ruumi puudu. P2 ei too välja sõprade sugusid. Erinevalt T2-st, kelle

sõbrad on tüdrukud, on T1 sõbrad peamiselt meessoost, seda seetõttu, et nendega on lihtsam rääkida. P1 tõi ainsana vastanutest välja selle, et suhtleb ka oma sõpradega kodumaalt – ta ütles, et räägib Skype'i teel ka oma vanade sõpradega Leedust. Üheks põhjuseks, miks suhted on säilinud on tõenäoliselt see, et ta läheb kodumaale tagasi. Seega T1-l on kõige rohkem sõpru – 16, P1-l on 12 sõpra, P2-l kolm sõpra ning T2-l kaks sõpra. Tundub, et kõikidel vastanutel on tugev sotsiaalvõrgustik ning nad on sotsiaalselt hästi integreerunud – neil on sõbrad, kes neile vajadusel toeks on. Kõige rohkem räägivad oma sõpradest tüdrukud, kes toovad välja, et sõbrad aitavad neid siis, kui neil on raske. Sarnaselt T2-ga peab ka õpilane T1 oluliseks seda, et sõbrad teevad ta tuju heaks. T1 lisas, et sõbrad aitavad teda koduste tööde tegemisel ning ta saab nendega alati rääkida. Poisid ütlesid, et neil on sõbrad, kuid mis puudutab nende omavahelisi suhteid, siis sellest nad põhjalikumalt ei rääkinud.

*„/.../ Mu sõbrad aitavad mind mu koduste tööde tegemisel või teevad mind õnnelikuks. /.../ Ma suhtlen tavaliselt oma kahe parima sõbraga, kes on minu klassis, kõige rohkem.“ (T2)*

*„Mul on peamiselt poistest sõbrad, sest nad on, ma ei tea, nendega on palju lihtsam rääkida kui tüdrukutega. /.../ On nagu mu trennisõbrad ja koolisõbrad. /.../ Mu parimad sõbrad ei käi tegelikult minu koolis, millest on natuke kahju, sest ma ei näe neid nii palju, kui ma näeks siis, kui nad oleksid koolis. /.../ Kui ma olen kurb, siis nad aitavad mul ruttu saada rõõmsaks.“ (T1)*

*„/.../ Peamiselt ma räägin oma koolisõpradega ja võib-olla natuke oma vanade sõpradega Leedust ja see on kõik võib-olla, jah. /.../ Jah, võib-olla ma igatsen Leedut või midagi. Seal on nagu rohkem mu sõpru ja värki.“ (P1)*

Üks osa intervjuueeritavatest tõi välja, et eesti keele õppimisel on olnud kõige suuremaks abiks sõbrad (nt T1, T2 ja P1). Sõprade poole on pöördutud mh ka keelelistel põhjustel – sõbrad suudavad vajadusel paremini vajaliku termini eesti keelest inglise keelde tõlkida (P1). T1 ütles, et kõige rohkem on teda aidanud tema peamine pinginaaber ja parim sõber. T1 ja T2 tõi välja selle, et nad on abi saanud näiteks kirjutamises. Õpilane T2 tõi ainsana vastanutest välja selle, et kui ta ei saanud tunnis aru ning tahtis oma sõpradelt nõu küsida, siis ta ei teinud seda, sest ei tahtnud neid segada. Siin on selgelt näha, et õpilane oli oma probleemiga üksi ning tal ei olnud kellegi käest abi küsida.

*„(P) On mõned õpetajad, kes ei räägi inglise keeles, nad ei saa minust aru. /.../ Sõbrad aitavad mind, tõlkida, mida ma ütlesin. /.../ Mul on üks sõber, kes aitas mind eesti keeles, ma küsisin alati tema käest.“ (P1)*

*„Mu sõbrad, mu peamine pinginaaber ja samuti mu parim sõber. /.../ Näiteks kirjutamine. Näiteks raamatu kokkuvõtte. Ma vajasin oma klassikaaslaste abi, et nad aitaksid mul teha selgeks, et mul ei oleks vigu. /.../“ (T1)*

*„/.../ Ma arvan, et mu klassikaaslased tõesti püüdsid mind aidata esimesel õppeaastal, aitasid mind palju koduste töödega ja aru saada. /.../ Kui ma ei teadnud, kuidas kirjutada lauset või kui ma ajasin tähe segamini või midagi, siis nad alati parandasid mind, see aitas palju. /.../ Mõnikord, kui oli lihtne tund, siis ma sain enam vähem aru sellest, mis toimus, kuid enamasti ma ei saanud midagi aru ja ma*

*tahtsin alati küsida oma sõpradelt, et mis toimub, aga ma juba teadsin, et nad püüavad tunnile keskenduda ja ma ei tahtnud neid tüüdata.*“ (T2)

Mis puudutab kitsamalt eesti keele õpet, siis poisid ei maini eesti keele õppel sõprade abi. Samas kui tüdrukutele on sõpradest olnud eesti keele õppel palju abi. Näiteks T2 ütles, et hetkel on sõbrad ja klassikaaslased talle rohkem toeks kui ema.

Lisaks sõprade abile on õppimisel oluline ka institutsiooni e kooli sisene abi. Intervjueeritavad P1, P2 ja T2 tõid välja, et saavad lisaks sõpradele abi ka õpetajatelt. Õpilane P2 ütles, et teda on keeleõppe juures abistanud kõige rohkem õpetaja. Ta lisas, et kui vajab eesti keele õppimisel abi, siis ta pöördub oma eesti keele õpetaja poole, kes on teda kõige rohkem aidanud. Ta meenutas, et kui ei teadnud mõnda sõna, siis küsis õpetaja käest ning õpetaja seletas talle. Ka P1 tõi välja selle, et kui tal on abi vaja, siis õpetajad aitavad teda, eraldi mainib ta oma klassijuhatajat. Kuigi ka T2 ütles, et klassijuhataja (neil on sama klassijuhataja) on väga tore ning tema poole saab alati pöörduda, siis on muus osas õpilase T2 kogemused erinevad. Ta meenutas oma esimest päeva, millega seoses tuli talle meelde, et õpetajad tahtsid teda aidata, kuid ta ei tahtnud abi, sest olles segaduses ja hirmul tahtis ta vaid tagasi koju. Ta ütles, et õpetajad on teda küll aidanud, kuid klassikaaslastest on talle rohkem abi olnud. Ta lisas, et kui vajab abi, siis räägib kõigepealt oma ema, siis sõpradega ning alles seejärel oma õpetajatega. Vaid õpilane T1 ei toonud välja seda, et ta oleks õpetajate käest abi saanud. Põhjus võib olla selles, et ta on õppimises väga tubli ning kui ta vajabki abi, siis saab selle oma sõpradelt, kelle poole on lihtsam pöörduda.

*„Õpetaja jah, eesti keele õpetaja. /.../ Mmm... õpetajad. /.../ siis kui ma ei tea mingi sõna raamatust, siis ma küsisin õpetaja käest ja ta seletas.*“ (P2)

*„Võib-olla klassikaaslased, mu klassijuhataja. /.../ (P) mõned õpetajad või peamiselt klassikaaslased.*“ (P1)

*„Ma mäletan, et oli palju õpetajaid, kes tahtsid mind aidata, aga ma lihtsalt ei tahtnud abi, ma tahtsin tagasi koju minna. /.../ Ma ei ütle, et õpetajad ei püüdnud mind toetada, aga ma arvan, et mu klassikaaslased aitasid mind esimesel aastal kõige rohkem. /.../ Kui ma tunnen, et vajan abi, siis ma lähen kõigepealt oma ema juurde, siis kui ma ikka ei saa aru, siis pöördun oma sõprade ja õpetajate poole. /.../ Ja mu klassijuhataja, ta on väga tore, kui sul on probleem, siis saad alati temaga rääkida.*“ (T2)

Enamike vastanute puhul tuleb selgelt välja see, et sõpradelt ja klassikaaslatelt on saadud kõige rohkem abi ning õpetajatelt kõige vähem. Põhjus võib olla selles, et eakaaslastega on lihtsam rääkida, õpetajaga suhtlemise puhul tekib autoriteedi küsimus – õpetaja ja õpilase suhe on siiski hierarhiline. Vaid P2 on kõige rohkem abi saanud oma õpetajatelt. See võib olla

tingitud sellest, et ta saabus Eestisse kõige nooremana, esimeses klassis ning sellises vanuses ei osanud ta klassikaaslased talle veel eesti keele õpetamises abiks olla.

Lisaks klassikaaslastele üldiselt, konkreetsetele lähedastele sõpradele ning õpetajatele kasutati ka koolivälist abi. Näiteks üks vastaja tõi välja, et ta saab abi oma koduõpetajalt.

*„Ma tavaliselt suhtlen oma koduõpetajaga palju, sest kui ma ei saa millestki aru, siis ma lähen tavaliselt küsin tema käest.“ (T2)*

Ka kodune tugi on keele õppimises väga oluline. See on vastanute puhul erinev, on õpilasi, kelle jaoks on kodune tugi olnud eesti keele õppel väga oluline (T2), kuid osad vastanud väärtustavad ka sõprade abi (T1 ja T2). T2 tõi välja selle, et tema ema on teda keeleliselt kõige rohkem aidanud, näiteks koduste tööde tegemisel, kui tal on olnud vaja midagi töövihikust tõlkida. Ta tõi näiteks selle, et nad mängisid alguses emaga igal nädalavahetusel mängu, kus olid kaardid eestikeelsete sõnadega ning see mäng aitas teda palju. Tema isa on talle emotsionaalselt toeks, sest ta oskab vaid inglise keelt. Kuna õpilase T2 ema on päritolult eestlane, siis on mõistetav, et ta oli oma tütrele eesti keele õpingutel toeks. Samas ka õpilase T1 ema on eestlane, kuid T1 sõnul on eesti keele õppimises teda kõige vähem aidanud ema. Ta tõi põhjuseks selle, et ta vanematel ei ole aega teda koduste tööde tegemisel aidata. Õpilane P1 ei maini keele õppimise juures vanemate tuge, millest võib järeldada, et ta ei ole kodust abi saanud. See on ka arusaadav, sest ta vanemad ei oska eesti keelt. Ka P2 vanemad ei oska eesti keelt, seetõttu ei ole nad teda eesti keele õppimisel aidanud. Samas ütles ta, et vanemad on teda muude koduste tööde tegemisel aidanud. Kokkuvõttes – vanemate tugi on enamike laste puhul minimaalne, vaid T2 on saanud emalt väga palju tuge. T1, P1 ja P2 ei ole eesti keele õppel kodust tuge saanud. Kui T1 ja P1 ei ole ka teistes ainetes kodust tuge saanud, siis P2 on saanud koduste tööde tegemisel teistes ainetes abi.

*„/.../ Ja mu vanemad, mu ema, ta teab eesti keelt, seega ta aitas mind palju, mu isa teab ainult inglise keelt. /.../ Kui ma pidin õppima testiks või midagi, siis mu ema aitas mul tõlkida. /.../ Ma arvan, et mu isa on mind kõige rohkem emotsionaalselt aidanud. /.../ Ma arvan, et igal nädalavahetusel me tegime mingit kaardimängu või midagi ja neil olid eestikeelsed sõnad, ma pidin need kõik sobitama. See aitas väga palju. /.../ Praegu ma ei küsi oma ema käest palju, aga ma arvan, et mu klassikaaslased ja sõbrad aitavad mind hetkel kõige rohkem.“ (T2)*

*„Kõige vähem tõenäoliselt mu ema. /.../ Mu vanematel ei ole väga palju aega, et mind aidada. (N). /.../ Kui ma väga-väga vajan abi millegagi, millest ma ei saa aru, siis ma helistan kellelegi või /.../. Tavaliselt sõpradele.“ (T1)*

*„Vanemad (N), nad teavad vähe eesti keelt. /.../ Mõnikord ma teen üksinda ja kui ma ei saa aru, siis ma küsin emalt või isalt.“ (P2)*



Kaks õpilast tõid välja ka muid abistavaid asjaolusid – näiteks raamatud ja internet. Õpilane P1 ütles, et koduste tööde tegemisel saab ta abi internetist või raamatutest. Ka õpilane T2 tõi välja raamatu, kuid täpsemalt sõnastiku. Ta ütles, et teda oleks aidanud see, kui ta oleks esimesel aastal endaga sõnastikku kaasas kandnud. Seda seetõttu, et oli asju, millest ta aru ei saanud. Ta ei põhjendanud, miks ta sõnastikku endaga kaasas ei kandnud.

*„...Ma otsin, kui ma ei saa aru, ma proovin otsida internetist leedu keeles või suurest raamatust kõike seda värki, siis ma leian sealt, kui ma ei tea.“ (P1)*

*„Ma arvan, et kui mul oleks olnud sõnaraamat minuga koos, nagu igal päeval esimesel aastal, siis see oleks aidanud natuke, sest ma arvan, et olid mingid asjad, millest ma aru ei saanud, aga ma oleks pidanud õppima või mõned asjad, millest ma ei tahtnud aru saada või lihtsalt, ma arvan, et on parem võtta sõnaraamat või midagi, mis aitab paremini aru saada.“ (T2)*

Kuna õpilased on Eestis juba kolm aastat või rohkem aega elanud, siis ei ole nad formaalse definitsiooni järgi praeguseks enam uusimmigrandid vaid välismaalt saabunud õpilased, seetõttu on huvitav teada, kuidas on ajaga muutunud tugivõrgustik ehk need inimesed, kelle poole nad saavad pöörduda. Kõigi õpilaste puhul on see muutunud, kuid muutused on väga erinevad. Kaks intervjueeritavat tõid välja erinevused sõprusringkonnas (T1 ja T2). Mõndade õpilaste puhul on abi vajadus vähenenud (P1) või suurenenud (P2). P1 ütles, et ei vaja enam nii palju õpetajate abi, sest saab paremini aru. Õpilase P2 puhul on aga abi vajadus suurenenud, seda seetõttu, et ta teeb sel aastal lõpueksameid. Õpilane T1 tõi ainsana vastanutest välja selle, et võrgustik, kust abi saada (sõbrad) on suurenenud. Ta ütles, et muutunud on see, et ta ei teadnud varem, keda ta saab sõpradest usaldada, kuid nüüd ta teab. Selle all mõtles ta ilmselt seda, et tal on olnud kokkupuuteid inimestega, kes ei ole tegelikult tema sõbrad ning ei soovi talle head. Õpilane T2 tõi ainsana välja muutused selles, kes teda varem kõige rohkem aitas ning kes teda nüüd kõige rohkem aitavad. Ta ütles, et kui varem aitas ema teda väga palju, siis nüüd aitavad teda kõige rohkem tema klassikaaslased ja sõbrad.

*„Nüüd ma tean rohkem eesti keelt, nii et õpetajad ei aita mind nii palju ja ma ei vaja nii palju abi. Ma saan osadest asjadest aru.“ (P1)*

*„Kui ma alguses siia tulín, siis mul ei olnud ühtegi sõpra ja ma ei saanud kedagi usaldada, aga nüüd ma olen saanud sõbrad ja tean, keda ma saan usaldada ja keda mitte.“ (T1)*

*„Noo, kindlasti rohkem, sest praegu ma olen üheksandas klassis ja mul on eksamid ja õpetajad annavad rohkem abi.“ (P2)*

*„Praegu ma ei küsi emalt palju, aga ma arvan, et mu klassikaaslased ja sõbrad aitavad mind hetkel kõige rohkem.“ (T2)*

Eelolevas peatükis vaadeldi individuaalsete omaduste ja tugivõrgustiku rolli välismaalt saabunud õpilaste keelelisel kohanemisel. Analüüsiti õpilaste keele õppimise motivatsioone.

Õpilaste P2, T1 ja T2 puhul on näha, et motivatsioon on integratiivne. Suhtumine Eestisse ja eestlastesse on positiivne, mis on väga oluline, sest on täheldatud, et positiivne suhtumine keele rääkijatesse soodustab keele õppimist (Larsen-Freeman & Long 1991). Vaid P1 motivatsioon on instrumentaalne, sest ta mõtleb positiivselt oma kodumaast ning õppis keelt alguses vaid selleks, et Eestis hakkama saada. Kõikide vastanute puhul võib väita, et nad on pigem väliselt motiveeritud, ükski vastanu ei ütle, et õpib keelt sellepärast, et eesti keele reeglid on põnevad ning keele õppimine huvitav. Nad õpivad eesti keelt pigem seetõttu, et saada Eestis hakkama. Uuriti ka seda, milline on intervjueeritavate suhtumine Eestisse ja eestlastesse. Osa intervjueeritutest (T1 ja T2) suhtuvad eestlastesse ja Eestisse hästi. Mõned toovad välja selle, et siin on hea elada (P2 ja T2), osad vastanud (T1 ja T2) leiavad, et eestlased on tagasihoidlikud ja vaiksed. P2 ja P1 suhtumine eestlastesse ei ole aga nii positiivne. P2 ütles, et inimestena meeldivad talle rohkem itaallased, sest nendega saab itaalia keeles rääkida. Ka P1 võrdleb eestlasi päritolumaa rahvaga ning leiab, et Leedus elavad inimesed on rohkem abivalmis. Uuriti ka seda, milline on välismaalt saabunud õpilaste tugivõrgustik e inimesed, kelle käest saadakse vajadusel abi. Siia alla kuulub nii kodune tugi, sõbrad, tuttavad, kuid ka institutsionaalne õpiabi (õpetajad). Intervjueeritavate sotsiaalne võrgustik koosnes nii koolikaaslastest (T2, T1 ja P1) kui ka sõpradest-tuttavatest väljaspool kooli (T1, P1 ja T2). Tundub, et kõikidel vastanutel on tugev sotsialvõrgustik ning nad on sotsiaalselt hästi integreerunud – neil on sõbrad, kes neile vajadusel toeks on. Üks osa intervjueeritavatest (nt T1, T2 ja P1) tõi välja, et eesti keele õppimisel ongi olnud neile kõige suuremaks abiks sõbrad. Lisaks sõprade abile on õppimisel oluline ka institutsiooni e kooli sisene abi. Intervjueeritavad P1, P2 ja T2 tõid välja, et saavad lisaks sõpradele abi ka õpetajatelt. Vanemate tugi on enamike laste puhul minimaalne, vaid T2 on saanud emalt väga palju tuge. T1, P1 ja P2 ei ole eesti keele õppel kodust tuge saanud. Kui T1 ja P1 ei ole ka teistes ainetes kodust tuge saanud, siis P2 on saanud koduste tööde tegemisel teistes ainetes abi. Intervjueeritavate tugivõrgustik ehk need inimesed, kelle poole nad saavad pöörduda on ajaga muutunud. Kaks intervjueeritavat tõid välja erinevused sõprusringkonnas (T1 ja T2). Mõndade õpilaste puhul on abi vajadus vähenenud (P1) või suurenenud (P2).

## 4.2. Õpetajate intervjuude tulemused

### 4.2.1. Eesti riigi poolt loodud keelelise kohanemise võimalused koolis

Alljärgnevalt analüüsitakse riigi poolt loodud keelelise kohanemise võimalusi koolis, seda lähtuvalt õpetajate arusaamadest. Õpetajate käest uuriti, milliseid võimalusi nähakse keelelises kohanemisel koolis ning millistest võimalustest ollakse teadlikud. Lisaks kuidas on eri pakutavaid võimalusi oma koolis rakendatud. Intervjueeritavatel küsiti nii uusimmigrantide ja välismaalt saabunud õpilaste kohta, kes on Eestis viibinud üle kolme aasta, seda seetõttu, et selline fookus võimaldab analüüsida nii retrospektiivselt õpilaste keelelist kohanemist vahetult pärast Eestisse tulemist, aga ka hiljem, mil ollakse Eestis viibinud juba pikemalt. Töö keskendub küll eelkõige välismaalt saabunutele, kuid kuna need teemad on seotud (ka välismaalt saabunu ehk juba kolm aastat olnu on just hiljuti olnud uusimmigrant ehk selle kolme-aastase perioodi läbinud), mistõttu tuleb neid teemasid ka seotult vaadata.

Eesti riigi haridussüsteemis ei ole uusimmigrantide ega välismaalt saabunud õpilaste õpetamiseks välja töötatud eraldi programmi. Nii uusimmigrandid kui ka välismaalt saabunud õpilased, kes on Eestis viibinud üle kolme aasta õpivad riikliku õppekava järgi. Ühe intervjueeritava (Õ) sõnul õpivad kõik TLG-s käivad uusimmigrandid riikliku õppekava järgi, vaid ühel õpilasel on riiklik õppekava vähendatud nõudmistel (vähendatud on jutustavate ainete õppekava täitmist). Eesti keele õpetaja ütles, et uusimmigrandid õpivad eesti keelt teise keelena. Seega uusimmigrandid õpivad üldjuhul riikliku õppekava järgi, eesti keelt õpivad nad õppeprogrammi järgi eesti keel teise keelena.

*„Ega ta, ega eraldi programmi ei ole ju mõeldud, on eesti keel teise keelena, sealt me siis vaatame seda, missugused teemad ja siis tuleb vastavalt sellele, siis käib tõesti ta selle programmi järgi, eesti keel teise keelena.“ (E)*

*„Kõik uusimmigrandid õpivad riikliku õppekava järgi meie koolis, ühel õpilasel on siis riiklik õppekava vähendatud nõudmistel /.../ sellel lapsel on vähendatud siis /.../ jutustavate ainete õppekava täitmist. /.../ Muidu nad õpivad kõik riikliku õppekava järgi. /.../ Välismaalt saabunud õpilane õpib sama õppekava järgi, mis eesti laps.“ (Õ)*

Õppealajuhataja rääkis ka sellest, kuidas riik toetab uusimmigrantide õpetamist. Tema sõnul toetab riik vaid uusimmigrantõpilasi. Neid õpilasi, kes on Eestis viibinud üle kolme aasta ei toetata. Uusimmigrantõpilaste pearaha on suurem kui tavalise õpilase pearaha ja selle arvelt tuleb neile õpetada eesti keelt. Mis puudutab veel õppetööd, siis on mõeldud ka põhikooli lõpetamisele – uusimmigrantide üheksanda klassi lõpueksamid tõlgitakse ära emakeelde. Lisaks sellele rahastab Haridus- ja Teadusministeerium õppekursiooni, et uusimmigrandid

saaksid Eestimaad vaadata. Intervjueeritava sõnul minnakse maikuu Saaremaale. Ka varem on käidud ekskursioonidel, kuid siis Integratsiooni Sihtasutuse projektide kaudu.

*„Riik toetab ainult siis uusimmigrantõpilasi. Välismaalt saabunud õpilasi ta ei toeta. Nad on, esimesel kolmel aastal on nendel aastane pearaha on suurem kui tavalise õpilase pearaha ja selle suurema pearaha arvelt tuleb siis õpetada neile eesti keelt. /.../ Haridus- ja Teadusministeeriumi kaudu saime toetust välismaalt saabunud lastele teha Eestimaa ekskursioon, nemad maksavad selle kinni. Ja enne seda me oleme ekskursioonidel käinud projektide kaudu, Integratsiooni Sihtasutuse projektide kaudu. /.../ On selle peale mõeldud, et kuidas selline laps näiteks põhikooli lõpetab. /.../ Näiteks nüüd riik eksamil, nende üheksanda klassi õpilastele need ülesanded tõlgitakse ära nende emakeelde.“ (Õ)*

Kuigi õppealajuhataja ei ütle, kas ta on riigi toetusega rahul või mitte, jääb vastusest mulje, et ta on riigi toetusega üldjoontes rahul. Seda seetõttu, et kuna neil õpib koolis palju uusimmigrante, siis on koolil piisavalt raha, et neile eesti keelt õpetada. Samas ütles ta, et juhul kui nende koolis oleks vähem uusimmigrante, siis ei oleks uusimmigrantidele mõeldud pearaha kindlasti piisav.

*„(P) Kuna meil on nüüd lapsi palju, siis meil on ka raha, üks ole, et tulemas selle pearahaga, aga kui mul oleks nüüd koolis ainult üks uusimmigrant, et siis oleks seda raha vähe. Et seda raha, et mis riik nagu annab, selle eest saab nagu neli eesti keele tundi nädalas anda, aga noh võiks kindlasti rohkem anda.“ (Õ)*

### **Päritolumaa keele- ja kultuuriõpe**

TLG-s ei anta uusimmigrantidele oma keele- ja kultuuriõpet, seda seetõttu, et koolis ei õpi hetkel 10 samast rahvusest õpilast. Keele- ja kultuuriõpe võimaldatakse uusimmigrantidele vaid siis, kui koolis õpib 10 samast rahvusest õpilast (Põhikooli-... 2010). Õppealajuhataja sõnul on neil vaid ühel korral olnud 10 itaallast ning siis õpetati neile lastele itaalia keelt ja kultuuri. Kaks intervjueeritavat (E ja Õ) leidsid, et keele- ja kultuuriõpet peaks tähtsustama. Intervjueeritav E ütles, et kui laps teab ja väärtustab oma emakeelt ja kultuuri, siis seda paremini ja kiiremini toimub integreerumine.

*„Meil reeglina ei tule nagu ühest riigist nii palju, ühe korra on olnud meil 10 itaallast koolis ja siis nemad õppisid itaalia keelt ja kultuuri. Aga see on nüüd ka üks siukene noh nõrk koht Eesti riigis kindlasti. /.../ Et keele ja kultuuriõpe, aga kuigi seda võiks noh võiks ka noh tähtsustada, et kui ta on nagu väga kindel oma emakeeles ja oma kultuuris, siis seda paremini ta integreerub ka tegelt eesti asjades, et ta siis näeb, et et eesti riik nagu väärtustab ka tema emamaad ja emakultuuri ja seda parema meelega ta nagu õpib eesti keelt ja kultuuri.“ (Õ)*

*„Muidugi võiks nendel olla oma keele ja kultuuriõpe siin edasi.“ (E)*

Samas ütles üks intervjueeritav (E), et hoolimata sellest, et kultuuriõpet ei ole, saavad kõik lapsed näiteks eesti keele tundides rääkida oma kultuurist ja kommetest. Ta ütles, et tal on väga põnev kuulata, kuidas Mehhikos ja Sri Lankas munadepühasid tähistatakse ning kuidas

koerad erinevates riikides hauguvad. Mõlemad intervjueeritavad (E ja Õ) tõid välja selle, et paljud vanemad õpetavad kodus oma lastele päritolumaa kultuuri. See oleneb aga intervjueeritava E arvates sellest, kui kauaks jääb pere Eestisse elama – kui Eestisse tullakse lühikeseks ajaks elama, siis on teadmine kultuurist ja keelest olulisem kui siis, kui Eestisse jäädakse kauaks ajaks elama.

*„No tegelikult nendes eesti keele tundides nad kõik saavad ju oma kultuurist ja kommetest ka rääkida, praegu on meil just munadepühad. /.../ Aga kuidas Sul Sri Lankas see koer haugub, hoopis teistmoodi kui Eestis haugub koer ja ja seal haugub ka hoopis teistmoodi, ta lihtsalt Jaapanis teeb hoopis teistsugust häält. /.../ Ma tean, et vanemad siin osa, kes teevad kodus õpivad veel seda oma emakeelt, et ära ei unusta, unusta ja see oleneb muidugi sellest ka, et kas seda on vaja, kui kauaks see laps siia tuleb.“ (E)*

*„Praegu on jäänud kõikide nende laste oma vanemate peale.“ (Õ)*

TLG-s ei anta õpilastele keele- ja kultuuriõpet, seega jääb kultuuri ja keele õpetamine lapsevanematele. Siiski leidsid kaks intervjueeritavat, et keele- ja kultuuriõpe on oluline, sest seda kiiremini toimub integratsioon.

Seega, kõik välismaalt tulnud õpilased õpivad riikliku õppekava järgi, eesti keelt õpitakse teise keelena. Riik toetab vaid uusimmigrante, välismaalt saabunud õpilasi ei toetata. Uusimmigrantidel on suurem pearaha kui tavaõpilastel, lisaks sellele rahastatakse uusimmigrantide õppekursioone ning uusimmigrantide üheksanda klassi lõpueksamid tõlgitakse ära emakeelde. TLG-s on riigi toetus piisav, kuid koolides, kus õpib vähe uusimmigrante jääb toetusest õppealajuhataja arvates väheks.

#### **4.2.2. Välismaalt saabunud õpilaste võimalused hariduse ja eesti keele omandamiseks koolis**

TLG-sse saabunud välismaalt saabunud õpilastel on intervjueeritava Õ sõnul teistsugune tunniplaan kui tavaõpilastel. Lisaks pannakse nad alguses õppima eraldi keeletundidesse, kus neile õpetatakse kõige lihtsamat sõnavara. Kaks intervjueeritavat (E ja Õ) tõid selle aspekti välja. Üks intervjueeritav (Õ) lisas, et kõik korruga saabunud õpilased õpivad koos eesti keelt. Hetkel on neil kolm eesti keele gruppi – ühes õpivad sel aastal tulnud uusimmigrandid, teises eelmisel õppeaastal ning kolmandas grupis samuti eelmisel õppeaastal saabunud lapsed, kes valmistuvad lõpueksamiteks. Seega kõik uusimmigrandid käivad enda klassikaaslastest eraldi eesti keele tundides.

*„Alguses ongi, et need lapsed korjatakse, koondatakse kokku, kes on siis saabunud ja siis nad hakkavad koos keelt õppima ehk selle nulltasemega lapsed hakkavad korraga eesti keelt õppima, alustavadki kõigest, et tere, mina olen see ja. /.../ Ja siin nad, siin hakkavadki niimoodi, hakkab see esimene suhtlemine. /.../ et siis proovisime nendel kõige lihtsamaid selliseid sellist sõnavara anda, mida tal koolis hakkama saamiseks alguses vaja läheb.“ (E)*

*„Kui ta tuleb nüüd, et ta on uusimmigrant, et esiteks on temal ju omaette eesti keele tunnid, tema tunniplaan on teistsugune kui võrreldes tavakooli lastega. /.../ Praegu on meil siis hetkel kolm eesti keele rühma töötab koolis, üks rühm on see kes, uusimmigrandid, kes saabusid meile sügisel ehk õpivad esimest aastat eesti keelt, seal on viis õpilast, siis üks rühm on see, kes õpivad teist aastat eesti keelt ehk nad on saabunud eelmisel, noh üleelmisel sügisel ja üks rühm on siis kaks üheksanda klassi õpilast, kes on ka meil teist aastat, aga nemad valmistavad siis nüüd oma lõpueksamiks ja nad on nagu vanemad.“ (Õ)*

Intervjueeritavate käest küsiti ka selle kohta, kui palju eesti keele tunde uusimmigrantidel on. Vastused olid erinevad. Õppealajuhataja ütles, et neil on kümme tundi nädalas, kuid eesti keele õpetaja sõnul antakse neile lastele, kes tulevad kooli eesti lasteaiast esimese aasta jooksul neli tundi nädalas eesti keele lisaõpet, seda seetõttu, et nad oskavad juba siis tavaliselt eesti keelt. Kuid need lapsed, kes ei oska, õpivad kuus või kaheksa tundi nädalas eesti keelt. Kuna õppealajuhataja on uusimmigrantide õppeprogrammiga rohkem seotud kui eesti keele õpetaja, seda seetõttu, et ta koostab uusimmigrantide tunniplaani, siis võib eeldada, et tõenäolisem on see, et uusimmigrantidel on kümme tundi nädalas eesti keele õpet.

*„Osa tulevad juba lasteaias, kes on tulnud siia meie kooli, nemad oskavad juba siis eesti keelt. Aga siis me ühe aasta siiski oleme nendel nagu ka teinud nagu seda lisa eesti keele õpet /.../ Siis suurematel, kes tulevad ja kes üldse ei oska, nendel on siin natukene rohkem tunde. Praegu näiteks ühedel on siis meil kaheksa tundi nädalas ja teistel on kuus tundi nädalas, need suuremad, kes on tegelikult rohkem nagu keelt õppinud.“ (E)*

*„/.../ meil on nagu siin kümme.“ (Õ)*

Kaks intervjueeritavat (E ja Õ) tõid välja selle, et lisaks eesti keele tundidele hakkavad lapsed alguses käima ka oskusainete tundides – int E sõnul minnakse muusikasse, kehalisse kasvatusse ja kunstiõpetusse. Lisaks oskusainetele toovad mõlemad intervjueeritavad (E ja Õ) välja matemaatika tunni. Keeleoskuse arenedes (int E sõnul umbes aasta pärast) osalevad lapsed järjest rohkem ka muudes ainetundides (jutustavates ainetes). Üks intervjueeritav (Õ) ütles ka seda, et juhul kui lapsele on õppekava jõukohane, siis ta võib käia ka jutustavates ainetes nagu näiteks geograafia, seda nt siis kui õpitakse Euroopa kaarti, kui aga õpitakse vulkaani ehitust, siis ta sinna ei lähe. Seda eeldatavasti seetõttu, et Euroopa kaardi õppimine on vähese keeleoskusega lapsele jõukohasem kui nt vulkaani ehituse õppimine. Seega sõltub enamasti see, millistes ainetes uusimmigrandid osalevad laste individuaalsetest võimetest.

Erandiks on vaid eesti keel, kus käivad kõik lapsed. Ka oskusainetest võtavad üldjuhul kõik lapsed osa.

*„Noh, kõigepealt hakkabki oskusainetes käima koos oma klassiga /.../ keeleoskuse arenedes hakkab järjest rohkem minema oma klassi juurde, matemaatikat, kui tal on see õppekava jõukohane, mida rohkem ta nagu oskab, seda rohkem ta nagu läheb, näiteks ta võib sattuda geograafiasse, siis geograafia õpetaja ütleb näiteks, et me õpime praegu Euroopa kaarti, võib vabalt tulla ka uusimmigrandist laps õppima Euroopa kaarti. Aga näiteks kui on selline teema, et me õpime täna vulkaani ehitust, siis tema sinna ei lähe.“ (Õ)*

*„Nad ei käi alguses nendes jutustavates ainetes, ajalugu, geograafia, bioloogia, loodusõpetus. /.../ Nii kaua kuni nende keeleoskus on vastav, et nad võib sinna saata, umbes aasta pärast hakkavad sinna minema. /.../ ja siis nad lähevad laulutundi, seal nad käivad, siis kehalises kasvatuses kindlasti hakkavad kohe käima, käsitöö tunnis /.../ ja matemaatika ka on siukene, millesse nad päris kiiresti lähevad, sest arvutada oskavad ju kõik“ (E)*

Uusimmigrante ja tavaõpilasi eristab see, et uusimmigrantide koolipäev on lühem ning neile ei panda esimesel õppeaastal hindteid. Üks intervjuueritav (Õ) tõi välja selle, et uusimmigrantide koolipäev on üldjuhul lühem kui tavaõpilase koolipäev, seda seetõttu, et ta on võõras keelekeskkonnas, mistõttu väsib kiiremini. Sama intervjuueritav (Õ) ütles, et neile ei panda esimesel aastal hindteid ning antakse suuliselt tagasisidet. Samas ütles üks intervjuueritav (E), et tema hindab uusimmigrante samamoodi nagu teisi lapsi. Tõenäoliselt mõtles ta siin all juba kauem kui üks aasta olnud õpilasi. Seega kool on omalt poolt lihtsustanud õpilaste kohanemist – koolipäev on lühem ning esimesel aastal ei panda hindteid.

*„Ja uusimmigrandi tund, päev võib olla ka lühem kui tavakooli päev, kui teistel lastel klassis, sellepärast, et nemad on nagu võõras keelekeskkonnas, nad väsivad kiiremini ja ja noh, et kui on võimalik, siis ma teen nende päeva lühemaks natukene. Et nendel on nii pikad päevad. /.../ Esimene aasta me neid üldse ei hinda, et ainult siukene suuline tagasiside neile, kuidas tal läheb. Teisest aastast nad hakkavad vaikselt oma hindteid saama.“ (Õ)*

*„Mina räägin enda lastest, enda laste pealt, kes minu klassis õpivad, mina hindan, mina õpetan neid nagu tava, nagu teisi, õppekava ei ole erinev.“ (E)*

## **Õpetamise meetodid**

Õpetamise meetoditena toodi välja näitlikustamine, paaristöö, rühmatöö, suulise kõne kasutamine ja tegevuse dubleerimine. Kõik intervjuueritavad (E, Õ ja K) ütlesid, et uusimmigrantide õpetamisel on oluline näitlikustamine. Näiteks kehalise kasvatuses õpetaja ütles, et kui keeleliselt ei saada hakkama, siis ettenäitamise ja kaasõpilaste abil saadakse üldiselt hakkama. Eesti keele õpetaja tõi välja selle, kui tunnis õpiti luuletust ja roniti laua peal. Tuginedes intervjuule oli laua peale ronimise eesmärgiks tunni interaktiivsemaks muutmise. Nii eesti keele õpetaja kui ka õppealajuhataja ütlesid, et uusimmigrantide puhul kasutatakse rohkem paaristöö ja rühmatöö meetodit kui tavatunnis. Eesti keele õpetaja sõnul

tahavad lapsed väga paaristööd teha, kui nad saavad keele selgeks, siis on dialoogide tegemine üks lemmiktegevus. Õppealajuhataja lisas, et oluline on suuline kõne. Seda eeldatavasti seetõttu, et lapsed õpiksid eesti keeles rääkima. Üks intervjuueritav (Õ) ütles, et erinevuseks tavalaste ja uusimmigrantide vahel on veel see, et õpetaja peab oma tegevusi dubleerima – samal ajal kirjutama ja rääkima, sest uusimmigrandil on üldjuhul lugeda lihtsam kui kuulata. Seega uusimmigrantide õpetamisel kasutatakse teistsuguseid meetodeid kui tavaõpilaste õpetamisel. Kasutusel on eelkõige paaristöö, rühmatöö, näitlikustamine ja suuline õpe, lisaks peab õpetaja oma tegevusi dubleerima.

*„Kindlasti peab nendes klassides olema suurem rõhk näitlikustamisel /.../ koostööd, rühmatööd, paaristööd, suulist tööd /.../. Nüüd ma pean oma tegevusi dubleerima, näiteks kirjutama ja räägima nagu korraga, et näiteks uusimmigrantlaps, tema siis loeb võib-olla lihtsamini teksti kui kuuleb. Kuulmine on raskem.“ (Õ)*

*„Kui tal mingi probleem, siis tavaliselt küsib, aga kuna siin kehalises on ikkagi väga palju lihtsalt ettenäitamise teel, siis ta üritab ja proovib teha, et kui tekib sõnaliselt väljenduses või seletamises probleemi, et ei saa, siis ettenäitamise ja teiste õpilaste kaasamisega on see asi teostatav kenasti.“ (K)*

*„Täna me ronisime siin toolide peal ja õppisime luuletust aprillist. /.../ Hästi palju olen proovinud, et tunnis oleksid aktiivsemat õpet, et ta saab paaris tööd teha kellegiga. /.../ Nemed tahavad hästi palju ise ka, kui natuke keel selge juba, siis ise dialoogi teha, /.../ lemmiktegevus.“ (E)*

## **Eesti keele õpetamise meetodid**

Eesti keele õpetaja sõnul kasutatakse eesti keele õpetamisel käsitäitmismeetodit, mis tähendab seda, et õpetaja näitab ette, õpilased vaatavad ja näitavad järgi. Selle meetodi omandas ta raamatu abil „Mitteverbaalsed strateegiad“. Eesti keele õpetaja ütles, et uusimmigrantide puhul ei saa kasutada tõlkemeetodit, sest neil ei ole ühist keelt. Ta lisas, et eesti keele õpetamisel kasutatakse veel palju kehakeelt, žestikulatsiooni ja miimikat, seda eriti alguses, kui laps ei oska veel eesti keeles rääkida. Seega eesti keele õpetamisel integreeritakse mitteverbaalsed ja verbaalsed strateegiad.

*„/.../ Me ei saa kasutada tõlkemeetodit, nagu tavaliselt traditsiooniliselt keeleõppel kasutatakse, et tõlgid, sest meil ei ole ju ühist keelt eksju. /.../ „Mitteverbaalsed strateegiad“ /.../ Siin on siis öeldud, et et alguses käsitäitmismeetod /.../ mina näitan ette, nemad vaatavad ja näitavad järgi ja hakkasime neid kõige lihtsamaid sõnu õppima siis, et et see on nina, mina näitan, nemad vaatavad ja siis mina näitan jälle, siis nemad näitavad, aga ei räägi veel kohe. /.../ Ja siis mitteverbaalsed meetodid eks, et ma näitan ette, ma žestikuleerin kõike, mida ma seletan, kehakeel, eksju miimika, /.../ et ta saaks aru sellest, mida ma talle siis parajasti õpetan. /.../ Et mina võtan alati selle lahti, et kehakeel ja mitteverbaalsed ja verbaalsete strateegiate integreerimine.“ (E)*

Eesti keele õpetaja tõi välja veel selle, et keeleõppel on oluline see, et lapsi ei tohi eesti keele rääkimisel pidevalt segada ega parandada, seda isegi siis, kui ta eksib pöördelõppude, käänete ja ühildumistega. Ta parandab õpilasi vaid teatud juhtudel. Int E lisas, et oluline on ka see, et



teised lapsed ei naera, kui uusimmigrant teeb eesti keele kasutuses vea, nt ütleb vale lõpuga sõna. Seega tunnis olles pöörab õpetaja teadlikult tähelepanu ka eesti lastele.

*„Muidugi ei tohi segada, et Sa koguaeg neid otse no koguaeg järgemööda koguaeg parandad. Luba ta räägib oma jutu ära nii, et ma saan, saan sellest aru, nende oma sõnadega ja ta eksib seal pöördelõppude ja käänamis ja käände ja ühildumistega, siis sellest ei ole midagi /.../ teatud kohtades muidugi parandan teatud asju. /.../ Mis on väga tähtis, et teised lapsed ei naera, kui ta vastab valesti, et noh naljakas sõna tuli välja, et vale lõpuga või et et seda seda ei ole.“ (E)*

## **Õppevahendid**

Kaks intervjuueeritavat (E ja Õ) ütlesid, et uusimmigrantide õpetamisel kasutatakse väga paljusid erinevaid õppematerjale – õpikuid, näitlikustavaid vahendeid ja arvutit. Eesti keele õpetaja sõnul kasutatakse uusimmigrantidele eesti keele õpetamisel veel keelekümblusmaterjale. Põhilised õpikud, mille järgi uusimmigrandid eesti keelt õpivad on „Tere kool“ õpikud, enamasti kasutatakse neid väiksemate laste õpetamisel. Lisaks sellele kasutatakse õppevahendit „Piltidest saavad sõnad“. Suuremad lapsed õpivad eesti keele õpetaja sõnul keelekümblusprogrammi kolmanda klassi õpikutest, lisamaterjalidena kasutatakse õpikuid „Tee ja kuula“, „Grammatika ja rõõmuga“, „Loen rõõmuga“. Eesti keele õpetaja ütles, et otsib lisaks veel ajalehtedest tekste juurde ning tunnis tehakse ka interaktiivseid mängu või õpetaja teeb *smart*-tahvli peal ise mängud valmis. Õppealajuhataja jääb õppevahenditega üldjoontes rahule, seda eriti eesti keele õppe puhul, kus nad saavad kasutada vene koolidele mõeldud eesti keele õppevahendeid. Seega kasutusel on paljud erinevad õppevahendid alustades samadest õpikutest, mis on tavaõpilastel ning lõpetades interneti ja interaktiivsete mängudega.

*„No kõigepealt me kasutame keelekümblusmaterjale eksju. /.../ „Tere kool“ ongi see põhiline see õpik, mille järgi nad õpivad. /.../ Need suuremad, kes on tegelikult rohkem nagu keelt õppinud ja siis kui nemad õpivad, siis sama selle keelekümblusprogrammi kolmanda klassi õpiku järgi /.../ Muidugi õpetaja otsib ju igalt poolt juurde, internetist tekste. /.../ Otsin ma juurde muidugi igasuguseid mänge, interaktiivsed mängud või smart-tahvli peal teen ise mingisugused mängud valmis. /.../ „Tee ja kuula“, on uus asi, mis nüüd tuli välja eelmine aasta. /.../ „Grammatika ja rõõmuga“, et need on nagu vanematele lastele. /.../ Teine on „Loen rõõmuga“. /.../ Muidugi igasuguseid erinevaid tekste ajalehes. /.../ Ja siis oli, veel kolmas on „Piltidest saavad sõnad““ (E)*

*„Igasuguseid õppevahendeid, ikka nendel on omad tööraamatud, nad kasutavad ka tavaklassiga sama õppevahendeid, arvutit, näitlikustavaid vahendeid /.../ Ei tohi kurta tegelikult, päris hea, sellepärast, et meid aitavad paljud vene koolidele mõeldud eesti keele õppevahendid. Eesti keele õppel kindlasti.“ (Õ)*

## **Õpetajate raskused**

Kaks intervjuueeritavat (E ja Õ) rääkisid ka sellest, millised on õpetajate raskused uusimmigrantide õpetamisel. Nad ütlesid, et õpetajatel on vaja uusimmigrantide õpetamisel mõistlikku suhtumist ja kannatlikku meelt. Intervjuueeritav E ütles, et õpetajatel on seetõttu

raske, et uusimmigrantlaps vajab lisatööd, sest temaga peab eraldi tegelema. Intervjueeritav mõtles selle all tõenäoliselt seda, et uusimmigrandiga peab eraldi suhtlema, vajadusel tõlkima ning ka erinevaid ülesandeid välja mõtlema. Näiteks eesti keele õpetaja ütles, et ta teeb uusimmigrantlapsele eraldi töölehe, sest ta ei oska üldjuhul neid asju, mida oskavad tema klassikaaslased. Intervjueeritav Õ ütles, et õpetajad ootavad, et uusimmigrantlaps võimalikult ruttu eesti keele ära õpiks. Võib eeldada, et seda eelkõige seetõttu, et ei peaks talle nii palju lisatähelepanu pöörama. Seega uusimmigrantlaste õpetamine nõuab õpetajalt lisatööd.

*„Et õpetajal võtab see nii palju energiat, et seda ette valmistada, seetõttu muidugi nad tahaksid nagu kiiremini saaksid nagu tavalapseks, et alati nad ütlevad, et issand, miks ta juba ei räägi. /.../ Ikkagi rahulikult seletada, seletada, /.../ et rahu ja kannatust.“ (Õ)*

*„Et siukest mõistvat suhtumist oleks õpetajatel, kannatlikku meelt. /.../ Ma teen talle väikse eraldi töölehe selleks ajaks kui ta seda ei oska, mida teised teevad. Et tema ei istu mul seal tunnis niisama, et tal on ka mingisugune tööülesanne.“ (E)*

Eelolevas peatükis analüüsiti uusimmigrantide võimalusi koolis hariduse ja keele omandamiseks. Selgus, et TLG-sse saabunud uusimmigrantidel on õppimiserisused – neil on teistsugune tunniplaan ja lühem koolipäev kui tavaõpilastel. Lisaks ei panda neile esimesel õppeaastal hindet. Nad pannakse alguses õppima eraldi keeleõppetundidesse (10 tundi nädalas), kus neile õpetatakse kõige lihtsamat sõnavara. Lisaks eesti keele tundidele hakkavad lapsed alguses käima ka oskusainete tundides ja matemaatikas. Keeleoskuse arenedes (int E sõnul umbes aasta pärast) osalevad lapsed järjest rohkem ka muudes ainetundides (jutustavates ainetes). Õpetamise meetoditena kasutatakse uusimmigrantide puhul näitlikustamist, paaristööd, rühmatööd, suulist kõne ja tegevuse dubleerimist. Eesti keele õpetamisel integreeritakse mitteverbaalsed (käsitäitmismeetod, žestid ja miimika) ja verbaalsed strateegiad. Uusimmigrantide õpetamisel kasutatakse väga paljusid erinevaid õppematerjale – õpikuid, näitlikustavaid vahendeid ja arvutit, eesti keele õpetamisel ka keelekümblusmaterjale. Õpetajad leidsid, et uusimmigrantlaste õpetamine nõuab õpetajalt lisatööd – õpetaja peab eraldi suhtlema, vajadusel tõlkima ning ka erinevaid ülesandeid välja mõtlema.

### **4.2.3. Välismaalt saabunud õpilaste keeleline kohanemine**

#### **Uusimmigrantide keeleoskus**

Kaks intervjueeritavat (K ja Õ) ütlesid, et paljud lapsed, kes nende kooli tulevad oskavad inglise keelt. Eeldatavasti seetõttu, et inglise keel on *lingua franca*, mida oskavad paljud inimesed. Lisaks sellele võib põhjuseks olla ka see, et kooli on tulnud ingliskeelsetest riikidest

lapsed. Ka kahe käesolevas töös intervjueeritud õpilase (T1 ja T2) emakeel on inglise keel. Intervjueeritava Õ sõnul hakkavad lapsed alati inglise keeles varem suhtlema kui eesti keeles. Lisaks sellele tõi üks õpetaja (K) välja selle tendentsi, et juhul kui klassis on väga palju välismaalt saabunud õpilasi, siis hakkavad ka eesti lapsed inglise keeles rääkima. Ta toob näiteks kaheksanda klassi, kus lapsed räägivad inglise keeles, kuid samas saavad seal õppivad välismaalt saabunud õpilased väga hästi eesti keelest aru. Võib eeldada, et seda just eelpool toodud põhjustel – koolis on palju välismaalt saabunud lapsi, kelle emakeel on inglise keel ning inglise keel on *lingua franca*.

*„Siis on inglisekeelseid lapsi on meil. /.../ Ikkagi see on nagu keel, mille vahendusel nad hakkavad millegipärast enim suhtlema kui eesti keel.“ (Õ)*

*„No põhiline on inglise keel ikkagi, kes on tulnud. /.../ Vaatan, et nii palju lapsed räägivad inglise keeles, siis meie lapsed hakkavad inglise keeles rääkima. Kaheksas klass on seal, kes on tean tulnud, nad tulid mulle see aasta, siis lapsed räägivad hästi palju inglise keeles, meie omad. Aga need tüdrukud ise kes seal on, nad saavad väga kenasti kõik eesti keelest aru.“ (K)*

Õppealajuhataja tõi ainsana välja selle, et kooli õppima asuvad uusimmigrandid jagunevad nendeks, kes ei oska üldse eesti keelt ning nendeks, kelle üks vanem on päritolult eestlane, mistõttu nad oskavad natuke eesti keelt rääkida.

*„Tulevad nagu kahte sorti lapsed meile, /.../ need, kes on siis täiesti ilma keeleoskuseta, mitte ühtegi sõna eesti keelt ei räägi. /.../ Ja siis on /.../ et üks vanem on näiteks eestlane, aga ema ei ole rääkinud nendega eesti keeles või kui on rääkinud, siis on hästi natukene. Et tal on siukene, minimaalne eesti keele oskus on olemas.“ (Õ)*

Intervjueeritavatel paluti võrrelda uusimmigrantide ja välismaalt saabunud õpilaste, kes on Eestis viibinud üle kolme aasta, keeleoskust. Mõlemad vastanud (Õ ja K) leidsid, et see on väga erinev – kui uusimmigrant ei oska üldjuhul veel eesti keeles rääkida, siis välismaalt saabunud laps oskab juba eesti keeles rääkida. Üks vastanu (K) tõi välja isegi selle, et välismaalt saabunud õpilased oskavad väga hästi eesti keeles rääkida. Ta lisis, et ei tea, kuidas nad saavad eesti keeles kirjalikult hakkama (põhikooli eksamit tehes), kuid suuliselt saavad nad hakkama.

*„Välismaalt saabunud laps, see tähendab, et on üle kolme aasta meie koolis käinud ja nende keeleoskus on täiesti talutav, ütleme vähemalt rahuldav eesti keel.“ (Õ)*

*„Jaa, ikka erineb tunduvalt jah. /.../ Ikka väga hästi on eesti keele omandanud. Tähendab vähemalt suulises väljenduses ja nii ma nüüd ei oska kommenteerida kuidas nad kirjalikult, kui hästi neil läheb, et kuidas nad saavad siin hakkama põhikooli eksamit tegema, sellega ma ei ole kursis, aga niiviisi tavavestluses, tava minu tunni teemas me saame kõik kenasti hakkama.“ (K)*

## **Keeleline kohanemine**

Ühe intervjuueeritava (Õ) sõnul peab välismaalt saabunud õpilane suutma õppida eesti keeles kõiki aineid kolme aasta pärast ning kuue aasta pärast peab ta olema eesti lastega samal tasemel. Kaks intervjuueeritavat (E ja Õ) ütlesid, et õpilase keeleoskust ei tohi kiirendada, st, et ta peab ise sellest n-õ vaikesest perioodist välja tulema. Vaikse perioodi all on ilmselt mõeldud seda, kui laps ei julge veel eesti keeles rääkida. Näiteks intervjuueeritav E ütles, et see aeg võib olla isegi üks aasta, kus laps ei räägi ning kuulab häädust ja keelekonstruktsioone. Samas ütles ta, et üldjuhul on kõik lapsed hakanud kohe rääkima. Intervjuueeritav Õ ütles, et mõni laps püüab juba pärast poolt aastat suhelda ning räägib juba kenasti. Seega kuigi uusimmigrantide lastel võib esineda n-õ vaikset perioodi on kõik lapsed üldjuhul kohe rääkima hakanud. Kolme aastaga peavad nad olema suutelised õppima eesti keeles kõiki aineid ning kuue aasta pärast peavad nad olema eesti lastega samal tasemel.

*„Mõni laps on siin pool aastat olnud ja juba ta püüab sinuga suhelda ja räägib nagu päris kenasti, aga teine laps on, on väga kaua nii-öelda selles vaikes perioodis ja ja nii kuidas tema noh oskus on, et me ei tohi seda kiirendada, et et ta peab saama tegelt ju eesti lapsega nagu samaväärseks, täiesti samaväärseks kuue aasta pärast ja eesti keeles ta peab suutma kõiki aineid õppida kolme aasta pärast.“ (Õ)*

*„Mõni võib terve aasta vaikida, aga ta siis kuulab ja ta kuulab häädust ja kuulab keelekonstruktsioone, et ta on seda kõike kuuleb ja jätab meelde, aga teda ei tohi sundida rääkima. Meie õpilased, kes siin on olnud, on tegelt kohe kõik rääkima siiski hakanud, kohe sõnu kordama, sõnu ütleva ja tahavad seda teha siis ilusti kaasa.“ (E)*

## **Keele õppimise eesmärk koolis**

Intervjuueeritavate käest küsiti ka selle kohta, milline on välismaalt saabunud õpilaste keele õppimise eesmärk koolis. Toodi välja erinevaid aspekte. Osad intervjuueeritavad (nt Õ ja E) rõhutasid suhtlemist, mõned koolis hakkama saamist (nt E), kaks intervjuueeritavat (K ja E) leidsid, et keele õppimise eesmärk sõltub sellest, kui kauaks Eestisse jäädakse. Intervjuueeritavad Õ ja E tõid välja, et keeleoskus on oluline selleks, et uusimmigrandid Eestis hakkama saaksid ja oskaksid suhelda. Üks intervjuueeritav (E) ütles, et lapsed tahavad eesti keelt selleks selgeks saada, et nad saaksid käia näiteks teatris ja poes. Intervjuueeritav Õ lisas, et keeleoskus on oluline ka selleks, et laps saaks end grupis määratleda ja tunneks end hästi. Intervjuueeritav E tõi sisse kooli aspekti – ta ütles, et keele õppimine on vajalik selleks, et uusimmigrant peab eesti keeles õppima, lisaks peab ta tegema üheksanda klassi lõpus eksamid. Seega keele õppimisel on intervjuueeritavate arvates palju erinevaid eesmärke, mis on seotud suhtlemise ja koolis hakkama saamisega.

*„Nende laste puhul kindlasti hakkamasaamine. Sellepärast, et kui tema keeleoskus on olemas, siis selle taga on ju selle lapse suhtlus. Kõik asjad on selle taga, suhtlus, tema heaolu, oma määratlus grupis, kõik on keele taga.“ (Õ)*

*„Ta peab eesti keeles ju siin ju hakkama saama, kui ta selle on elukohaks endale valinud, ta peab ju eksamid tegema üheksanda klassi lõpus. /.../ Nagu lapsed ütlevad, aga ma lähen poodi, ma ei saa mitte midagi aru. /.../ Kui laps saab juba ise aru, et tal on selleks vaja, et suhelda eksju kinos, teatris ja kuulata. /.../ Oli siin üks, kes nüüd nagu ära sõitis juba, aga ütles eesti keel on mõttetute keel, sest ta teadis, et ta ei jää siia ja ta ei pingutanud ka midagi.“ (E)*

*„Eks selle eesmärgi igati paneb, ma kujutan ette, et kes kui pikalt või mis perspektiiv neil üldse siin Eestis.“ (K)*

### **Keeleline hakkamasaamine koolis**

Intervjueeritavad hindavad õpilaste keelelist hakkama saamist koolis erinevalt. Üks intervjueeritav (Õ) leidis, et uusimmigrantide keeleline hakkamasaamine koolis on rahuldav. Intervjueeritav E ütles, et uusimmigrandid küsivad harva abi. Ka intervjueeritud õpilased tõid välja, et juhul kui neil oli abi vaja, siis nad said seda pigem kaasõpilastelt, mitte nii väga õpetajatelt. Ka int E mainis pinginaabri abi. Int E sõnul teevad uusimmigrandid tunnis kaasa samu asju, mida teisedki. Selle põhjal võib järeldada, et ta leiab, et nad saavad koolis keeleliselt hästi hakkama. Üks intervjueeritav (K) ei oska öelda, kuidas lapsed keeleliselt hakkama saavad. Seda ilmselt seetõttu, et tema aines (kehaline kasvatus) ei ole nii palju rääkimist, domineerib füüsiline tegevus. Küll aga toob ta näiteks ühe Pakistanist pärit tüdruku, kes õpib teist aastat TLG-s ning seetõttu ei oska väga hästi eesti keelt, sellest tulenevalt on tal ka ainete omandamisega raskusi. Õpetajad rääkisid rohkem enda ainetest ning tõid näiteid nende ainetes käivate õpilaste kohta, õppealajuhataja tegi aga suurema üldistuse kõikide koolis õppivate uusimmigrantide kohta.

*„Mina ütleks, et nad saavad vähemalt rahuldavalt hakkama, et muidugi alati võib olla parem, aga minu jaoks nagu rahuldavalt.“ (Õ)*

*„Ma tean ainult selle Pakistani tüdruku kohta, et tal tõesti on raskusi, kuna noh tal tuli elementaarselt, et me saame kõik suheldud ja nii, aga et tal on ikkagi, kui nii hilja tuleb laps, siis tal ilmselt tekib ikkagi selle aine omandamisega programmi raames tuleb ikkagi on raske.“ (K)*

*„Kõik, mida teised lapsed teevad, teevad nemad ka kaasa ja oskavad teha ja ütlen tõesti, et abi küsivad nad haruharva. Et ma ütlen, et alati võid sina küsida, aga ma ise vaatan, et kas on vaja, et et mõne koha pealt võib-olla vaatan, kas on hädas või alati pinginaaber võib teda aidata, kui tal on vaja.“ (E)*

### **Keeleõppe osakaal**

Intervjueeritavate käest küsiti, missugune peaks olema koolis keeleõppe osakaal. Vastused olid väga erinevad. Õppealajuhataja leidis, et keeleõppe osakaal peaks olema võimalikult suur, seda seetõttu, et mida kiiremini nad keele selgeks saavad, seda kiiremini nad kohanevad

ja kergemini koolis integreeruvad. Üks intervjuueeritav (E) leidis, et see oleneb sellest, kui palju uusimmigrant keelt oskab. Ta lisas, et kui ema või isa on eestlane ning on lapsele keelt õpetanud, siis on lapsel parem eesti keele oskus, on aga olnud ka juhuseid, kus ema või isa on küll eestlased, kuid ei ole oma lapsele eesti keelt õpetanud. Üks intervjuueeritav (K) ei osanud sellele küsimusele vastata. Seda eeldatavasti sellepärast, et ta ei ole keeleõppega otseselt kokku puutunud. Õppealajuhataja oskas tõenäoliselt sellele küsimusele kõige täpsemini seetõttu vastata, et tema koostab uusimmigrantide õppekava, määrab keeletunnid ning vajadusel koordineerib individuaalse õppekava koostamist.

*„See on jälle sedasi, et kui palju ta seda keelt oskab, kui ta tuleb, eksju. Mõnel on, mõni mõni uusimmigrant tuleb ja ta oskab, saab kohe hakkama seal eksju, kui tal on ema või isa eestlane, aga ei pruugi üldse osata, mis sest, et ema on eestlane, ta ei ole lihtsalt oma lapsele seda keelt õpetanud ja siis on talle samamoodi vaja õpetada.“ (E)*

*„No mul on nüüd raske öelda.“ (K)*

*„Võimalikult suur, sest et noh mida kiiremini nemad oma keele selgeks saavad, seda kergemini nad integreeruvad kooli ja nad saavad oma nagu endaga nagu paremini hakkama või nad nagu kohanevad kiiremini ja tundide ajal kõik see kontakt läheb kaasõpilastega kiiremini.“ (Õ)*

## **Õppeedukus**

Kõik intervjuueeritavad (E, Õ ja K) leidsid, et uusimmigrantide õppeedukus on erinev. Intervjuueeritava E sõnul sõltub õppeedukus sellest, millise taustaga laps on. Siin all on mõeldud eelkõige seda, millisest kultuurist laps pärit on, seda seetõttu, et kultuurilise taustaga on seotud lapse õppimisharjumused. Ka teistest uuringutest ilmneb, et riiki saabumisel oleneb kohanemine paljuski tulija taustast, millisest riigist ja kultuurist pärinetakse (Kultuuriministeerium 2012: 218).

Üks intervjuueeritav (Õ) ütles, et õppeedukus on seotud ka sellega, millised on lapse õpiharjumused. Intervjuueeritava E puhul ei saa välja tuua konkreetset tsitaati, kuid erinevate näidete põhjal, mis ta tõi välja erineva õppeedukusega lastest võib väita, et ka tema leiab, et uusimmigrantide õppeedukus on erinev.

*„Noh, nende õpiedukus on selles suhtes, et nad on jälle erinevad, see sõltub ju ka sellest kui millise taustaga ta tuleb. /.../ nii ja naa läheb, sellepärast, et lapsed tulevad erineva õpiharjumusega.“ (Õ)*  
*„/.../ on siin väga tublisid lapsi, tean kes on igas mõttes, aga kui laps ikka noh, toon jälle selle Pakistani tüdrukku, /.../ et nüüd omandada üheksandas klassis ikkagi eesti keeles see programm /.../ siis tal tekib probleeme“ (K)*

Intervjuueeritavad analüüsisid ka seda, millest võivad tulla välismaalt saabunud laste raskused õppetöös. Kaks intervjuueeritavat (E ja K) arvasid, et uusimmigrantidel võivad raskused tekkida nii keelelistel põhjustel kuid need võivad olla seotud ka sellega, millised on õpilase

vaimsed võimed. Intervjueeritava Õ sõnul läheb õpilastel üldjuhul siis halvasti, kui koolis on midagi valesti tehtud – õppekava on liiga raske või teda on kehvasti õpetatud. Intervjueeritav Õ oli ainus, kes nentis, et raskused võivad olla seotud ka koolipoolsete vigadega. Vaid üks intervjueeritav (E) rääkis sellest, et kui lapsel on õppetöös raskused, siis lastakse tal oma emakeeles lugeda või õppida. Ta tõi näiteks selle, et mõnel lapsel on raske isegi siis, kui ta õpib oma emakeeles. Samas ütles ta, et ühtede itaallaste puhul ei aidanud ka see, sest olles nüüd kodumaal Itaalias on neil ka seal õppimises raskused. Seega ei olnud nende laste puhul tegemist enam vaid keeleliste kohanemiskustega vaid lastel olid õppetöös vaimsete võimete tõttu üldiselt raskused. Üks intervjueeritav (K) rääkis aga Pakistani tüdrukust, kelle puhul on selgelt näha, et tal on keelelised raskused ning selle tõttu on tal ka teistes ainetes raskusi. Ka intervjueeritav E tõi välja selle aspekti, et uusimmigrandil on raske, sest ta peab samal ajal omandama nii keelt kui ka aineid.

*„Kui temal kehvasti läheb, siis oleme meie kehvasti õpetanud või me oleme midagi valesti teinud, /.../ et kas me oleme talle ülejõu käivaid ülesandeid andnud.“ (Õ)*

*„Kui nad nüüd tulevad kuskilt Sri Lankast või sealt, öeldakse, et lase lugeda neid emakeeles, et kui ta oma keeles loeb hästi, siis loeb ka, siis saab meie keeles ka hakkama, aga on ka väga raskeid lapsi olnud, kellel on ka itaalia keeles see õppimine raske olnud ja ja ja tal on nad läksid tagasi ühed itaallased ja tal on seal ka praegu raske, et kui ta on siuke tragi ja tubli, siis tal on topelttöö tegelikult, ta õpib kõvasti ja ta peab seda keelt ka veel õppima juurde, ta on väga tragi laps, kes siin hakkama saab.“ (E)*

*„Toon jälle selle Pakistani tüdruku, /.../ et nüüd omandada üheksandas klassis ikkagi eesti keeles see programm, /.../ et kuna ta lihtsalt ikkagi ei mõista ja ei saa aru, siis tal tekib probleeme ja mina kahtlen küll, et laps, selline laps siin nüüd selle üheksanda klassi põhi, nagu on vaja, seda ta ei omanda üldiselt, kui ta nii hilja tuli.“ (K)*

Seega uusimmigrantide õppeedukus on väga erinev ning sõltub eelkõige lapse vaimsetest võimetest (eelkõige sellest, kui kiiresti ta eesti keele omandab), kuid olulised on ka õpiharjumused ja kooli poolt paika pandud õppekava.

Intervjueeritavad E ja Õ tõi ka erinevaid näiteid heade õpitulemustega lastest, mõlemad intervjueeritavad rääkisid vaid tüdrukutest. Intervjueeritav Õ tõi näiteks kaks tüdrukut, kes õpivad ainult viitele. Üks tüdruk läks tema sõnul kahjuks Itaaliasse tagasi, teine õpib Eestis kolmandat aastat. Üks intervjueeritav (E) rääkis uusimmigrandist, kes läks õpioskuste olümpiaadile ning tal läks seal hästi. Seega uusimmigrantide hulgas on lapsi, kes on intervjueeritavate hinnangul õppimises väga tublid.

*„Oli väga tubli üks Itaalia tüdruk, ta on, ta õppis väga kiirelt keele ära ja õppis, oli klassi parim õpilane, õppis ainult viitele, aga ta läks Itaaliasse tagasi (N). Siis on ka selle X õde Y, õpib praktiliselt kõik viitele. Tema on Eestis, õpib kolmandat aastat.“ (Õ)*

*„Mul oli, on üks tüdruk, kes on praegu kuuendas, ta tuli meile Aafrikast ja tal on ainult viied siiaamaani, ta on oma klassi kõige parim õpilane. /.../ Ta läks õpioskuste olümpiaadile minu klassist, ma tahan minna, ma küll süda valutas, kas ta saab kõikidest asjadest aru. Ja ilusasti ta tuli välja.“ (E)*

### **Mis on õppetöö juures kergem ja mis on raskem**

Intervjueeritavate käest küsiti, mis on välismaalt saabunud laste jaoks õppetöö juures kõige raskem. Intervjueeritavad tõid välja keelelise aspekti ning tausta (selle, kust riigist on laps tulnud). Kaks intervjueeritavat (E ja Õ) tõid välja keelelise aspekti. Intervjueeritav E ütles, et keeleliselt on raske just neil uusimmigrantide lastel, kes tulevad vanemas eas uude kooli. Seda seetõttu, et nad peavad õppima jutustavaid aineid (nt ajalugu ja loodusõpetus), kuid ainesõnavara on väga raske. Üks intervjueeritav (K) ütles aga, et see, kuidas laps koolis hakkama saab oleneb sellest, kust riigist ta on tulnud, seega oluline on taust. Nii intervjueeritavad E kui ka K tõid konkreetseid näiteid. Intervjueeritav K tõi näiteks ühe Pakistani tüdruku, kes ei olnud kunagi kehalises kasvatuses käinud ega kehaliselt liikunud, mistõttu oli tal kehalise kasvatuses tunnis väga raske. Intervjueeritav E tõi ainsana välja ka selle, kuidas raskustes laps end tunneb. Tema sõnul oli raskustega laps positiivse suhtumisega ning ei kurvastanud.

*„See, kes nüüd tuleb kuuendasse klassi peab ju, noh õppima seal ka ajalugu ja selliseid asju ka /.../. Võib-olla need jutustavad ained ja loodusõpetus, kus on hästi hästi palju selliseid sõnu, mida ta igapäevases kõnes ei kasuta ju. /.../ Meil olid siin päris suured probleemid ühe lapsega mul on olnud. Aga ta ise oli samal ajal niukene positiivne ja sõbralik ja mitte ei kurvastanud selle, sellepärast, et ei läinud nii hästi.“ (E)*

*„Olenebki, et kust riigist on tulnud laps, kui palju seal üldse kehalist kasvatust on tehtud, et kui laps, ma nüüd ütlen, et see üks näidis Pakistani tüdruk, kes tõesti, kui nad seal riigis tüdrukud kehalist ei teegi, tema jaoks oli, kui ta tuli kaheksandasse klassi, siis tema jaoks oli kõik täiesti nullist.“ (K)*

*„Keel, keel on kindlasti nende raskus.“ (Õ)*

Intervjueeritav Õ ütles ainsana, et uusimmigrantide jaoks on ka kohanemine raske. Selle all mõtles ta tõenäoliselt seda, et lastel on võõras kultuuriruumis, uues koolis raske kohaneda.

*„No võib-olla ka selline kooli kultuuride erinevus, no ütleme kohanemine, kui seda nüüd õppetöö alla lugeda.“ (Õ)*

Seega õpetajate arvamused on erinevad – peamiselt arvatakse, et lastel on keeleliselt raske, kuid mõni intervjueeritav leidis ka, et lastel on raske kohaneda. Arvati ka, et see sõltub lapsest.

Intervjueeritavate käest küsiti ka seda, millistes ainetes on uusimmigrantidel kõige raskem ning milles nad kõige rohkem abi vajavad. Kaks intervjueeritavat (E ja Õ) ütlesid, et kõige



rohkem vajavad uusimmigrandid abi jutustavates ainetes nagu ajalugu ja loodusõpetus. Üks intervjueeritav (E) lisas veel sellised ained nagu inimeseõpetus, füüsika ja keemia. Intervjueeritav Õ lisas bioloogia, geograafia ja matemaatika. Matemaatika puhul on intervjueeritava Õ arvates olnud abi vaja näiteks siis, kui laps on palju reisinud ning tal on tekkinud aines mahajäämus. Seega kõige rohkem vajavad lapsed abi jutustavates ainetes, kus on vaja eestikeelset ainesõnavara.

*„No loodusõpetus ja inimeseõpetus võib-olla niukesed, mis on algklassides. Ma arvan, noh, mis seal üleval võib olla füüsika, keemia, ajalugu, mis on jutustavad ja hästi palju seda sõnavara, mida ta eesti keelt õpib.“ (E)*

*„Kõige rohkem abi on vaja olnud jutustavates ainetes, ajalugu, bioloogia, geograafia, loodusõpetus, siis on olnud ka lastel vaja abi olnud näiteks matemaatikas, siis kui ta on nii palju elukohta vahetanud, /.../ tal on tekkinud sellest tulenevalt nagu mingi aines mahajäämus, et on siis olnud matemaatikas abi vaja.“ (Õ)*

Üks intervjueeritav (Õ) tõi välja ka ained, milles on uusimmigrantidel olnud vaja kõige vähem abi. Nendeks aineteks on inglise keel ja oskusained. Tema sõnul on oskusainetes seetõttu lastel lihtsam, et seal näidatakse palju ette ning keelest ei ole vaja otseselt aru saada. Inglise keel on aga kergem seetõttu, et paljudel lastel on see emakeel. Intervjueeritav tõi veel välja matemaatika. Ta ütles, et selles aines läheb lastel tõenäoliselt seepärast hästi, et nad saavad kõik numbritest aru ning tunnevad end seetõttu seal tunnis teistega samaväärselt. Neil läheb hästi ka eesti keele lisatunnis, sest nad saavad seal täistunnustuse.

*„Vähem on inglise keel /.../, oskusained, seal neil ei ole kunagi abi vaja. /.../ Noh, inglise keel sellepärast, et osadel on see emakeel. /.../ Oskusainetes lihtsalt see on, et seal on nagu väga palju asju, mida tehakse nagu ette või näidatakse. /.../ Siis matemaatika läheb nendel lastel hästi. Et see on üks selline tund, kus ta nagu numbritest saab aru, et sellepärast nad seda õpivad väga innukalt, sest nad tunnetavad, et nad on nagu samaväärsed klassiga. /.../ Ja noh, tegelt nende nende oma, nii-öelda see nende oma eesti keel, see läheb ka neil vahvasti või seal ta saab ka siis nagu oma selle täistunnustuse.“ (Õ)*

Seega uusimmigrantidel on raskem jutustavates tundides, kuid neil läheb hästi oskusainetes, matemaatikas, eesti ja inglise keeles. Õppealajuhataja pidas oluliseks selle juures, et lapsed end hästi tunnevad seda, et nad saavad tunnis tunnustuse ning tunnevad end klassikaaslastega samaväärselt.

### **Kodused tööd**

Eesti koolides on ühe intervjueeritava (Õ) sõnul suur rõhk koduste tööde tegemisel. Ühe intervjueeritava (E) arvates on uusimmigrantidele koduste tööde tegemisel abiks vanemad või õpetajad. Ta ütles, et juhul kui laps ei saa kodus mingitel põhjustel abi, siis aitavad teda klassijuhataja, aineõpetaja, pikapäevarühmaõpetaja või tugiõpetaja. Võib eeldada, et kui

lapsevanem ei aita last, siis on selle põhjuseks üldjuhul see, et ta ei oska eesti keelt. Üks intervjuueeritav (Õ) ütles, et lastel on koduste tööde tegemise harjumus väga erinev ning sõltub üldjuhul kultuurist ja keskkonnast, kust laps on tulnud. Ta ütles, et on lapsi, kes ei tea, mis on kodune töö. Lisaks on tema sõnul lapsi, kelle jaoks on kõige tähtsam kirik, siis perekond ning alles siis kool ja kodused tööd. Intervjuueeritav lisas, et mõne lapse jaoks on perekond ning kodused toimetused esmatähtsad. Seega koduste tööde tegemisel on uusimmigrantidel abiks vanemad või õpetajad ning nende tegemise harjumus sõltub eelkõige sellest, milline on lapse kultuuriline taust ja varasemad harjumused seoses kooli ja õppimisega.

*„Eesti riigis on suur osakaal ka kodusel tegemisel, aga meil on ka selliseid lapsi, kes üldse ei tea, mis on kodune töö või nii (N). /.../ Või siis laps ütleb, et ma ei jõudnud koduseid töid teha. /.../ Sellepärast, et kõige tähtsam on kirik, siis tuleb perekond ja kui mul aega jääb, siis ma teen ka koduseid töid. /.../ Või et ma hakkasin öösel pool üks õppima alles sellepärast, et enne seda ma pean kõik kodu ära koristama, ma pean söögid tegema isale ja vennale, pesu pidin ära triikima, kõik asjad pidin ära tegema ja pool üks hakkasin õppima.“ (Õ)*

*„Kui seal kodus ei ole ühtegi oskajat lapsevanemat, siis kodust ta abi ei saa, siis ta peab lootma selle peale, et klassijuhataja või aineõpetaja aitab või siis noh väiksemad saavad pikapäevarihma õpetaja abi. /.../ Reeglina õpetaja peaks aitama.“ (E)*

Eelolevas peatükis analüüsiti laste keelelist kohanemist ja seal all ka seda, milline on laste õppeedukus, kuivõrd see on seotud keelelise kohanemisega. Intervjuueeritavad tõid välja selle, et paljud lapsed, kes nende kooli tulevad oskavad inglise keelt. Intervjuueeritava Õ sõnul hakkavad lapsed alati inglise keeles varem suhtlema kui eesti keeles. Lisaks sellele tõi üks õpetaja (K) välja selle tendentsi, et juhul kui klassis on väga palju välismaalt saabunud õpilasi, siis hakkavad ka eesti lapsed inglise keeles rääkima. Analüüsist selgus veel, et uusimmigrantide ja välismaalt saabunud õpilaste, kes on Eestis viibinud üle kolme aasta, keeleoskus on erinev. Õpetajad tõid välja ka selle, et kõik nende kooli saabunud uusimmigrandid on üldjuhul kohe eesti keelt rääkima hakanud, keegi ei ole vaikinud. Intervjuueeritavate käest küsiti ka selle kohta, milline on välismaalt saabunud õpilaste keele õppimise eesmärk koolis. Toodi välja erinevaid aspekte. Osad intervjuueeritavad (nt Õ ja E) rõhutasid suhtlemist, mõned koolis hakkama saamist (nt E), kaks intervjuueeritavat (K ja E) leidsid, et keele õppimise eesmärk sõltub sellest, kui kauaks Eestisse jäädakse. Intervjuueeritavatel paluti ka hinnata uusimmigrantide keelelist hakkamasaamist koolis. Üks intervjuueeritav (Õ) leidis, et uusimmigrantide keeleline hakkamasaamine koolis on rahuldav, teine (E), et nad saavad keeleliselt hästi hakkama. Õppealajuhataja leidis, et keeleõppe osakaal peaks olema võimalikult suur, seda seetõttu, et mida kiiremini nad keele selgeks saavad, seda kiiremini nad kohanevad ja kergemini kooli integreeruvad. Üks intervjuueeritav (E) leidis, et see oleneb sellest, kui palju uusimmigrant keelt oskab. Analüüsiti ka

uusimmigrantide õppeedukust, mis on intervjueeritavate sõnul väga erinev ning sõltub eelkõige lapse vaimsetest võimetest (eelkõige sellest, kui kiiresti ta eesti keele omandab), kuid olulised on ka õpiharjumused ja kooli poolt paika pandud õppekava. Leiti, et uusimmigrantidel on koolis raske peamiselt keeleliselt, kuid mõni intervjueeritav arvas ka, et lastel on raske kohaneda. Õpetajate arvates on uusimmigrantidel raskem jutustavates tundides, kuid neil läheb hästi oskusainetes, matemaatikas, eesti ja inglise keeles. Analüüsi ka seda, kuidas teevad lapsed oma koduseid töid. Leiti, et koduste tööde tegemisel on uusimmigrantidel abiks vanemad või õpetajad ning nende tegemise harjumus sõltub eelkõige sellest, milline on lapse kultuuriline taust ja varasemad harjumused seoses kooli ja õppimisega.

#### **4.2.4. Individuaalsete omaduste ja tugivõrgustiku osakaal keelelisel kohanemisel**

##### **Keele õppimise motivatsioonid**

Kõik intervjueeritavad töid välja selle, et igäühe keele õppimise eesmärk on erinev ning see on seotud tavaliselt sellega, et kui laps teab, et tuleb Eestisse lühikeseks ajaks elama, siis ta ei ole nii motiveeritud kui laps, kes tuleb Eestisse pikemaks ajaks elama. Kaks intervjueeritavat (K ja Õ) töid välja Leedu poisi (intervjueeritav P1), kes teab, et tuli Eestisse ajutiselt elama ning seetõttu ei ole ta eesti keele õppimisel nii motiveeritud. Int Õ lisas, et õpib paralleelselt ka Leedu kooli aineid. Üks intervjueeritav (E) tõi näiteks praeguseks juba Eestist lahkunud poisi, kellel ei olnud samuti keele õppimise jaoks motivatsiooni, sest ta teadis, et läheb Eestist ära. Õppealajuhataja lisas, et n-ö ajutiste laste puhul ei oodatagi koolis seda, et nad õpiksid suure mahuga eesti keelt. Laste õpetamisel pööratakse suuremat rõhku näiteks inglise keelele, matemaatikale ja kehalisele kasvatusesele. Seda seetõttu, et neid ained on vaja lapse üldiseks arenguks. Seega õpetajad seostavad keele õppimise motivatsiooni sellega, kui kauaks laps Eestisse elama tuleb – mida kauemaks ta Eestisse jääb, seda suurem on tema keele õppimise motivatsioon.

*„Siin üks vist on poistest küll et on leedukas ja ta teab, et tal on siin kõik see ajutine, noh, et on ajutine, siis see laps nagu väga ei taha, noh ta ei. /.../ Ta teab, et ta kohe läheb, aga see laps kellel on nagu perspektiiv, ta teab, ta jääb siia, siis ikka keeleoskus on, no ta on noh huvitatud ise, et tal läheks see paremaks.“ (K)*

*„Oli siin üks, kes nüüd nagu ära sõitis juba, aga ütles eesti keel on mõttetu keel, sest ta teadis, et ta ei jää siia ja ta ei pingutanud ka midagi. Nendega on raske. Siis ta ei teinud midagi ja tal ei olnud nagu motivatsiooni üldse selle keele õppimise jaoks.“ (E)*

*„Meil on ju lapsi, kes on Eestis ajutiselt, et näiteks see sama P1 /.../ oma vanemate töö tõttu ja ta teeb paralleelselt ka Leedu kooli, seetõttu mina ei ootagi temalt nii suuri eesti keele teadmisi. /.../ Aga kui tuleb pere, kes tuleb teatab, et nad tahavadki siia Eestisse jääda, siis tema jaoks on nagu eesti keel prioriteetsem ja tema siis saab ka suurema mahuga eesti keelt, aga siuksed ajutised lapsed, nemad tulevad ikkagi alati selle suuremat rõhku me pöörame siis inglise keele õppele, et see temal võimalikult hea oleks, matemaatika, et ta liiguks, teeks sporti /.../ neid on lapse jaoks üldise arengu jaoks vaja.“ (Õ)*

### **Tugivõrgustik**

Tugivõrgustiku alla kuuluvad inimesed, kes on uusimmigrantidele abiks keelelisel kohanemisel, et ennetada seda, et lapsel tekivad õppetöös raskused. Kõik intervjueeritavad tõid tugivõrgustiku all välja peamiselt vanemad, kuid ka kooli (tugiõpe). Vaid üks intervjueeritav (E) mainis sõprade abi ja võimalust sõbra poole õppima minna, samas kui õpilased ise väärtustasid eelkõige sõprade abi.

*„Või näiteks mõni laps on leidnud omale hea sõbra ja vanemad klapivad ja lapsed sobivad, siis on tihti ka, ma lähen tema juurde, me õpime koos, et ta õpib kellegi oma eesti sõbraga koos ja kui vanemad omavahel hästi läbi saavad.“ (E)*

### **Pere**

Kõik intervjueeritavad väärtustasid keelelise kohanemise juures pere tuge, sest kui vanematel ja lastel on õppimises hea koostöö, siis on lapsel ka lihtsam koolis hakkama saada. Üks intervjueeritav (E) lisas, et juhul kui kodus ei ole keeleoskajat, siis ei saa laps kodust toetust. Tõenäoliselt peab ta sel juhul hakkama saama kooli ja sõprade toega. Õpetajad ei toonud aga välja seda, milline on välismaalt saabunud õpilaste kodune tugi nt koduste tööde tegemisel. Käesolevas töös intervjueeritud õpilaste puhul oli aga vanemate tugi minimaalne, vaid T2 on saanud emalt väga palju tuge. T1, P1 ja P2 ei ole eesti keele õppel kodust tuge saanud. Kui T1 ja P1 ei ole ka teistes ainetes kodust tuge saanud, siis P2 on saanud koduste tööde tegemisel teistes ainetes abi.

*„Hästi tähtis on selle keele õppimise juures, kui sul on kodu toetus. Kui kodu toetab ja igat pidi noh soosib ja ta tahab, et ta laps räägib, siis ta vaatab, tal oleks õpitud, muidugi kui tal ei ole kodus keeleoskajat, siis ta ei saa seda ka õppida.“ (E)*

Kõik intervjueeritavad ütlesid, et kokkupuude uusimmigrantide peredega on olnud valdavalt positiivne, nad tõid välja selle, et osad vanemad käivad lastega koos tundides. Intervjueeritav E tõi näiteks itaalia vanemad, kes tahtsid koos lastega tundi tulla ja eesti keelt õppida. Ka intervjueeritav K tõi välja Itaaliast pärit pere, kus vanem oli koos lapsega tundi tulnud ning koos lastega suusatama õppinud. Üks intervjueeritav (Õ) lisas, et paljud vanemad käivad ka

laste pidudel ja üritustel. Intervjueeritav E tõi näiteks juhuse, kui laps oli palunud tal emale ise küpsetatud leiba saata. Seega üldjuhul on vanemad huvitatud koostööst kooliga.

*„Oleneb perest jälle, aga üldiselt võiks öelda positiivne, sest et vanemad, kes on siin itaalia vanemad ja kellega mina olen siin kokku puutunud, hästi hästi positiivne /.../. Ütleb, et aga õpetaja, kas mu ema võib ka tulla tundi, et ta tahaks minuga eesti keelt õppida, /.../ aga et ema, õpetaja saatis täna meile leiba, et kas sa mu emale ka saadad, et ma tean, et sa oskad hästi leiba teha.“ (E)*

*„On siin Itaalia peredega olnud, kus on väga aktiivsed vanemad ise olnud, väga huvitatud laste tegemistest ja asjadest, kus vanem on ise tulnud, õppind suusatama, on lapsega koos tundi tulnud.“ (K)*

*„Sõltub perest. /.../ Aga on peresid, kes on väga sageli siin koolis ja küsib, kuidas mu lapsel läheb ja ja käib vaatamas lapse tunde ja ja sellistel üritustel pidudel, sel juhul, vanemad üldiselt on kõik väga toetavad. Elavad kaasa ja tahavad tegelt, et lapsel hästi läheb.“ (Õ)*

Kaks intervjueeritavat (E ja Õ) tõi välja ka selle, et neil on olnud juhuseid, kui pere ei taha kooliga koostööd teha. Intervjueeritava E arvates on selle põhjuseks peamiselt keelebarjäär ning sel juhul käib koostöö perega läbi lapse. Intervjueeritav Õ tõi näite vanemast, kes ei teinud kooliga koostööd seetõttu, et tal oli palju tööd. Ta lisas, et lapsevanem tuli küll kooli, kui teda kutsuti, kuid ei näidanud välja omapoolset initsiatiivi.

*„Meil on ju peresi, kellega meil puudub ühine keel, kes on tulnud kooli tõlgi vahendusel. Sel juhul meil ei ole üldse, koostöö käib läbi lapse.“ (Õ)*

*„Vanem, ma ei oskagi öelda, et vanem nagu, et tal on palju tööd ja ja aga ta käis, kui kool kutsus välja, siis ta ikkagi tuli ja vesteldi, /.../ ja vanemaga räägiti ja ja, aga, et ta nüüd ise niukest omapoolset suhtumist oleks näidanud, et noh, kuidas nüüd läheb või seda seda seda ei näinud.“ (E)*

Üldjuhul teevad lapsevanemad kooliga koostööd, mõned neist käivad isegi lastega koos tundides, kuid mõnel juhul ei ole kooli ja lapsevanemate omavaheline suhtlus väga hea. Selle põhjuseks on üldjuhul keelebarjäär või mõnel juhul ka see, kui vanematel ei ole aega (nt töö tõttu).

## **Õpiabi koolis**

TLG-s on uusimmigrantidel mitmeid võimalusi õpiabi saamiseks. Kaks intervjueeritavat (E ja Õ) tõi välja selle, et õppetöös raskustesse sattunud õpilasi aitab tugiõpetaja, aineõpetaja ja klassijuhataja. Üks intervjueeritav (E) ütles, et koolis on veel põhiõpetaja, kelle juures käivad õpilased, kellel on tunnis raskusi tekkinud. Ta lisas veel, et koolis on abiks logopeed ja parandusõpe. Üks intervjueeritav (Õ) tõi välja selle, et aineõpetaja peab esimesena märku andma sellest, kui lapsel on õppetöös raskused ja kas õppekava on vaja vähendada. Õppealajuhataja ütles, et kui ta näeb, et õpilasel on raske, siis läheb ka tema vajadusel appi. Vaadatakse üle lapse individuaalne õppekava ning võimalusel suurendatakse näiteks

keeletundide arvu. Seega TLG-s on uusimmigrandil abi saamiseks mitmeid võimalusi. Lisaks sellele, et lapsele on abiks õpetajad (klassijuhataja ja aineõpetaja) on koolis veel tugiõpetaja, põhiõpetaja ja logopeed. Kasutatakse veel parandusõpet ning vajadusel on abiks õppealajuhataja.

*„/.../ Tugiõpe eksju siis kas siis, kindlasti klassijuhataja, kelle klassi see laps satub eks. /.../ Parandusõpe ja ja logopeed, kui vajalik on ja ja aineõpetaja ka aitab. /.../ A meil on veel põhiõpetaja. /.../ et nemad lähevad siis õpivad temaga eraldi seal matemaatikas või /.../.“ (E)*

*„No, meil on koolis tugiõpetaja, et ma saan alati kasutada, kaasata tundi /.../ või siis laps õpibki koos tugiõpetajaga. /.../ Aineõpetaja peab esimesena märku andma. /.../ mina tulen vajadusel appi, vaatame üle individuaalse õppekava, millest see tema raskus on tingitud, kas nüüd sellest, et me peame tema keeletundide arvu suurendama või see on tingitud tema vaimsetest võimetest.“ (Õ)*

Kaks intervjuueeritavat (E ja Õ) ütlesid, et uusimmigrantidel on olnud vaja õpiabi. Ühe intervjuueeritava (Õ) sõnul on praktiliselt kõigil õpilastel olnud vaja täiendavat abi õppetöös. Mõlema intervjuueeritava (E ja Õ) arvates ei ole vaid väga väikestel lastel abiõpetajat vaja, seda seetõttu, et nad kohanevad kiiremini. Int E ütles, et v.a siis, kui lapsel on logopeedilised probleemid. Intervjuueeritav E lisas, et vanematel lastel on vaja rohkem õpiabi, sest nende jaoks on ainesõnavara raske. Näitena toob ta lapsed, kes saavad küll tunnis hästi hakkama, kuid käivad parandusõppes oma sõnavara laiendamas. Nad saavad seal tunnis rohkem rääkida kui tavatunnis. Seega kõige rohkem õpiabi on olnud vaja suurematel lastel ning kõige vähem väiksematel lastel, kuid praktiliselt kõik uusimmigrandid on vajanud õpiabi.

*„Praktiliselt kõigil on ikkagi, kui nad tulevad nüüd ikkagi väga pisikesena, esimene, teine klass, siis nad võib-olla kohanevad kõige kiiremini, siis ekstra abiõpetajat ei ole vaja.“ (Õ)*

*„No see on jälle, et mida vanemas klassis, seda rohkem ta nagu seda abi vajab, /.../ sest et see, mis on seal see ainesõnavara, on ju palju raskem. /.../ Väikestega meil ei ole selliseid probleeme olnud, kui just laps ei ole ise logopeediline hästi raske. /.../ Parandusõppes on ka, et ta saab oma keelt laiendada, /.../ et tunnis alati ta ei saa nii palju rääkida. /.../ Kui on vaja logopeedi abi, saab logopeedi juurde minna, pikapäevarühm.“ (E)*

Intervjuueeritavate käest küsiti ka selle kohta, kuidas nad on rahul TLG õpiabiga. Vastused olid erinevad. Üks intervjuueeritav (E) oli õpiabiga rahul, kuid üks intervjuueeritav (Õ) ei olnud rahul. Int Õ arvates peaks koolis olema rohkem abiõpetajaid, kes käiksid lastega tunnis kaasas. Hetkel on koolis vaid üks abiõpetaja, kelle juures käivad lapsed vajadusel õppimas.

*„Abiõpetajaid oleks rohkem vaja. Ilmselgelt. Ideaalis oleks ikkagi, et see abiõpetaja käiks nende lastega ikkagi tunnis kaasas, /.../ et meil on üks abiõpetaja ja seetõttu on tema siis nagu eraldi ruumis ja lihtsam on need lapsed sinna saata, et ta ei saa nagu kõigiga kaasas käia.“ (Õ)*

*„/.../ ma arvan, et sellest on piisavalt.“ (E)*

Kuna üks intervjueritav (Õ) ei olnud rahul praeguse õpiabiga, siis paluti tal ette kujutada olukorda, kui tal oleksid kasutada kõik võimalused täiendavaks õpiabiks. Temalt küsiti, kuidas see võiks olla organiseeritud. Intervjueritav leidis, et ideaalis peaksid kõik lapsed alguses õppima vaid eesti keelt ning alles siis, kui nad on keele omandanud hakkaksid nad käima teistes tundides. Seda seetõttu, et kui lapse keeleoskus ei ole veel väga hea, siis on tunde, kus ta ei saa aru ning tunneb end ebamugavalt.

*„Vot mina ideaalis muidugi paneks need lapsed üldse kõigepealt õppima ainult eesti keelt ja et see eesti keel oleks, et tal olekski päevad läbi eesti keel. Ja siis noh kui ta juba enam-vähem, et see keel on nagu olemas ja palju, siis ta hakkaks alles tundides käima. Et tal on ikkagi praegu võib tekkida siukseid tunde, kus ta nagu ei saa hästi endast aru või noh, asjast aru ja ja ilmselt ta tunneb ennast ebamugavalt.“ (Õ)*

Eelpool analüüsiti individuaalsete omaduste ja tugivõrgustiku rolli keelelisel kohanemisel. Individuaalsete omaduste all analüüsiti keele õppimise motivatsioone. Kõik intervjueritavad tõid välja selle, et igäühe keele õppimise eesmärk on erinev ning see on seotud tavaliselt sellega, et kui laps teab, et tuleb Eestisse lühikeseks ajaks elama, siis ta ei ole nii motiveeritud kui laps, kes tuleb Eestisse pikemaks ajaks elama. Tugivõrgustiku all analüüsiti vanemate, sõprade ja ka kooli tuge. Kõik intervjueritavad tõid tugivõrgustiku all välja peamiselt vanemad, sest kui vanematel ja lastel on õppimises hea koostöö, siis on lapsel ka lihtsam koolis hakkama saada. Õpetajad tähtsustasid ka kooli (tugiõpetaja), üks intervjueritav (E) mainis sõprade abi ja võimalust sõbra poole õppima minna. Samas kui intervjueritavad õpilased ise väärtustasid eelkõige sõprade abi. Õpetajad ütlesid, et üldjuhul teevad lapsevanemad kooliga koostööd, mõned neist käivad isegi lastega koos tundides, kuid mõnel juhul ei ole kooli ja lapsevanemate omavaheline suhtlus väga hea. Selle põhjuseks on üldjuhul keelebarjäär või mõnel juhul ka see, et vanematel ei ole aega (nt töö tõttu). Koolis on lastele vajadusel abiks õpetajad (klassijuhataja ja aineõpetaja), tugiõpetaja, põhiõpetaja ja logopeed. Kasutatakse veel parandusõpet ning vajadusel on abiks õppealajuhataja. Kaks intervjueritavat (E ja Õ) ütlesid, et uusimmigrantidel on olnud vaja õpiabi. Intervjueritavate käest küsiti ka selle kohta, kuidas nad on rahul TLG õpiabiga. Üks intervjueritav (E) oli õpiabiga rahul, kuid üks intervjueritav (Õ) ei olnud rahul.

## 5. JÄRELDUSED JA DISKUSSIOON

Alljärgnevalt antakse ülevaade õpilaste ja õpetajate hulgas läbiviidud süvaintervjuude tulemustest töö alguses püstitatud uurimisküsimuste kaupa, mõtestades ka tulemusi varasemate uuringute kontekstis.

### 1. Millised keele õppimise võimalused on välismaalt saabunud õpilastele Eesti riigis loodud?

Käesoleva töö tulemustest nähtub, et Eesti riigi haridussüsteemis ei ole välismaalt saabunud õpilaste õpetamiseks välja töötatud eraldi programmi. Välismaalt saabunud õpilased, kes on Eestis viibinud üle kolme aasta õpivad riikliku õppekava järgi. Riik toetab vaid uusimmigrantõpilasi ehk õpilasi, kes on Eestis olnud kuni kolm aastat. Uusimmigrantõpilaste toetamine on eelkõige rahaline – õpetamise eest makstakse koolile pearaha (riigi poolt omavalitsusele makstav summa ühe õpilase koolitamise eest), mis on suurem kui tavalise õpilase pearaha ja selle arvelt on ette nähtud eesti keele õpetamine. Eesti keelt õpivad välismaalt saabunud õpilased teise keelena, mistõttu võib siiski ka kolme aasta lõppedes osa õpilasi vajada täiendavat keelelist jms tuge. Täiendav keeleline tugi on ette nähtud põhikooli lõpetamisel – uusimmigrantide üheksanda klassi lõpueksamid tõlgitakse ära emakeelde. Lisaks sellele rahastab Haridus- ja Teadusministeerium ka õppekursioone, et uusimmigrandid saaksid Eestimaaga tutvuda.

Sellist hariduskorraldust võib TLG kogemuse järgi ning tuginedes käesoleva töö raames intervjuueeritud õppealajuhataja Anu Luure hinnangutele pidada üldjoontes sobivaks. Seda seetõttu, et kuna TLG-s õpib suhteliselt palju uusimmigrante, siis on koolil ka piisavalt raha täiendava keeleõppe korraldamiseks. Teisalt ei pruugi pearaha olla keeleõppe korraldamiseks piisav juhtudel, mil koolis õppivate uusimmigrantide arv on väiksem. Seega võib läbiviidud süvaintervjuude põhjal soovitada, et rahalist toetust (pearaha) võiks suurendada nendes koolides, kus õpib vähem uusimmigrante. Alternatiiviks oleks ühiste keeleõppetundide läbiviimine eri koolides õppivate uusimmigrantidest õpilaste korral (nt rühmaõppe meetodil), kuid ka see toimiks eelkõige geograafiliselt suhteliselt lähestikku paiknevate koolide korral.

Muutmist vajaks ka seadus, mis puudutab välismaalt saabunud õpilaste emakeele- ja kultuuriõpet. Seaduse järgi võimaldab riik välismaalt saabunud õpilastele keele- ja



kultuuriõpet vaid siis, kui seda soovivad vähemalt kümme sama emakeele või koduse suhtluskeelega õpilast (Põhikooli-... 2010). Enamasti on siiski ühes konkreetses koolis (või isegi linnas) oluliselt vähem ühest rahvusest õpilasi. Emakeele- ja kultuuriõpe, aga ka teise kultuuri tundmaõppimine lisaks instrumentaalsele keele „äraõppimisele“, on aga oluline, kuna lihtsustab integratsiooni, sh keelelist ja kultuurilist kohanemist asukohamaa kultuuriga, säilitades ka sidemed oma päritolukultuuriga (Berry 2006).

Lähtudes Berry akulturatsiooni teoriast (Ibid), võib käesolevas töös intervjueeritud välismaalt saabunud õpilaste puhul toimunud kohanemise korral kasutada sõna integratsioon, kuna õpilased väljendavad huvi oma keele ja kultuuri säilitamise vastu, aga ka teise keele omandamise ning ühiskonnas osalemise suhtes tervikuna. Seda on näha eriti intervjueeritud P2, T1 ja T2 puhul. Osaliselt on integreerunud ka int P1; kuigi viimasel juhtumil puudub sügav huvi teise keele omandamise vastu, siiski pole ka tegemist separatsiooniga, kus säilitatakse küll päritolukultuur ja -keel, kuid kontakte enamuskultuuriga ei saavutada. Vastupidi, antud uuritav suhtleb eestlastest klassikaaslastega ning tal on ka teisi eestlastest tuttavaid. Intervjuude põhjal saab öelda, et ükski intervjueeritav ei ole assimileerunud või marginaliseerunud, sest pole loobunud oma päritolukeelest ja -kultuurist.

## **2. Kuidas toetab välismaalt saabunud õpilaste keelelist kohanemist kool?**

### **2.1. Kuidas on korraldatud laste keeleline ettevalmistus koolis?**

Tulemustest selgus, et välismaalt saabunud õpilaste kohanemine on kooli poolt tehtud võimalikult „pehmeks“ – uusimmigrantidel on lühikesed koolipäevad ja uusimmigrantidele ei panda esimesel õppeaastal hindet. Uusimmigrantidel on ka teistsugune tunniplaan – alguses käiakse eraldi keeleõppetundides. Hetkel on TLG-s kolm uusimmigrantide gruppi, kes õpivad eraldi keeleõppetundides eesti keelt. Nii mõnedki autorid (vt nt Soll 2007b) on välja toonud, et üheks eesti keele õppimise võimaluseks on eesti keele rühmatunnid. Osad autorid suhtuvad sellesse õpetamisviisi kriitiliselt. Näiteks Hartase sõnul „lükatakse“ sellise eesti keele lisaõppe puhul keele- kui ka kommunikatsiooniprobleemidega lapsed klassiruumist välja, lootuses, et see peegeldub tagasi ka klassiruumi ning aitab neid õppetöös, kuid üldjuhul nii ei juhtu (Hartas 2005: 2). Käesolevas töös intervjueeritud õpilaste põhjal saab aga väita, et kuigi uusimmigrandid õpivad esimesel kolmel aastal klassikaaslastest eraldi eesti keelt, siis see väide, et neil tekivad õppetöös raskused, ei pea alati paika. Näiteks intervjueeritavad P2, T1 ja T2 on omandanud eesti keele heal tasemel ning neil on õppetöös head tulemused. Vaid ühel intervjueeritaval (P1) ei lähe eesti keele õpe nii hästi.

Lisaks keeleõppetundidele käivad uusimmigrandid alguses ka oskusainete tundides ja matemaatikas. Alles keeleoskuse arenedes osaletakse järjest rohkem ka muudes ainetundides. Analüüsist selgus, et TLG-s õppivate uusimmigrantide õppeedukus ja keeleoskus on väga erinev. Siiski saab välja tuua üldise tendentsi – nimelt saavad õppealajuhataja sõnul uusimmigrandid keeleliselt koolis üldiselt rahuldavalt hakkama ning välismaalt saabunud õpilased, kes on Eestis viibinud üle kolme aasta on valdavalt hästi kohanenud, nad on õppinud selgeks eesti keele ning saavad õppetöös hakkama. Seetõttu võib eeldada, et koolis kasutatud meetodid õigustavad end.

Käesoleva töö tulemustest selgus, et välismaalt saabunud laste õpetamisel kasutatakse erinevaid meetodeid, nagu näiteks näitlikustamine, paaritöö, rühmatöö, suulise kõne kasutamine ja tegevuse dubleerimine. Ka erinevad autorid (vt nt Kiik 2010) on rõhutanud aktiivset suhtlemist nõudvate meetodite (nt paaris- ja rühmatöö) kasutamise olulisust, tema sõnul soodustavad need integreerumist, sest toimub koostöö eesti keelt emakeelena rääkivate lastega. Seega välismaalt saabunud õpilaste õpetamisel on soovitatav kasutada aktiivset suhtlemist nõudvaid meetodeid, seda just seetõttu, et lapsed omandaksid eesti keele suhtluskeele tasandil.

Mis puudutab aga välismaalt saabunud õpilaste õppevahendeid, siis ei ole suurt erinevust tavaõpilastega – mõlema grupi puhul kasutatakse nii õpikuid, kuid ka arvutit, internetti ja erinevaid interaktiivseid mängu. Siiski selgus käesolevas töös tehtud uuringust, et interaktiivsete mängude ning arvuti ja interneti kasutamine meeldib lastele rohkem, seega on soovitatav kasutada tunni huvitavaks muutmiseks just neid meetodeid. Samas ei saa ära unustada ka õpikute olulisust kirjakeele omandamisel.

## **2.2. Millised on koolist tulenevad soodustavad tegurid välismaalt saabunud õpilaste kohanemise toetamisel?**

Tulemustest selgus, et välismaalt saabunud laste õppeedukus on erinev ning sõltub eelkõige lapse vanusest, vaimsetest võimetest (eelkõige sellest, kui kiiresti ta eesti keele omandab), kuid olulised on ka õpiharjumused ja kooli poolt paika pandud õppekava. Seega tuleb õppekava määramisel arvesse võtta lapse vanust, vaimseid võimeid, vanust ning ka tausta (õpiharjumusi).

Rääkides akadeemilistest tulemustest, Colin Baker (2000: 33-34) ning Suarez-Orozco ja Suarez-Orozco (2001) leiavad, et välismaalt saabunud lastel on kõrgemad akadeemilised tulemused, samas kui Kagan ja Zahn on välja toonud selle, et Ameerikas on vähemusõpilaste akadeemiline edukus väga madal (Kagan & Zahn, 1975, Lindholm 1990: 91 kaudu). Käesolevas töös intervjueeritud õppealajuhataja sõnul ei saa rääkida sellest, kas välismaalt saabunud õpilastel läheb koolis üldjuhul hästi või mitte, seda seetõttu, et kõik lapsed on erinevad. Kahjuks ei saa antud intervjuude põhjal vastata sellele, kas varasem akadeemiline võimekus toetas teises keeles õppimist või vastupidi – teises keeles õppimise tõttu hinded langesid. Seda seetõttu, et intervjuudest ei selgunud, milline oli intervjueeritavate õppeedukus eelmises koolis.

Küll aga saab välja tuua seda, et enam eri keeli õppinutele valmistab teiskeelne aineõpetus oluliselt vähem raskusi, mida on näidanud ka varasemate uuringute tulemused (Masso 2012). Näiteks võib oletada, et õppetöös läheb paremini tüdrukutel, kes on õppinud/õpivad rohkem keeli kui intervjueeritud poisid. Varasemates uuringutes on tähtsaks peetud ka teisi individuaalseid omadusi (nt Xie & Greenman 2011). Käesolevas töös läbi viidud analüüsi põhjal saab väita, et individuaalsed omadused, nagu näiteks motivatsioon on õppetöös väga olulised – suurema motivatsiooniga õpilastel läheb õppetöös ka üldjuhul paremini. Lisaks sellele on peetud oluliseks ka seda, missuguseid kohanemise strateegiaid välismaalt saabunud õpilased kasutavad. Näiteks Giavrimise jt poolt läbi viidud empiirilisest uuringust selgus, et tüdrukud kohanevad paremini, sest kasutavad probleemi lahendamise strateegiat, samas kui poisid väldivad probleeme (Giavrimis & Konstantinou & Hatzichristou 2003). Ka käesolevas töös intervjueeritud õpilaste suhtumise põhjal saab väita, et tüdrukud on mõnevõrra paremini kohanenud, sest otsivad probleemi ilmnedes abi, samas kui poisid püüavad pigem probleemi eirata (nt P1, kes loobus eesti keele õppimisest, kuna see oli tema jaoks liiga raske).

Erinevad autorid on tähtsustanud lisaks individuaalsetele omadustele ka institutsionaalseid faktoreid (Masso 2012; Boscardin 2008, Masso 2012 kaudu), mis on TLG-s olemas näiteks õpiabi näol. Raskustesse sattunud õpilased saavad vajadusel järeldamis- või lisatunde, välismaalt saabunud õpilastele on toeks näiteks tugiõpetaja. Lisakeeleõppe tunnid, mis tähendab rohkem keeleõpet, aitavad kindlasti lapsel paremini kohaneda. Abiks on ka individuaalse õppekava muutmine, mida tehakse koolis juhul, kui laps ei saa õppetöös hakkama.

Käesolevas uuringus selgus, et kohanemise korral on oluline ka vanus, mil teise riiki elama ja õppima asutakse. Nimelt ilmnes käesoleva töö raames läbiviidud süvaintervjudest, et raske on neil uusimmigrantidel, kes tulevad teise riiki vanemas eas, sest peavad õppima ka jutustavaid aineid, mis on aga vähese keeleoskuse tõttu raske. Kõige rohkem vajavadki lapsed abi jutustavates ainetes, kus on vaja eestikeelset ainesõnavara. Seetõttu peaks vanemad lapsed saama rohkem eesti keele õpet kui noored. Lisaks sellele peaks neil olema tunnid, kus neile õpetatakse ainesõnavara. Abiks oleks ka muukeelsetele lastele mõeldud õppematerjalidest (jutustavates ainetes), hetkel on need olemas vaid eesti keele õppes.

Välismaalt saabunud õpilaste jaoks on kõige lihtsamad oskusained ja inglise keel. Oskusainetes on lastel seetõttu lihtsam, et seal näidatakse palju ette ning eesti keelest ei ole vaja otseselt aru saada. Inglise keeles on kergem, sest paljud lapsed oskavad inglise keelt. Sageli hakkavad lapsed suhtlema enne inglise kui eesti keeles. Seda tõenäoliselt siis, kui see on ühine keel – inglise keelt oskavad nii eestlased kui ka uusimmigrandid. Eesti keele õpetaja sõnul on eesti lapsed väga õnnelikud, kui saavad inglise keeles rääkida. Võib eeldada, et seetõttu räägivad paljud lapsed koolis inglise keelt (sellele viitas ka intervjuueritud kehalise kasvatusõpetaja). Tõenäoliselt ei aita inglise keeles rääkimine kaasa laste eesti keele arengule. Ka 2011. aasta Integratsiooni monitooringus on välja toodud see, et eestlastest sõbrad-tuttavad ei aita uusimmigrantide keeleõppele omalt poolt just kuigi palju kaasa, kuna sageli tahetakse ise praktiseerida inglise keelt või hakkab välismaalasest, kes üritab eesti keeles rääkida, lihtsalt kahju ning sujuvalt minnakse üle juba internatsionaalsemale keelele (Kultuuriministeerium 2012: 219-220). Kuigi inglise keeles rääkimine on sageli mugav, ei aita see eesti keele õppele kaasa. Seetõttu peaksid nii õpetajad kui ka õpilased rääkima välismaalt saabunud lastega võimalikult vähe inglise keeles.

Kuigi välismaalt saabunud õpilased räägivad palju inglise keeles, selgus käesoleva uuringu tulemustest, et kõik intervjuueritud õpilased räägivad ka eesti keeles, kuid sõltuvalt situatsioonist võib keelekasutus erineda. Kui koolis ja igapäevastes situatsioonides kasutatakse nii eesti kui inglise keelt, siis kodus räägivad kõik oma emakeeles. Seda tõenäoliselt seetõttu, et vanemad ei oska eesti keelt. See, et kodus räägitakse emakeeles aitab säilitada välismaalt saabunud õpilaste emakeele oskust. Erinevad autorid (vt nt Kiik 2010) on ka leidnud, et päritoluma keele ja kultuuri säilimine lihtsustab integratsiooni. Just seetõttu on oluline, et välismaalt saabunud lastel oleks suhtlusringkond, kellega emakeeles rääkida.

### **3. Kuidas toetavad välismaalt saabunud õpilaste keelelist kohanemist individuaalsed omadused ja kodune tugi?**

#### **3.1. Millised on välismaalt saabunud õpilaste keele õppimise motivatsioonid?**

Antud uurimistöö tulemustest on näha, et keelelisel kohanemisel on olulised nii individuaalsed omadused kui ka tugivõrgustik. Kõige olulisem individuaalne omadus on keele õppimise motivatsioon, mis tuginedes varasematele uuringutele võib olla kas integratiivne (keele roll kuuluvustunde kujundamisel) või instrumentaalne (informatsiooni vahetamise vahend) (Gardner & Lambert 1972). Käesoleva töö raames läbiviidud analüüside tulemustest selgus, et integratiivse motivatsiooniga õpilased on paremini nii keeleliselt kui ka kultuuriliselt kohanenud. Nad oskavad paremini eesti keelt ning neil on rohkem eestlastest sõpru/tuttavaid, ka suhtumine Eestisse ja eestlastesse on positiivsem kui instrumentaalse motivatsiooniga õpilasel. Enamiku intervjueeritud õpilaste (P2, T1 ja T2) puhul on näha, et motivatsioon on integratiivne, vaid ühe intervjueeritava (P1) motivatsioon on instrumentaalne – kuna ta teadis, et tuleb Eestisse lühikeseks ajaks elama, siis ei olnud integratsioon tema jaoks oluline.

Kõik intervjueeritud õpetajad ja õppealajuhataja leidsid, et eesti keele õppimise eesmärk on seotud tavaliselt sellega, kui kauaks Eestisse elama tullakse – kui laps teab, et tuleb Eestisse lühikeseks ajaks elama, siis ta ei ole nii motiveeritud kui laps, kes tuleb Eestisse pikemaks ajaks elama. Seega, välismaalt saabunud õpilaste õpetamisel peaks tähelepanu pöörama sellele, kui kauaks Eestisse tullakse. Juhul kui tullakse elama lühikeseks ajaks, võiks keele- ja aineõppe rõhuasetus enam olla oskusainetel (mh matemaatika), aga ka inglise ja eesti keelel. Viimast seetõttu, et laps saaks suhelda, kas siis eesti või inglise keeles – inglise keelt oskavad paljud Eestis elavad inimesed. Kuigi viimase soovitusel korraldada, et kui perekond otsustab siiski pikemaks ajaks Eestisse jääda, on raske keeleliselt ning aineõppes ümberorienteeruda, näitavad antud uuringu tulemused siiski vajadust enam individualiseeritud keele- ja aineõppe lahenduste järele nii uusimmigrantidest lastele kui ka välismaalt saabunud õpilastele.

Käesoleva töö tulemustest nähtub, et keele õppimise edukust ja motivatsioone toetab ka positiivne suhtumine keele rääkijatesse. Sellele järeldusele on jõutud ka varasemates uuringutes (vt nt Larsen-Freeman & Long 1991). Antud töös on keeleliselt paremini kohanenud õpilased, kes suhtuvad Eestisse hästi. Ühe intervjueeritava (P1) puhul on näha, et ta ei mõtle Eestist ja eestlastest väga positiivselt, ta on rohkem kiindunud oma päritolumaasse ja seal elavasse rahvasse. Võib eeldada, et see on üks põhjus, miks ta ei ole keeleliselt nii hästi

kohanenud. Siiski on mõistetav, et välismaalt saabunud õpilased hindavad kõike oma kultuurist lähtuvalt. 2011. aasta Integratsiooni monitooringus on samuti välja toodud, et just sel põhjusel on kõik erinev negatiivne (Kultuuriministeerium 2012: 219).

### **3.2. Milline on koduse jms võrgustikulise toe roll keelelisel kohanemisel?**

Õpilaste keelelisel kohanemisel on väga olulised nii vanemate, sõprade kui ka kooli tugi. Samas saab käesoleva töö tulemuste põhjal öelda, et välismaalt saabunud õpilastel jääb sageli puudu nii vanemate kui ka kooli toest.

Käesoleva töö raames läbiviidud süvaintervjuude tulemustest ilmnes, et õpetajad ja õppealajuhataja väärtustasid kõige rohkem vanemate tuge, mis tähendab seda, et nende arvates kohanevad uusimmigrandid ja välismaalt saabunud lapsed paremini, kui vanemad aitavad lapsi koduste töödega ning on ka muus osas toetavad. Ka erinevad autorid on rõhutanud vanemate osatähtsust laste keelelisel kohanemisel (vt nt Hartas 2005: 22). Võib eeldada, et kui vanematel ja lastel on õppimises hea koostöö, siis on lapsel ka lihtsam koolis hakkama saada. Kuigi vanemate tugi ja abi näiteks koduste tööde tegemisel on väga oluline, saab antud töö tulemuste põhjal öelda, et sageli on vanemate tugi minimaalne. Vaid üks õpilane (T2) on saanud emalt väga palju tuge. Ka Giavrimis jt on emiiriliste uuringute käigus leidnud, et välismaalt saabunud tüdrukud kasutavad poistest rohkem kodust tuge ja pere toetust (Giavrimis & Konstantinou & Hatzichristou 2003).

Peamise põhjusena, miks vanemate käest ei ole palju abi saadud, toodi välja see, et vanematel puudub eesti keele oskus. Seega, Eesti riigis peaks laiemalt mõtlema sellele, kuidas parandada uusimmigrantide keeleoskust. Ka 2011. aasta Integratsiooni monitooringus (Kultuuriministeerium 2012: 219-220) on välja toodud, et uusimmigrandid peavad kõige olulisemaks takistuseks Eesti eluga kohanemisel eesti keele mitteoskamist. Nad leiavad, et Eesti ühiskonda pääsemiseks on esmavajalik eesti keele oskus – ühest küljest on keel eluga toimetulekul oluline, et elementaarsetest igapäevasisituatsioonidest aru saada, tööd leida ja tööl hakkama saada, ning teisest küljest, et osaleda riigi elus ja kultuuris täisväärtusliku liikmena (Kultuuriministeerium 2012: 219-220). Lahenduseks võiks olla laialdane eesti keele õpetamine uusimmigrantidele erinevate kursuste näol.

Mitmetes varasemates uuringutes on rõhutatud lisaks koduse toe olemasolule ka koolipoolsete toetavate tegevuste olulisust. Van Der Linde (1997) leiab, et kultuuride vahelise

kommunikatsiooni toimimisel klassiruumis on õpetajal tähtis roll, tema peab seda juhtima. Samas ütlevad käesolevas töös intervjueeritud õpilased, et nad on saanud koolist suhteliselt vähe tuge. Osad intervjueeritavad tõid välja isegi selle, et eesti keele õpetaja oli nende peale pahane, karjus nende peale, kui nad ei osanud esimeses tunnis eesti keelt rääkida. Seega kuigi õpetaja abi on klassiruumis sageli väga oluline, seda eriti välismaalt saabunud õpilaste puhul, tuleb ette ka olukordi, kus õpetaja ei pruugi õpilasi piisavalt toetada (tuginedes õpilaste endi hinnangutele).

Tulemustest selgus, et kõige rohkem saavad välismaalt saabunud õpilased abi oma sõpradelt, kes on toeks olnud nii keele kui ka muude ainete omandamisel. Samas sõprade toele lootmise korral võib juhtuda, et saadakse küll keelelist abi, kuid see ei toeta teadmiste omandamist. Näiteks on Hartas välja toonud selle, et välismaalt saabunud laps loodab vestluses sageli teistele, kuid jääb nii ilma teadmistest (Hartas 2005: 13-14). Käesolevas töös intervjueeritud õpilaste puhul ei saa seda tendentsi välja tuua, sest enamik intervjueeritavatest saavad koolis hästi hakkama. Vaid int P1-l on eesti keele õppel raskused, kuid võib eeldada, et see on seotud pigem motivatsiooni puudusega.

Põhjus, miks välismaalt saabunud õpilased saavad sõpradelt rohkem abi võib olla selles, et eakaaslastega on lihtsam rääkida. Nii õpetaja kui vanematega suhtlemise puhul tekib autoriteedi küsimus – õpetaja ja õpilase ning lapsevanema ja lapse suhe on siiski hierarhiline. Seega, oluline on vähendada distantsi õpetajate ja õpilaste vahel, et õpilased julgeksid õpetajate poole pöörduda ning saaksid neilt ka vajadusel abi. Seda seetõttu, et välismaalt saabunud õpilased saaks ka formaalset tuge – kõrval oleks inimene, kes valdaks keelt väga hästi, oskaks kultuurierinevusi tõlkida ja oleks abiks ainealases õppimises. Seda saab teha näiteks erinevate õpilaste ja õpetajate ühisürituste ning väljasõitude kaudu. Kuna õpetajad tõid välja selle, et suhtlus lapsevanematega on üldjuhul väike, siis võiks üritustele kaasata ka lapsevanemad. Samas pärast esimest kolme aastat ei ole koolil enam riigipoolset rahalist tuge, mistõttu võib ürituste korraldamine olla raskendatud.

## **5.1. Meetodi kriitika**

Kuigi semistruktureeritud intervjuude kasutamine annab tõenäoliselt kõige parema ülevaate välismaalt saabunud laste keelelisest kohanemisest, esines olukordi, mis võisid uuringutulemustele mõju avaldada.

Näiteks võis tulemusi mõjutada keel, milles intervjuud läbi viidi. Vaid kaks intervjueritud tüdrukut said rääkida emakeeles, milleks on inglise keeles. Oli näha, et nad tundsid end kindlalt, ka vastused olid spontaansed. Samas kui mõlema poisi puhul oli intervjuudes kasutatud keel võõrkeel. See võis mõjutada vastuseid. Näiteks oli intervjueritaval P1 kohati raskusi enda väljendamises, ta pidas pikki mõtlemispause ning mõnel juhul jäi mulje, et kuna intervjueritav ei teadnud õigeid sõnu, siis jättis oma mõtted välja ütlemata. Lisaks jäi intervjuude analüüsimisel paaril kohal arusaamatuks, mida intervjueritav on mõelnud konkreetse lausega – lauseehituses ja sõnakasutuses esinesid vead. Ka intervjueritaval P2 oli enda väljendamisega kohati raskusi. Tema vastused olid mõnikord kahetimõistetavad. Nt küsimuse peale, mis Sulle esimese koolipäeva juures ei meeldinud vastas õpilane *Ei midagi ei meeldinud*. Kuna ta oli enne rääkinud sellest, kuidas talle esimene koolipäev väga meeldis, siis võib eeldada, et ta mõtles selle lause all seda, et ei olnud midagi sellist, mis talle ei meeldinud, mitte seda, et talle ei meeldinud midagi.

Tulemusi võisid mõjutada veel laste ealised iseärasused. Näiteks olid tüdrukud palju jutukamad kui poisid. See võis olla tingitud sellest, et tüdrukud rääkisid emakeeles, kuid võib eeldada, et selles vanuses ongi tüdrukud avatumad kui poisid. Ka see, et intervjueritavad ei vastanud mõnele küsimusele – nt P1 ja P2 jätsid vastamata küsimusele selle kohta, kui paluti võrrelda eesti keelt mõne loomaga, võib olla antud earühmale omane. Nad kasutasid palju väljendit *Ma ei tea*. Eriti iseloomulik oli see intervjueritavale P2, kes ütles sageli pikemalt mõtlemata, et ta ei tea.

Mis puudutab intervjuusid õpetajatega, siis kehalise kasvatuses õpetaja ei osanud analüüsida nii hästi laste keelelist kohanemist, ta teadis rääkida vaid enda aimest. Seega jäi antud intervjuu puhul keelelise kohanemise pool väikseks. Lisaks, kuigi õpetajatel paluti võrrelda uusimmigrante ja neid välismaalt saabunud õpilasi, kes on Eestis elanud üle kolme aasta, rääkisid nad sageli vaid uusimmigrantidest, tuues põhjuseks selle, et need lapsed, kes on Eestis elanud üle kolme aasta on hästi kohanenud ning on samasugused nagu eesti lapsed, mistõttu peaks rääkima uusimmigrantidest. Samas keskenduti käesoleva töö empiirilises osas peamiselt neile lastele, kes on Eestis elanud üle kolme aasta. Vaatamata uuringu erinevatele kõrvalmõjudele saavutati semistruktureeritud intervjuudega hea baas välismaalt saabunud laste kohta informatsiooni kogumisel.



## KOKKUVÕTE

Käesolev bakalaureusetöö pakub oma eesmärgist lähtuvalt sissevaadet välismaalt saabunud õpilaste keelelise kohanemisse. Keskendutud on TLG-le kui ühele näitele erineva kultuurilise päritoluga õpilaste koosõppimisest. Antud töös on keelelist kohanemist nähtud suhteliselt laiana. Kohanemises on erinevad tasandid: riiklik/ühiskondlik, institutsionaalne (kool) ja individuaalsed eelistused (nt motivatsioon), millega on seotud tugivõrgustik (kodune tugi). Nendest tasanditest lähtuvalt on püstitatud töö eesmärk. Bakalaureusetöö eesmärgiks on uurida, kuidas õpilaste individuaalsed omadused ja tugivõrgustik ning neid ümbritsev institutsioon (kool) keelelist kohanemist mõjutavad.

Bakalaureusetöö analüüsiks viidi läbi neli semistruktureeritud intervjuud TLG-s õppivate välismaalt saabunud õpilastega. Lisaks tehti intervjuud TLG õppealajuhataja, kehalise kasvatus ja eesti keele õpetajatega. Intervjuude analüüsimisel kasutati *cross-case* e vertikaalanalüüsi, *case-by-case* e horisontaalanalüüsi, manifestset ja latentset analüüsi.

Esimese uurimisküsimuse raames otsiti vastuseid ka sellele, milliseid võimalusi pakub kool välismaalt saabunud lastele hariduse ja keele omandamiseks. Selgus, et välismaalt saabunud laste keeleline kohanemine on tehtud kooli poolt võimalikult lihtsaks, näiteks on lühendatud koolipäevi ning lisaks ei saa nad esimesel kooliaastal hindeid. Kuna analüüsist tuli välja, et välismaalt saabunud lapsed, kes on Eestis viibinud üle kolme aasta on hästi kohanenud, siis võib järeldada, et kool on loonud piisavad võimalused välismaalt saabunud laste keeleliseks kohanemiseks. Analüüsiti ka seda, millised õpetamismeetodid ning õppevahendid on välismaalt saabunud õpilaste õpetamisel kasutusel. Selgus, et selleks, et arendada laste suhtluskeelt võiks kasutada aktiivset suhtlust nõudvaid meetodeid ning õppevahenditena lisaks õpikutele erinevaid interaktiivseid mängu, arvutit ja internetti. Kuid samas ei saa ära unustada ka kirjakeele omandamist, mistõttu on oluline ka õpikute kasutamine.

Teise uurimisküsimusega taheti teada, kuidas toimub laste keeleline kohanemine koolis. Tulemustest selgus, et raske on välja tuua üldist tendentsi selle kohta, kuidas on lapsed keeleliselt kohanenud, seda seetõttu, et kõik lapsed on väga erinevad – nad on erinevas vanuses, erineva taustaga ning vaimne võimekus on väga erinev. Siiski aga leidis TLG õppealajuhataja, et uusimmigrandid saavad keeleliselt koolis rahuldavalt hakkama. Kuna

uuringust selgus, et õppetöös vajavad kõige rohkem abi vanemad õpilased, eriti need, kes on tulnud kooli hiljem, siis peaks koolides suurt tähelepanu pöörama nende õpilaste aitamisele. Kuna välismaalt saabunud õpilaste jaoks on kõige raskemad jutustavad ained, siis on oluline välja töötada neis õppeainetes täiendavaid õppematerjale. Uuringust selgus veel, et välismaalt saabunud lapsed räägivad palju inglise keeles, mis aga pidurdab eesti keele omandamist, seetõttu on oluline õpetajatel silmas pidada, et omavahel räägitaks võimalikult vähe inglise keelt.

Teise uurimisküsimusega uuriti veel seda, kuidas soodustab välismaalt saabunud laste positiivne suhtumine eestlastesse ja Eestisse keelelist kohanemist. Selgus, et need lapsed, kes suhtuvad Eestisse ja eestlastesse hästi on nii keeleliselt kui ka kultuuriliselt paremini kohanenud kui need, kelle suhtumine ei ole nii positiivne. Samas on oluline ka see, et õpilased väärtustaksid oma emakeelt ja kultuuri, sest nii on neil kohanemine kergem.

Bakalaureusetöös uuriti veel seda, milline osakaal on keelelisel kohanemisel individuaalsetel omadustel. Selgus, et kõige olulisem on integratiivne motivatsioon – õpilased, kes õpivad keelt selleks, et eestlastega suhelda ning samal ajal suhtuvad eestlastesse ja Eestisse positiivselt on paremini kohanenud kui need, kelle motivatsioon on vaid instrumentaalne, mis tähendab, et keel on vaid informatsiooni vahetamise vahend.

Uuriti ka seda, milline on kodune jms võrgustikuline tugi keelelisel kohanemisel. Selgus, et kui erinevad autorid (nt Hartas 2005: 22) ning ka uuringus intervjueritud õpetajad tähtsustavad vanemate tuge ja abi, siis tulemuste analüüsil selgus, et lapsed saavad enamasti kõige vähem abi oma vanematelt ning kõige rohkem abi oma sõpradelt. Ka koolist saavad lapsed vähe abi. Kuna vanemad ja ka õpetajad suudavad ilmselt paremini välismaalt saabunud õpilasi õppetöös aidata, siis on oluline parandada õpilaste ja õpetajate ning ka lapsevanemate omavahelist koostööd. Seda näiteks erinevate õpilaste, lapsevanemate ja õpetajate ühisürituste kaudu, milleks võivad olla näiteks koosistumised või väljasõidud. Kuna nii õpetajad kui ka lapsed tõid välja selle, et lapsevanemad ei oska eesti keelt, siis võiks mõelda uusimmigrantide kohustuslikule eesti keele õppele riigi tasandil.

Uurimistöö käigus leiti vastused kõigile uurimisküsimustele ning saavutati töö eesmärk. Leiti, et õpilaste individuaalsed omadused nagu motivatsioon, vanus, taust (õppimisharjumused) ning vaimsed võimed mõjutavad laste keelelist kohanemist. Ka tugivõrgustik on keelelisel

kohanemisel väga oluline. Õpilased kohanevad paremini, kui neil on piisavalt lai võrgustik – pere, sõbrad ja kool. Väga oluline on keelelisel kohanemisel ka kool, seda esmalt seetõttu, et lapsed veedavad suure osa oma ajast koolis, kuid ka seepärast, et koolis õpetatakse neile eesti keelt. Seega on väga oluline see, millised võimalused (õppekava, õppevahendid ja õpetamise meetodid) on kooli poolt võimaldatud.

Siiski on arusaadav, et vaid seitsme intervjuu põhjal ei ole võimalik teha suuremaid üldistusi välismaalt saabunud õpilaste keelelisest kohanemisest Eesti koolides üldiselt. Seetõttu vajaks käesolev teema edaspidistes uurimustes veelgi sügavamat käsitlust, seda saab teha näiteks intervjuueeritavate gruppi suurendades. Välismaalt saabunud õpilaste keelelist kohanemist võiks põhjalikumalt uurida ka seetõttu, et see teema muutub üha aktuaalsemaks ning seda on Eesti kontekstis suhteliselt vähe uuritud.

## SUMMARY

### **„Linguistic adaption among children from foreign countries: the example of Tallinna Lilleküla high school“**

This paper describes linguistic adaption in Estonia among children from foreign country. The focus is on Tallinna Lilleküla high school, which is a good example of children with different backgrounds studying together. In this paper linguistic adaption has been seen wide, with different levels: national/social, institutional (school) and individual (motivation) with home support. In Estonia has so far been studied mainly students academical coping (Rannut). That's because the objects of this study are school role in integration and individuals coping in society.

The Bachelor Thesis provides answers to questions, which are about linguistic adaption of students from foreign country: which opportunities has been created institutionally; which possibilites are in schools; how important are language learning motivations in linguistic adapting and what is home support. However, it is understood that on the basis of the interviews is not possible to make larger generalizations about linguistic adaptation of students from abroad in Estonian schools in general. Therefore, in future studies this subject would require more in-depth approach, especially since this topic has been little studied in the context of Estonia.

## KASUTATUD ALLIKAD

- 2007. aasta... = *2007. aasta integratsioonialaste arendusstipendiumide saajad*. (2008). URL (kasutatud jaanuar 2012) [http://www.meis.ee/uudised?news\\_id=80](http://www.meis.ee/uudised?news_id=80).
- Babbie, E. R. (2010). *The Practice of Social Research*. Cengage Learning.
- Babies' = *Babies' Language Learning Starts From The Womb*. (2009). URL (kasutatud jaanuar 2012) <http://www.sciencedaily.com/releases/2009/11/091105092607.htm>.
- Baker, C. (2000). *Kakskeelne laps*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Bernard, R. & G. Ryan. (2010). *Analyzing Qualitative Data: Systematic Approaches*. California etc: SAGE.
- Berry, J. W. (2006). Contexts of acculturation. D. L. Sam et al (toim). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. New York: Cambridge University Press, 27-42.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J. Richardson (toim). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, 241-258.
- Bygren, M. & R. Szulkin. (2010). Ethnic Environment During Childhood and the Educational Attainment of Immigrant Children in Sweden. *Social Forces*, 88 (3).
- Carter, Y. & C. Thomas. (1997). *Research Methods in Primary Care*. Abington: Radcliffe Medical Press.
- Deci, E.L. (1980). *The psychology of self-determination*. Toronto: Lexington Books.
- Denzin, N. & Y. Lincoln. (2000). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Eesti... = *Eesti Vabariigi põhiseadus* (28.06.1992) RT 1992, 26, 349; viimati muudetud 13.04.2011. URL (kasutatud jaanuar 2012) <https://www.riigiteataja.ee/akt/633949?leiaKehtiv>.
- Eesti... = *Eesti lõimumiskava 2008-2013* (10.04.2008); viimati muudetud 11.06.2009. URL (kasutatud mai 2012) [http://web2010.meis.ee/bw\\_client\\_files/integratsiooni\\_sihtasutus/public/img/File/Loimumiskava\\_2008-2013.pdf](http://web2010.meis.ee/bw_client_files/integratsiooni_sihtasutus/public/img/File/Loimumiskava_2008-2013.pdf).
- Ellis, A. & G. Beattie. (1986). *The Psychology of Language & Communication*. New York: The Guilford Press.
- Fiske, John (1991). *Introduction to Communication*. London, New York: Routledge.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Land Publishing.

- Gardner, R. C. & W. E. Lambert. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, M. A: Newbury House.
- Giavrimis, P. & E. Konstantinou & C. Hatzichristou. (2003). Dimensions of immigrant students' adaptation in the Greek schools: self-concept and coping strategies. *Intercultural Education*, 14 (4), 423-434.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2004). *Uusimmigrantide lapsed Eesti hariduses. Hariduspoliitilised põhimõtted ning hariduskorraldus*, URL (kasutatud jaanuar 2012) [http://www.meis.ee/bw\\_client\\_files/integratsiooni\\_sihtasutus/public/img/File/Uusimmigrantide\\_lapsed\\_Hariduspoliitilised\\_pohimotted.pdf](http://www.meis.ee/bw_client_files/integratsiooni_sihtasutus/public/img/File/Uusimmigrantide_lapsed_Hariduspoliitilised_pohimotted.pdf).
- Hartas, D. (2005). *Language and communication difficulties*. London: MPG Books Ltd.
- Johansson, S. (2005). *Origins of language. Constraints on hypotheses*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kasser, T. & R. M. Ryan. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 410-422.
- Kiik, K. (2010). *Võimalused muukeelse õpilase edukamaks integreerimiseks eesti kooli*, URL (kasutatud jaanuar 2012) <http://www.teretere.eu/voimalused-muukeelse-opilase-edukamaks-integreerimiseks-est-i-kooli/>.
- Kikas, A. (2010). *Kui kooli tulev laps on pärit teistsugusest kultuuriruumist...*, URL (kasutatud jaanuar 2012) <http://www.teretere.eu/kui-kooli-tulev-laps-on-parit-teistsugusest-kultuuriruumist/>.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practices of Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kultuuriministeerium. (2012). *Integratsiooni monitooring 2011*, URL (kasutatud mai 2012) [http://www.kul.ee/webeditor/files/integratsioon/Integratsiooni\\_monitooring\\_2011.pdf](http://www.kul.ee/webeditor/files/integratsioon/Integratsiooni_monitooring_2011.pdf).
- Küün, E. (2006). Mitte-estlastest noorte kohanemine eestikeelses töökeskkonnas. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 2*, 119-130.
- Larsen-Freeman, D. & M. H. Long. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Lauristin, M. (2012). Lõimumisprotsessi tulemuslikkus ja sihtrühmad: klasteranalüüs. *Integratsiooni monitooring 2011*, URL (kasutatud mai 2012) [http://www.kul.ee/webeditor/files/integratsioon/Integratsiooni\\_monitooring\\_2011.pdf](http://www.kul.ee/webeditor/files/integratsioon/Integratsiooni_monitooring_2011.pdf).

- Lindholm, K. J. (1990). Bilingual Immersion Education. Criteria for Program Development. A. M. Padilla et al. (toim). *Bilingual Education*. USA: SAGE, 91-105.
- Luure, A. (2010). *Tallinna Lilleküla Gümnaasiumi kogemus uusimmigrantide õpetamisel*. Ettekanne. Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutuse Meie inimesed konkursi AVALI MEELI uusimmigrant-õpilaste pedagoogide täiendkoolitus. 27.06.2010.
- Masso, A. (2012). *Linguistic Diversity in Practice*. Educational achievement in Estonia. Mustand, esitatud avaldamisele ajakirjale *The International Journal of the Humanities*.
- Masso, A. & T. Tender. (2008). *About linguistic constitution on social space: The case of Estonia*. TRAMES, 12(62/57), 2, 151–182.
- Masso, A. & T. Vihalemm (2005). Mediascapes of Estonian Russians: Media Orientations, Perception of Changes and Collective Identity. N. Hashimoto et al (toim). *A Collection of Papers on the History and Today's Situation of Russian-Speaking Population in Estonia and Latvia*. Hiroshima: Hiroshima Ülikooli Kirjastus, 33 – 45.
- Oja, H. (2011). *Võõras on võlu peres*, URL (kasutatud jaanuar 2012) <http://www.teretere.eu/vooras-on-volu-peres/>.
- Põhikooli-... = *Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus* (09.06.2010) RT I 2010, 41, 240; viimati muudetud 01.01.2011. URL (kasutatud jaanuar 2012) <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtiv>.
- Rannut, Ü. (2003). *Muukeelsete õpilaste integreerimine Eesti koolis*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Rannut, Ü. (2005). *Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile Eestis*. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.
- Rubinfeld, S. & L. Sinclair & R. Clement. (2007). Second language learning and acculturation: The role of motivation and goal content congruence. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(3), 308-322.
- Soll, M. (2007b). *Eesti keele õpe*, URL (kasutatud jaanuar 2012) [http://www.meis.ee/bw\\_client\\_files/integratsiooni\\_sihtasutus/public/img/File/Eesti%20keele%20kui%20teise%20keele.pdf](http://www.meis.ee/bw_client_files/integratsiooni_sihtasutus/public/img/File/Eesti%20keele%20kui%20teise%20keele.pdf).
- Suarez-Orozco, C. & M. Suarez-Orozco. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Trost, Jan. E. (1986). *Research Note*. Indiana University.
- Uibo, S. & T. Tamm. (2010). *Eesti mustlaskogukonnast Eestis*, URL (kasutatud jaanuar 2012) <http://www.teretere.eu/eesti-mustlaskogukonnast-ees/is/#more-275>.

- Uusimmigrant-laps...= *Uusimmigrant-laps Eesti koolis ja lasteaias*, URL (kasutatud jaanuar 2012) <http://www.meis.ee/uusimmigrantlaste-haridus>.
- Urb, M. (2010). *Keeleõpe*, URL (kasutatud mai 2012) <http://www.teretere.eu/keeleope/>.
- Vansteenkiste, M. & J. Simons & W. Lens et al. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246–260.
- Van Der Linde, C. (1997). Intercultural communication within multicultural schools: educational management insights. *Education*, 118 (2), 191-205.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman Group Limited.
- Vedder, P. H. & G. Horenczyk. (2006). Acculturation and the school. D. L. Sam et al (toim). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. New York: Cambridge University Press, 419-438.
- Vihalemm, T. (2008). Keeleoskus ja hoiakud. *Uuringu Eesti ühiskonna integratsiooni monitooring 2008 aruanne*, 71-80.
- Vihalemm, T. & M. Siiner & A. Masso. (2011). Sissejuhatus: keeleoskus inimarengu tegurina. *Eesti Inimarengu aruanne 2010/2011*, 116-118.
- Welsch, W. (1999). Transculturality – the Puzzling form of cultures today. M. Featherstone et al (toim). *Spaces of Culture: City, Nation, World*. London: Sage 1999, 194-213.
- Xie, Y. & E. Greenman. (2011). The social context of assimilation: Testing implications of segmented assimilation theory. *Social Science Research*, 40(3), 965-984.



## LISAD

### Lisa 1. Eesti koolides õppivad uusimmigrandid õppeaastal 2011/2012

Kooli nimetus	Vald/linn	Emakeel - eesti	Emakeel – muu	Kokku
Tallinna Muusikakeskkool	Tallinn		1	1
Pärnu Vanalinna Põhikool	Pärnu linn	4		4
Varstu Keskkool	Varstu vald	2		2
Toila Gümnaasium	Toila vald		1	1
Jõhvi Gümnaasium	Jõhvi vald	2		2
Tudulinna Põhikool	Tudulinna vald		1	1
Miina Härma Gümnaasium	Tartu linn		6	6
Tartu Annelinna Gümnaasium	Tartu linn	1		1
Ülenurme Gümnaasium	Ülenurme	2		2
Pikavere Lasteaed-Algkool	Raasiku vald		3	3
Võnnu Keskkool	Võnnu vald		1	1
Kose Gümnaasium	Kose vald	1		1
Tarvastu Gümnaasium	Tarvastu vald	1		1
Tallinna Lilleküla Gümnaasium	Tallinn	1	17	18
Tallinna Kristiine Gümnaasium	Tallinn	5	10	15
Tallinna Kunstigümnaasium	Tallinn		1	1
Liivalaia Gümnaasium	Tallinn		3	3
Tallinna Saksa Gümnaasium	Tallinn	3	5	8
Tallinna Järveotsa Gümnaasium	Tallinn		2	2
Tallinna Õismäe Gümnaasium	Tallinn	3		3
Saku Gümnaasium	Saku vald	1		1
Viimsi Keskkool	Viimsi vald	2		2
Narva Eesti Gümnaasium	Narva linn	3	1	4
Kuressaare Gümnaasium	Kuressaare linn	1		1
Vanalinna Hariduskolleeium	Tallinn		2	2
Tartu Katoliku Hariduskeskus	Tartu linn		3	3
Haapsalu Sanatoorne Internaatkool	Haapsalu linn	1		1
Pärnu Kuninga Tänav Põhikool	Pärnu linn	1	3	4
Järva-Jaani Gümnaasium	Järva-Jaani vald	1		1
Varbola Lasteaed-Algkool	Märjamaa vald		1	1
<b>Kogusumma</b>		<b>35</b>	<b>61</b>	<b>96</b>

## **Lisa 2. Vanema nõusolekuleht**

### **Dear parent,**

Hereby I ask you to participate in a study which is about linguistic adaptation in school. The research topic is novel since there are until now not very much studies concentrating on the ways how pupils, their parents and teachers interpret the cultural aspects of adaptation in Estonian schools. This study will focus on linguistic adaption among children, who are studying in Tallinna Lilleküla high school. On the base of this study the practical suggestions can be made about the educational policy regarding new-immigrant students in Estonian school, but also suggestions for Estonian schools having pupils with various cultural background.

During this study I will conduct individual conversations with pupils, parents and experts. During the conversation we will talk about your childs linguistic adaptation in school and also, what have been your childs expectations of understanding and learning language. Specifically we will talk about learning Estonian – what has been easy and what has been difficult. We will also talk about studying more widely – for example in which language is your child studying. I will ask about school – what has been school support in learning language. How your child has adapted to school and what has been school support. Conversation will be carried out in the suitable place and time (during January and February) for you and your child. The conversation will be recorded.

Hereby I ask you and your child participating in this study. The prerequisite for participating in this study is that your child studies in Tallinna Lilleküla high school and that you and your child speaks English or Estonian (conversations will be conducted in English or Estonian).

The information, which is received during the conversations is strictly anonymous. You and your child name will not be used in the analysis of data. The data will be analysed in generalised way and results will not be related to particular person. I am very grateful to you, if you and your child will participate in the study. Participation in the survey is voluntary.

Sincerely, Maria Kook Bachelor's student UT Institute of Journalism and Communication Mob: 53472444, e-mail: <a href="mailto:maria.kook@mail.ee">maria.kook@mail.ee</a>	I accept participating in the study Name..... Signature..... Mob nr or e-mail adress.....
---	--

### **Lisa 3. Lapse nõusolekuleht**

#### **Dear student,**

Hereby I ask you to participate in a study which is about linguistic adaptation in school. The research topic is novel since there are until now not very much studies concentrating on the ways how pupils, their parents and teachers interpret the cultural aspects of adaptation in Estonian schools. This study will focus on linguistic adaption among children, who are studying in Tallinna Lilleküla high school. On the base of this study the practical suggestions can be made about the educational policy regarding new-immigrant students in Estonian school, but also suggestions for Estonian schools having pupils with various cultural background.

During this study I will conduct individual conversations with pupils, parents and experts. During the conversation we will talk about your linguistic adaptation in school and also, what have been your expectations of understanding and learning language. Specifically we will talk about learning Estonian – what has been easy and what has been difficult. We will also talk about studying more widely – for example in which language are you studying. I will ask about school – what has been school support in learning language. How have you adapted to school and what has been school support. Conversation will be carried out in the suitable place and time (during January and February) for you. The conversation will be recorded.

Hereby I ask you participating in this study. The prerequisite for participating in this study is that you study in Tallinna Lilleküla high school and that you speak English or Estonian (conversations will be conducted in English or Estonian).

The information, which is received during the conversations is strictly anonymous. Your name will not be used in the analysis of data. The data will be analysed in generalised way and results will not be related to particular person. I am very grateful to you, if you will participate in the study. Participation in the survey is voluntary.

Sincerely, Maria Kook Bachelor's student UT Institute of Journalism and Communication Mob: 53472444, e-mail: <a href="mailto:maria.kook@mail.ee">maria.kook@mail.ee</a>	I accept participating in the study Name..... Signature..... Mob nr or e-mail adress.....
---	--

## **Lisa 4. Õpilase intervjuukava**

Hello! My name is Maria Kook, I'm studying journalism and communication in the University of Tartu and I'm doing a study about linguistic adaptation in school. This study will focus on linguistic adaptation among children, who are studying in Tallinna Lilleküla high school. Before the interview, it's important you to know, that there are no right or wrong answers. You can talk about everything you like.

### **First I would like to know about you a little.**

- 1) Please describe the time, you came to live to Estonia.
  - a) How was it decided?
  - b) What did you thought about this decision then?
  - c) How long have you been living in Estonia?
  - d) I would like you to describe your first day in Estonia. How did your first day look like?
  - e) How did you like it?

### **But now about your school.**

- 2) Please describe your first schoolday in your new school.
  - a) How did it look like? What did you do?
  - b) How did you like it?
  - c) What you didn't like so much?
- 3) How was your studying arranged in your first schoolyear?
  - a) In what language did you study?
  - b) What kind of textbooks did you use?
  - c) How did you generally like the way the studying was arranged?
  - d) What did you like?
  - e) What you didn't like?
- 4) Please try to remember your first schoolyear and think about the lessons you had then. Here we'll make a small exercise/game. I give you some papers where these lessons are written. Please, try to organize these lessons to different groups, just in the way it seems to be appropriate to your mind.
  - a) On what basis you divided these lessons to different groups?

- b) If you think about this lesson (võtta iga rühm eraldi ning ükshaaval hakata rühmast välja võtma üksikuid aineid ning küsida), which keywords remind you when you think about this lesson? Please explain what do you mean with these words? Please give examples.
  - c) What did you do in these lessons? (samuti eraldi ainete kohta)
  - d) If you now think about these different lessons. Please compare these lessons to each other. Which subjects were more easy? Which were more difficult? Please give examples! And please explain, why these subjects were for you easy / more difficult? But regarding the language aspect?
- 5) Please think about your normal schoolday. Now, when you have been here in Estonia already for some time. Please describe, how to you usually prepare to your lessons?
- a) How you do your homeworks?
  - b) Where do you usually do your homeworks? With who?
  - c) Do you need someones help? In school? At home?
  - d) How much have you had help, when needed? At home? In school?
  - e) What have you been satisfied? What have you missed?
  - f) How much has help changed comparing the time you came to live to Estonia?
  - g) What do you think, how different is your preparation to school with other children in your class?
  - h) Which are similarities? Which are differences?
- 6) Now, when you have studied in this school for a while. What has changed?
- a) What is still the same?
  - b) Are you satisfied? What are you satisfied with? What don't you like?

**Now, lets talk about languages and language learning.**

- 7) Which are your language learning experiences?
  - a) What languages can you speak?
  - b) How much have you studied them?
  - c) How much can you speak these languages?
- 8) Please think about your first Estonian lesson in this school. Describe this lesson.
  - a) How did the Estonian lessons look like?
  - b) What did the pupils do? What did you do? What did the teacher do?
  - c) What equipments did you use in lessons? Which are you using now? What has changed?

- d) What has changed in learning language after these first lessons?
  - e) Please describe your normal language lesson now. What do you do?
  - f) What are the basic topics?
  - g) What kind of topics you miss?
  - h) In what ways language lessons are similar with other lessons? What are the differences?
  - i) Maybe you remember something funny what has happened to you in your Estonian lessons?
- 9) What do you think about Estonian language?
- a) Is learning Estonian difficult or easy?
  - b) What is the most difficult in learning Estonian? What is the easiest about it?
  - c) If we imagine that Estonian is an animal. What animal would it be? Please explain.
  - d) Can you remember, when did you first speak Estonian? What was it feel like?
- 10) What do you think, how your Estonian studying has been going?
- a) What are you satisfied with? What are you not satisfied?
  - b) If you compare your language skill with your classmates, which are differences?
  - c) But similarities? Please give some examples.
  - d) How well you can speak Estonian in scale 1 to 5? But how well you understand Estonian in scale 1 to 5?
- 11) When you feel that you need some help with Estonian language, who can you talk to?
- a) Please describe situation, when you have needed help with Estonian.
  - b) Who have you turned to?
  - c) Who or what has helped you the most? The less? What have you missed?
  - d) How has changed (comparing the time, when you came to live to Estonia), the people who you can turn to?
- 12) In which languages are you speaking in your everyday life?
- a) In what situations you prefer which languages?
  - b) In which language are you speaking with teachers?
  - c) ...with classmates?
  - d) ...but with friends, who are not from school?
  - e) ...at home? What languages are your parents speaking?
  - f) In which situations you use Estonian outside of school?

**Finally, lets talk about Estonia and Estonians.**

- 13) I would like you to draw a picture, which will describe people, who are around you when you are living in Estonia. If you can't draw very well, you can just draw squares (boys, men) and triangles (girls, women).
- a) Who are they?
  - b) How they are important to you?
  - c) How often you communicate with them?
  - d) In which situations?
  - e) Where do you put yourself?
- 14) If you think about Estonia in general, which are the basic words, which describe Estonia? Please explain, what do you mean with these words? Please give examples.
- a) Please compare Estonia and the country where you came from.
  - b) What are the similarities?
  - c) What are the differences? Please explain, give examples!
- 15) When you think about Estonians, which are the basic words, which describe Estonians? Please explain, what do you mean with these words? Please give examples.
- a) Please compare Estonians with other nationalities you have had contacts?
  - b) What are the similarities?
  - c) What are the differences?
- 16) What do you think about living in Estonia?
- a) What do you like the most about it?
  - b) What don't you like so much?
- 17) Let's assume, you have opportunity to choose to live in a country where you most would like to live.
- a) What country would it be?
  - b) In what reason you would like to live there?
  - c) How would your life be different of that life you're living today? How would it be similar?

Thank you very much! It was very interesting talking to you! How did you like the conversation? Did any question seemed difficult? Would you like to add something?

## Lisa 5. Öppealajuhataja intervjuukava

Tere! Minu nimi on Maria Kook. Ma õpin ajakirjandust ja kommunikatsiooni Tartu Ülikoolis ning uurin oma bakalaureusetöö raames välismaalt saabunud õpilaste keelelist kohanemist. Uurimus keskendub Tallinna Lilleküla Gümnaasiumis õppivatele välismaalt tulnud õpilastele.

### Alustuseks räägime TLG kogemusest välismaalt saabunud õpilaste ja uusimmigrantide õpetamisel.

- 1) Mis eristab uusimmigrante ja välismaalt tulnud õpilasi veel peale selle, et välismaalt saabunud õpilased on viibinud Eestis üle kolme aasta? Tooge palun näiteid, kirjeldage üldiselt mõnda juhtumit.
- 2) Rääkige palun, kuidas Te olete õppealajuhatajana seotud TLG-s õppivate välismaalt saabunud õpilaste ja uusimmigrantidega?
  - a) Millised on täpsemalt Teie ülesanded seoses uusimmigrantide ja välismaalt saabunud õpilastega? Kirjeldage palun situatsioone, kui igapäevaselt nendega kokku puutute.
- 3) Teie koolis õpib Eestis kõige rohkem uusimmigrante. Kas Te oskate seletada, miks nii?
  - a) Mis on Teie kooli eelised võrreldes teiste koolidega?
  - b) Mis on puudused?
- 4) Palun meenutage seda aega, kui saite teada, et kooli tulevad õppima esimesed uusimmigrandid? Mida te tundsite?
  - a) Millal see oli?
  - b) Missugune oli koolipere arvamus laiemalt?
- 5) Mida teie koolis tehakse enne uusimmigrantide saabumist?
  - a) Millest need ettevalmistused sõltuvad?
  - b) Mida peaks veel tegema?
  - c) Kui palju üldjuhul teatatakse koolile ette uusimmigrantide ja välismaalt saabunud õpilaste saabumisest?
  - d) Kuivõrd on etteteatamise aeg piisav?
  - e) Tooge näiteid, mil see on piisav või ei ole piisav.
  - f) Kuidas toimub informeerimine?
  - g) Kuidas jõuab info Teieni?
- 6) Kuivõrd erineb uusimmigrantide ja välismaalt saabunud õpilaste vastuvõtt? Mille poolest? Tooge palun näiteid.



- a) Kuivõrd uusimmigrandid ja välismaalt saabunud õpilased peavad tegema kooli sisse saamiseks sisseastumisteste? Milliseid?

**Nüüd räägiks kitsamalt uusimmigrantide ja välismaalt saabunud õpilaste õpetamisest.**

- 7) Milline on teise emakeelega õpilaste tavaline koolipäev?
- a) Palun võrrelda uusimmigrandi ja välismaalt saabunud õpilase koolipäeva? Millised on erinevused? Sarnasused?
- b) Mille poolest erineb nende koolipäev teiste laste koolipäevast? Mis on sarnasused? Palun tooge näiteid.
- 8) Missuguseid õpetamise meetodeid kasutatakse teie koolis teise emakeelega õpilaste puhul?
- a) Palun võrrelda välismaalt tulnud õpilase ja uusimmigrandi õpetamise meetodeid. Palun tooge näiteid.
- b) Mille alusel tehakse valik, millist meetodit kasutada?
- c) Missugune on kõige levinum õppeprogramm, mille järgi uusimmigrandid õpivad?
- d) Aga välismaalt saabunud õpilased?
- 9) Missuguseid õppevahendeid uusimmigrandid kasutavad?
- a) Milliseid täiendavaid vahendeid kasutavad (lisaks ametlikele õppematerjalidele)?
- b) Kuidas on aastatega muutunud uusimmigrantidele, välismaalt saabunud õpilastele mõeldud õppevahendite olukord?
- 10) Kuivõrd olete praeguse uusimmigrantidele mõeldud õppeprogrammiga rahul?
- a) Millega olete kõige rohkem rahul?
- b) Mis võiks paremini olla?
- c) Kuivõrd olete õppevahenditega rahul?
- d) Millega olete rahul?
- e) Mis võiks paremini olla?
- 11) Kuidas peaks õppetöö nende kahe õpilasarühma korral välja nägema?
- a) Milline osakaal peaks olema keele õppel?
- b) Milline osakaal peaks olema kultuuri õppel?
- c) Kuidas peaks toimuma nende õpilaste korral üleminek eesti keeles õppimisele?
- d) Milline osakaal päritolumaa ja elukohamaa keele ja kultuuri õppel?
- 12) Millised on uusimmigrantide ja välismaalt saabunud õpilaste raskused õppetöös?
- a) Millega läheb lihtsamalt?
- b) Milline on välismaalt saabunud õpilaste õpiedukus?

- c) Milline on õpetajate tagasiside selle kohta, milline on uusimmigrantide ja välismaalt saabunud laste õpiedukus ning käitumine?
  - d) Äkki oskate tuua mõne positiivse näite väga heade õpitulemustega lapsest?
  - e) Mille poolest erineb välismaalt saabunud laste ja uusimmigrantide laste õpilaste õpiedukus Eestis sündinud laste omast?
  - f) Mis toetab?
  - g) Mis on raskused?
- 13) Kuidas riik toetab välismaalt saabunud õpilaste ja uusimmigrantide õpetamist?
- a) Millised on riikliku programmi korral toetuse tugevused?
  - b) Millised on nõrkused?
- 14) Milline on kooli koostöö perega?
- a) Kui tihti vanemad suhtlevad kooliga?
  - b) Mis õppeainetest omavahel räägitakse?
  - c) Kuidas te kohtute? Individuaalselt? Lastevanemate koosolekutel? Arenguestlustel?
  - d) Kas kontakt lastevanematega muutub pärast seda, kui laps on alustanud teie koolis õppimist? Mis muutub?
  - e) Kas Te olete rahul kooli ja kodu vahelise kontaktiga? Millega olete rahul? Millega Te ei ole rahul?
  - f) Kui mõni pere ei taha kooliga koostööd teha, siis mis on selle peamised põhjused? Tooge palun mõni näide.
- 15) Kujutame ette olukorda, et lapsel on õppetöös raskused. Mida õpetajad sel juhul teevad? Kuidas olukord lahendatakse? Mis on erinevused eestlaste ja laste vahel, kes on välismaalt saabunud? Mis on sarnasused?
- a) Mil määral on tulnud ette olukordi, mil välismaalt saabunud lapsel või uusimmigrandil on olnud vaja täiendavat abi õppetöös?
  - b) Missugustes õppeainetes vajavad välismaalt saabunud lapsed ja uusimmigrandid tavaliselt rohkem abi? Missugustes vähem? Miks? Kas põhjus võib olla keeleoskuses?
  - c) Kes aitab lapsi tavaliselt koduste tööde tegemisel? Kuidas? Palun tooge näiteid.
  - d) Kuidas aitab kool, kui õppetöös on tekkinud raskusi? Kes aitab? Kuidas? Palun tooge näiteid!
  - e) Kuidas Te olete õpiabiga rahul?
  - f) Kujutame ette, et Teil oleksid kasutada kõik võimalused täiendavad õpiabiks, kuidas võiks õpiabi olla organiseeritud?

**Nüüd räägiks natuke kitsamalt uusimmigrantide ja välismaalt saabunud õpilaste keeleoskusest.**

- 16) Palun kirjeldage ühte tavalist teie kooli tulnud õpilast ja tema keeleoskust.
- a) Palun tooge näiteid.
  - b) Mis keeli nad oskavad?
  - c) Palun kirjeldage nende igapäevast keeleoskust.
  - d) Millised on erandid?
- 17) Kuivõrd uusimmigrantide ja välismaalt saabunud õpilaste keskmine keeleoskus erineb?
- a) Mille poolest?
  - b) Mis on erinevused?
  - c) Mis on sarnasused?
- 18) Kuidas on õppetöö uusimmigrantide puhul keeleliselt korraldatud?
- a) Kuidas toimub õppetöö alguses?
  - b) Kuidas toimub õppetöö hiljem?
  - c) Kuidas toimub keeleõpe alguses?
  - d) Kuidas toimub keeleõpe hiljem?
  - e) Kuidas toimub üleminek, integreerumine teiste õpilastega samasse õppetöösse?
  - f) Kas praegused uusimmigrandid ja välismaalt saabunud õpilased saavad ka oma kultuuri ja keeleõpet?
- 19) Mis on Teie arvates üldiselt eesti keele õppimise eesmärgiks koolis? Palun põhjendage.
- 20) Kuidas Teile tundub, kui hästi saavad praegused uusimmigrandid keeleliselt koolis hakkama?
- a) Kuid välismaalt tulnud õpilased?

Suur tänu Teile vastamise eest! Teiega oli väga huvitav vestelda! Kuidas Teile vestlus meeldis? Kas mõni küsimus tundus Teile jaoks raske? Kas Te soovite midagi lisada?

## **Lisa 6. Aineõpetaja intervjuukava**

Tere! Minu nimi on Maria Kook. Ma õpin ajakirjandust ja kommunikatsiooni Tartu Ülikoolis ning uurin oma bakalaureusetöö raames välismaalt saabunud õpilaste keelelist kohanemist. Uurimus keskendub Tallinna Lilleküla Gümnaasiumis õppivatele välismaalt tulnud õpilastele.

### **Alustuseks räägime Teie kogemusest välismaalt saabunud õpilaste ja uusimmigrantide õpetamisel.**

- 21) Missugune on Teie kogemus uusimmigrantide õpetamisel?
  - a) Kui kaua olete uusimmigrante õpetanud?
- 22) Missuguseid õpetamise meetodeid kasutatakse teie koolis teise emakeelega õpilaste puhul?
  - a) Palun võrrelge välismaalt tulnud õpilase ja uusimmigrandi õpetamise meetodeid. Palun tooge näiteid enda tundidest.
  - b) Mille alusel tehakse valik, millist meetodit kasutada?
  - c) Missugune on kõige levinum õppeprogramm, mille järgi uusimmigrandid õpivad?
  - d) Aga välismaalt saabunud õpilased?
- 23) Missuguseid õppevahendeid uusimmigrandid kasutavad?
  - a) Milliseid täiendavaid vahendeid kasutavad (lisaks ametlikele õppematerjalidele)?
  - b) Kuidas on aastatega muutunud uusimmigrantidele, välismaalt saabunud õpilastele mõeldud õppevahendite olukord?
- 24) Kuivõrd olete praeguse uusimmigrantidele mõeldud õppeprogrammiga rahul?
  - a) Millega olete kõige rohkem rahul?
  - b) Mis võiks paremini olla?
  - c) Kuivõrd olete õppevahenditega rahul?
  - d) Millega olete rahul?
  - e) Mis võiks paremini olla?
- 25) Kuidas peaks õppetöö nende kahe õpilasarühma korral välja nägema?
  - a) Milline osakaal peaks olema keele õppel?
  - b) Milline osakaal peaks olema kultuuri õppel?
  - c) Kuidas peaks toimuma nende õpilaste korral üleminek eesti keeles õppimisele?
  - d) Milline osakaal päritolumaa ja elukohamaa keele ja kultuuri õppel?
- 26) Millised on uusimmigrantide ja välismaalt saabunud õpilaste raskused õppetöös?
  - a) Millega läheb lihtsamalt?

- b) Milline on välismaalt saabunud õpilaste õpiedukus?
- c) Milline on õpetajate tagasiside selle kohta, milline on uusimmigrantide ja välismaalt saabunud laste õpiedukus ning käitumine?
- d) Äkki oskate tuua mõne positiivse näite väga heade õpitulemustega lapsest?
- e) Mille poolest erineb välismaalt saabunud laste ja uusimmigrantide laste õpilaste õpiedukus Eestis sündinud laste omast?
- f) Mis toetab?
- g) Mis on raskused?

27) Milline on kooli koostöö perega?

- a) Kui tihti vanemad suhtlevad kooliga?
- b) Mis õppeainetest omavahel räägitakse?
- c) Kuidas te kohtute? Individuaalselt? Lastevanemate koosolekutel? Arenguestlustel?
- d) Kas kontakt lastevanematega muutub pärast seda, kui laps on alustanud teie koolis õppimist? Mis muutub?
- e) Kas Te olete rahul kooli ja kodu vahelise kontaktiga? Millega olete rahul? Millega Te ei ole rahul?
- f) Kui mõni pere ei taha kooliga koostööd teha, siis mis on selle peamised põhjused? Tooge palun mõni näide.

28) Kujutame ette olukorda, et lapsel on õppetöös raskused. Mida Te sel juhul teete? Kuidas olukorra lahendate? Mis on erinevused eestlaste ja laste vahel, kes on välismaalt saabunud? Mis on sarnasused?

- a) Mil määral on tulnud ette olukordi, mil välismaalt saabunud lapsel või uusimmigrandil on olnud vaja täiendavat abi õppetöös?
- b) Missugustes õppeainetes vajavad välismaalt saabunud lapsed ja uusimmigrandid tavaliselt rohkem abi? Missugustes vähem? Miks? Kas põhjus võib olla keeleoskuses?
- c) Kes aitab lapsi tavaliselt koduste tööde tegemisel? Kuidas? Palun tooge näiteid.
- d) Kuidas aitab kool, kui õppetöös on tekkinud raskusi? Kes aitab? Kuidas? Palun tooge näiteid!
- e) Kuidas Te olete õpiabiga rahul?
- f) Kujutame ette, et Teil oleksid kasutada kõik võimalused täiendavad õpiabiks, kuidas võiks õpiabi olla organiseeritud?

**Nüüd räägiks natuke kitsamalt uusimmigrantide ja välismaalt saabunud õpilaste keeleoskusest.**

29) Palun kirjeldage ühte tavalist teie kooli tulnud õpilast ja tema keeleoskust.

- a) Palun tooge näiteid.
- b) Mis keeli nad oskavad?
- c) Palun kirjeldage nende igapäevast keeleoskust.
- d) Millised on erandid?

30) Kuivõrd uusimmigrantide ja välismaalt saabunud õpilaste keskmine keeleoskus erineb?

- a) Mille poolest?
- b) Mis on erinevused?
- c) Mis on sarnasused?

31) Kuidas on õppetöö uusimmigrantide puhul keeleliselt korraldatud?

- a) Kuidas toimub õppetöö alguses?
- b) Kuidas toimub õppetöö hiljem?
- c) Kuidas toimub keeleõpe alguses?
- d) Kuidas toimub keeleõpe hiljem?
- e) Kuidas toimub üleminek, integreerumine teiste õpilastega samasse õppetööse?
- f) Kas praegused uusimmigrandid ja välismaalt saabunud õpilased saavad ka oma kultuuri ja keeleõpet?

32) Mis on Teie arvates üldiselt eesti keele õppimise eesmärgiks koolis?

33) Kuidas Teile tundub, kui hästi saavad praegused uusimmigrandid keeleliselt koolis hakkama?

- a) Kuid välismaalt tulnud õpilased?

Suur tänu Teile vastamise eest! Teiega oli väga huvitav vestelda! Kuidas Teile vestlus meeldis? Kas mõni küsimus tundus Teie jaoks raske? Kas Te soovite midagi lisada?