

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut

Humanitaar- ja sotsiaalsainete õpetamine põhikoolis

Merike Palopson

EESTI ÕPPEKEELEGA KOOLIDE KLASSIÕPETAJATE USKUMUSED
LÕIMITUD AINE- JA KEELEÕPPEST

bakalaureusetöö

Juhendajad: Aile Lehtse (mag)

Evi Saluveer (MA)

Läbiv pealkiri: Klassiõpetajate uskumused lõimitud aine-ja keeleõppest

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendajad: Aile Lehtse (mag)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Evi Saluveer (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Pille Villems (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

EESTI ÕPPEKEELEGA KOOLIDE KLASSIÕPETAJATE USKUMUSED LÕIMITUD AINE-JA KEELEÕPPEST

Resümee

Lõimitud aine-ja keeleõpe (LAK-õpe) on kaksikfookusega lähenemisviis õppele, kus õppija emakeelest erinevat keelt kasutatakse nii aine sisu kui ka keele õppimiseks ja õpetamiseks. LAK-õpe on Euroopas laialdaselt populaarsust võitnud, kuna arvukad uuringud kinnitavad meetodika efektiivsust. Töö teoreetilises osas kirjeldati LAK-õppe olemust ja põhimõtteid ning anti ülevaade valdkonnas varem läbi viidud uurimustest. Töö empiirilises osas uuriti 92 klassiõpetaja uskumusi lõimitud aine- ja keeleõppes ning kas ja kuidas mõjutab nende uskumusi varasem kokkupuude sellega. Uuringust selgus, et üldjuhul hindasid õpetajad LAK-õpet positiivselt ning et nende uskumusi mõjutas varasem kokkupuude LAK-õppega

Märksõnad: LAK-õpe, uskumused, klassiõpetajad

ESTONIAN PRIMARY SCHOOL TEACHERS' BELIEFS ABOUT CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING

Abstract

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which additional language is used for the learning and teaching of both content and language. CLIL has gained popularity in Europe because numerous studies have shown its effectiveness. For the purpose of the study the essence and the principles of CLIL were described and the overview of previous studies was given. The research examined the beliefs of 92 primary school teachers about CLIL and also whether the beliefs were influenced by previous experience. The results showed that in general, teachers perceived CLIL positively and that their beliefs were influenced by previous experience with CLIL.

Keywords: CLIL, beliefs, primary school teachers

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
<i>Lõimitud aine-ja keeleõppe definitsioon.....</i>	5
<i>LAK-õppe olemus ning põhimõtted.....</i>	6
<i>Varasemad uurimused LAK-õppe kohta.....</i>	9
<i>Õpetajate uskumused</i>	10
<i>Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused.....</i>	12
Metoodika.....	13
<i>Valim.....</i>	13
<i>Mõõtevahend.....</i>	13
<i>Protseduur.....</i>	14
Tulemused.....	15
<i>Klassiõpetajate uskumused lõimitud aine-ja keeleõppes.....</i>	15
<i>Varasem kokkupuude LAK-õppega.....</i>	16
<i>Peamised põhjused, miks LAK-õpet ei ole rakendatud.....</i>	17
Arutelu.....	18
Tänuõnad.....	22
Autorsuse kinnitus.....	22
Kasutatud kirjandus	23
Lisa 1. Küsimustik	
Lisa 2. Aritmeetiliste keskmiste alusel järjestatud väited	
Lisa 3. Aritmeetilised keskmised LAK-õppe rakendamise alusel	
Lisa 4. Mediaanitesti tulemused	

Sissejuhatus

Mõistet *lõimitud aine- ja keeleõpe* (LAK-õpe) kasutatakse kirjeldamaks õpetamispraktikat, kus emakeelest erinevat keelt kasutatakse nii ainesisu kui ka keele õppimiseks ja õpetamiseks (Coyle, Hood & Marsh, 2010). LAK-õpe on Euroopas laialdaselt populaarsust võitnud, kuna uuringud näitavad, et LAK-õpe korvab traditsioonilise võõrkeeleõppe puudujääke (Dalton-Puffer, 2011; de Zarobe, 2008; Lasagabaster & Sierra, 2009; Várkuti, 2010), arendab samaaegselt nii õpilaste ainealaseid teadmisi, keeleteadmisi kui ka sotsiaalseid oskusi (Metslang et al., 2013) ning suurendab õpimotivatsiooni (Darn, 2006). Sellegipoolest on LAK-õppega seotud mitmeid müüte. Levinud on uskumused, et meetodikat rakendades kannatavad ainealased teadmised (Dalton-Puffer, 2011), et LAK-õppe kasutamine pärsib emakeele arengut (van de Craen, Mondt, Allain & Gao, 2007a) ning sobib rohkem tugevamatele ja motiveeritumatele õpilastele (Metslang et al., 2013).

Nii Eestis kui ka mitmetes teistes Euroopa riikides on LAK-õppe rakendamine riiklikult reguleeritud ning meetodikat kasutatakse riigikeele või mõne piirkondliku keele edendamiseks. Samas kasutatakse enamikes riikides LAK-õpet vastavalt koolide võimalusele ning vanemate ootustele võõrkeele oskuse edendamiseks (Hüttner, Dalton-Puffer & Smit, 2013) ning laialdaselt on levinud valdavalt õpetajate, vanemate ning koolide initsiatiivile toetuvate LAK-õppe programmide elluviimine (Dalton-Puffer, 2008). Ehkki uus Põhikooli Riiklik õppekava (2011) eeldab õpetajatelt lõimingu kasutamist, mis peaks kujundama õpilaste üld- ja valdkonnapädevusi, kasutatakse Eestis lõimitud aine- ja keeleõpet jätkuvalt peamiselt vene õppekeelega koolides. Puuduvad andmed selle kohta, mil määral teatakse ja kasutatakse meetodikat Eesti õppekeelega koolides.

Uskumuste uurimine on vajalik muutuste rakendamiseks õpetajate käitumises ja hinnangutes (Hüttner et al., 2013). Varasemad uuringud on näidanud, et ka LAK-õppe rakendamist mõjutavad õpetajate uskumused ning hoiakud (Mehisto, 2008; Metslang et al., 2013) ning et õpetajate vähene usk meetodika efektiivsusesse on takistuseks LAK-õppe rakendamisel (Mehisto, 2008). Kuna klassiõpetajad õpetavad sageli lisaks teistele ainetele ka võõrkeelt ning omavad seeläbi suurepäraselt võimalust LAK-õppe kasutamiseks, siis on oluline välja selgitada, millised on eesti õppekeelega koolide klassiõpetajate uskumused lõimitud aine- ja keeleõppes ning selle rakendamisest. Bakalaureusetöös uuritakse

klassiõpetajate uskumusi lõimitud aine- ja keeleõppes ning analüüsitakse, kuidas mõjutab õpetajate varasem kokkupuude LAK-õppega nende uskumusi.

Lõimitud aine-ja keeleõppe definitsioon

Ingliskeelne mõiste *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) võeti Euroopas kasutusele 90ndate aastate keskel. Eestis kasutati lõimitud aine-ja keeleõppe (LAK-õppe) kirjeldamiseks kuni eestikeelse vaste kasutuselevõtmiseni aastal 2007 termineid *keelekümbelus*, *kakskeelne õpe* või ingliskeelset lühendit *CLIL* (Asser, Mehisto & Völl, 2010). Euroopas on kasutusel ka prantsuskeelne lühend *EMILE* (*l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère*) (Marsh, 2002). Mõisteid LAK-õpe ja keelekümbelus kasutakse siiani sageli samatähenduslikuna. Kuigi neil on mitmeid ühiseid tunnuseid, on enamik autoreid täna seisukohal, et tegemist on kahe erineva õpetamispraktikaga (Dalton-Puffer, 2011; Lasagabaster & Sierra, 2010). Lasagabaster ja Sierra (2010) toovad peamiste erinevustena välja keelekümbeluse ja LAK-õppe programmide eesmärgid. Keelekümbeluse eesmärk on saavutada keeleoskus, mis on võrreldav keelt emakeelena rääkija omaga, LAK-õppega seatakse aga väga erinevaid eesmärke. Nii on selle peamiseks eesmärgiks lisaks aine-ja keeleteadmiste samaaegsele omandamisele ka kultuurilise mitmekesisuse arendamine ja huvi suurendamine keeleõppe vastu (van de Craen et al., 2007a). Lasagabaster ja Sierra (2010) rõhutavad, et LAK-õppe sihtkeeleks võib olla nii võõrkeel, teine keel kui ka kohalik keel, samas kui keelekümbelusprogrammide sihtkeeleks on, kas vähemuskeel või riigikeel. Keelekümbelusprogramme viivad reeglina läbi keelt emakeelena kõnelevad õpetajad (*ibid.*).

LAK-õpet on määratletud kui katusmõistet, mis hõlmab mitmeid õppevorme, sealhulgas keelekümbelust, keelelaagreid, keeledušši, kakskeelset haridust ning teisi õpetamispraktikaid, kus võõrkeelt kasutatakse nii aine- kui ka keeleõppeks (Marsh, 2002). Euroopa haridusteabe võrgustik Eurydice (2006) käsitleb lõimitud aine-ja keeleõppena igasugust võõrkeeles õpetamist, mille puhul toimub aineõpe õpilaste emakeelest erinevas keeles, tuues välja, et sihtkeeleks võib olla nii võõrkeel, kohalik keel, vähemuskeel kui ka riigikeel. Mitmed teisedki teadlased on nõustunud, et LAK-õppe alla liigituvad mitmesugused võõrkeelse aineõppe õpetamispraktikad (Darn, 2006; Gajo, 2007; Mehisto, Marsh & Frigols, 2008; Serra, 2007).

Ehkki LAK-õppe programmid on väga erinevad, näeb enamik autoreid LAK-õppe ühe peamise tunnusejoonena meetodika mitmetist fookust. Mehisto (2012) käsitleb LAK-õpet

õppeviisina, mille puhul kasutatakse nii sihtkeelt kui ka õppijate emakeelt aine õpetamiseks ning keeleoskuse arendamiseks. Kuigi Mehisto jt (2008) järgi on LAK-õppel isegi kolmetine suunatus – keeleteadmised, aineteadmised ning õpioskused, lähtutakse peamiselt siiski metoodika kaksikfookusest (Coyle et al., 2010; Mehisto, Wolff, Martin & Marsh, 2012; Marsh, 2002). Coyle`i jt (2010) kohaselt on LAK-õpe kaksikfookusega lähenemisviis õppele, kus emakeelest erinevat keelt kasutatakse nii ainesisu kui ka keele õppimiseks ja õpetamiseks. Sealjuures ainesisuks võivad selle määratluse kohaselt olla nii õppeained, läbivad teemad kui ka õppekavaülesed projektid. Emakeelest erinevas keeles nähakse aga võõrkeelt, teist keelt või ka kohalikku keelt. Coyle jt (2010) rõhutavad, et igasugune võõrkeeles toimuv aineõpe ei ole LAK-õpe. LAK-õppe tunnis pööratakse võrdselt tähelepanu nii ainealaste kui ka keeleteadmiste edendamisele. Lisaks toetub LAK-õpe konkreetsele teoreetilisele baasile ja lähtub kindlatest pedagoogilistest põhimõtetest.

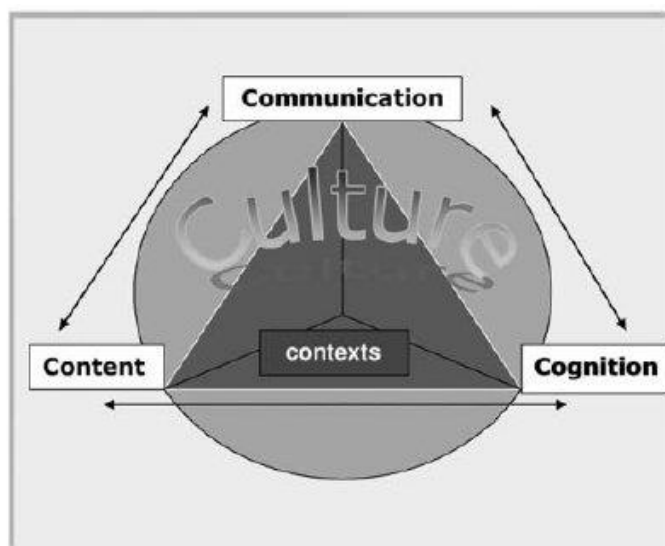
LAK-õppe olemus ning põhimõtted

LAK-õppe programmide eesmärgid ning õpetamispraktikad võivad varieeruda, kuid eeldatakse, et LAK-õppe metoodika annab õpilastele võrreldes eakaaslastega parema sihtkeele oskuse ning samaväärsed ainealased teadmised kui emakeeles toimuv õpe (Masih, 1999). LAK-õppe mudelid erinevad nii sihtkeeles toimuva õppe osakaalu, kestuse kui ka õppijate vanuse poolest. LAK-õpe võib olla nii intensiivne ja pikaajaline kui ka väheintensiivne ja lühiajaline (Asser et al., 2010). Levinud on mudelid, kus suur osa õppekavas olevatest õppeainetest viiakse läbi sihtkeeles, aga ka mudelid, mille puhul rakendatakse LAK-õpet kindlal ajaperioodil ja kord-paar nädalas. LAK-õppe mudelid varieeruvad ka kooliastmeti. Eelkoolis kasutatakse mängulist lähenemist, algkoolis ülesandepõhiseid meetodeid, kesk- ja kõrgkoolis aga keerukamaid mudeleid (Coyle et al., 2010).

Õpetamispraktikate ning mudelite varieeruvus on tingitud LAK-õppele seatud erinevatest eesmärkidest ning rakendamise võimalustest (Coyle et al., 2010). On riike nagu näiteks Prantsusmaa ning Itaalia, kus rakendatakse LAK-õppe metoodikat eesmärgiga arendada õppijate riigi- ja piirkondliku keele oskust (van der Craen et al., 2007a). Ka Eestis on LAK-õppe kasutamine riiklikult reguleeritud. Seda rakendatakse vene õppekeelega koolides eesti keele edendamiseks, toetamaks vene keelt kõnelevate õppijate eestikeelset aine- ja keeleteadmiste omandamist, emakeele arengut ning toimetulekuks vajalike oskuste

edendamist (Mehisto & Asser, 2007). Samas loodetakse enamikes Euroopa riikides LAK-õppega edendada mõnda võõrkeelt. Leitakse, et tegelikult on Euroopas LAK-õppe peamiseks eesmärgiks inglise keele oskuse arendamine (Dalton-Puffer & Smit, 2013; van der Craen et al., 2007a). Dalton-Puffer ja Smit (2013) on märkinud, et LAK-õppe mudelitel, millega edendatakse võõrkeele oskust, on sageli mitmeid lisaeesmärke. Näiteks soovitakse tõsta õppijate kultuuriteadlikkust, suurendada enesekindlust ja autonoomiat.

Nagu eelnevast nähtub, ei ole igasugune võõrkeeles toimuv aineõpe LAK-õpe. Kuigi LAK-õppel on mitmeid erinevaid mudeleid ning rakendamisvõimalusi, nõustub enamik eksperte, et LAK-õppe rakendamisel peab lähtuma olemasolevast teoreetilisest baasist ja põhiprintsiipidest (Coyle, 2006; Coyle et al., 2010; Eurydice, 2006; Mehisto et al., 2008). LAK-õppe üheks keskseks mudeliks peetakse Do Coyle'i Nelja C mudelit (*4C Framework*) (Coyle, 2006) (joonis 1). Mudel lõimib LAK-õppe neli keskset elementi: ainesisu (õppeaine, läbivad teemad ja õppekavaülesed projektid), kommunikatsiooni (keelesõppimine ja kasutamine), tunnetuse (mõtlemine ja õpioskused) ning kultuuri (kultuuridevaheline teadlikkus). Mudel rõhutab sümbioosi, mis nende elementide vahel eksisteerib. Coyle (2006) võtab mudeli olemuse kokku järgmiselt: efektiivne LAK-õpe toimub läbi ainealaste teadmiste ja oskuste arengu, õppimisega seotud kognitiivse kaasatuse, suhtlemise ning asjakohaste keelealaste teadmiste-oskuste edendamise ja läbi kultuuridevahelise teadlikkuse süvendamise.



Joonis 1. Do Coyle'i Nelja C mudel (Coyle, 2006)

Paljud LAK-õppe eksperdid näevad Coyle'i poolt välja pakutud neljas elemendis head teoreetilist baasi, millele LAK-õppe uuringud peaksid keskenduma. Samas on mitmeid alternatiivseid tunnustust leidnud mudeleid. Näiteks on Mehisto (2008) välja pakkunud LAK-

õppe mudeli, milles on kokkuvõtlikult neli tõekehjõudu: aineteadmised, mõtlemine (tunnetamine), suhtlemine ning kuulumine. Kolm Mehisto poolt välja toodud LAK-õppe tõekehjõudu kattuvad Coyle`i Nelja C mudelis esitatud elementidega. Coyle`i mudelis olevad ainesisu, kommunikatsioon ning tunnetus on oma olemuselt sarnased Mehisto aineteadmiste, mõtlemise ning suhtlemisega. Mõlemas mudelis tähendab aineteadmiste omandamine lisaks ka õppijate oskuste arendamist. Ühtlasi peavad nii Coyle kui ka Mehisto oluliseks aktiivset suhtlemist tunnis ning kognitiivselt arendavat õppetööd. Samas eristub Mehisto esitatud kuulumine mõnevõrra Coyle`i mudelis olevast kultuurist. Mehisto jt (2008) hinnangul tähendab kuulumine seda, et õpilane väärtustab oma rolli, kaitub kogukonnaliikmena, arvestab teiste liikmetega ning tunnetab õpikeskkonda rikastava ja nauditavana. Coyle jt (2010) näevad aga kultuuris kultuuridevahelise teadlikkuse edendamist, mille tulemusena suudab õppija näha “teist” ning ennast.

Lisaks sellele, et LAK-õpe toetub juba mainitud elementidele, peavad nii Coyle jt (2010) kui ka Mehisto jt (2008) oluliseks, et LAK-õppe rakendamisel järgitaks metoodika põhiprintsiipe. LAK-õppe põhimõtted lähtuvad kirjeldatud teoreetilistest mudelitest ning aitavad kaasa efektiivsele õppetööle. Üheks LAK-õppe põhiprintsiibiks on aktiivõpe, mis tähendab, et tunnis peaksid rääkima valdavalt õpilased (Asser et al., 2010). LAK-õppe tunnis kasutatakse palju rühma- ning paaristõid, rollimänge, arutelusid ning mitmeid teisi kommunikatiivseid ülesandeid, kus õpilastel on võimalus aktiivselt suhelda sihtkeeles (*ibid.*). LAK-õppes on keel vahend nii suhtlemiseks kui ka õppimiseks ning keeleõpe toimub spontaansetes ning loomulikes keelekasutusolukordades (Marsh, 2002).

Teabe omandamise hõlbustamiseks kasutatakse keeletuge, mis aitab õpilastel paremini mõista käsitletavat teemat (Mehisto, 2012). Tugistruktuuridega luuakse seoseid varasemalt õpituga, mis läbi suureneb informatsiooni tähenduslikkus õpilastele (Mehisto et al., 2008). Tundides kasutatavad autentset materjalid kohandatakse õppijasõbralikumaks, mille tulemusena peaks LAK-õppe tundide õppevara olema allikalähedane ja päevakohane (Wolff, 2002).

LAK-õppe tundides soovitatakse kasutada ka harjumuspäraseid tegevusi ning kindlaid kõnemalle, mis aitavad luua turvalist ning rikastavat õpikeskkonda (Asser et al, 2010). Samas peaksid ülesanded olema mitmekesised ning ei tohiks piirduda ainult madalama taseme mõtlemisõskuse arendamisega, mistõttu on Bloomi mõtlemistasandite taksonoomia LAK-õppes olulisel kohal (Coyle, et al., 2010). Ühtlasi püütakse pingutustnõudvate ülesannete abiga edendada õpilaste oskust jälgida ning analüüsida õppimisprotsessi (*ibid.*).

Varasemad uurimused LAK-õppe kohta

Lõimitud aine-ja keeleõppe erinevaid aspekte on üha suureneva populaarsuse tõttu Euroopas palju uuritud. Peamised uurimissuunad on keskendunud LAK-õppe efektiivsusele. Uuritud on LAK-õppes osalejate sihtkeele ja emakeele arengut, ainealaseid teadmisi võrreldes tavaklasside eakaaslastega ning ka seda, millist mõju avaldab metoodika õpimotivatsioonile. Samas on vähe uuritud LAK-õppega seotud uskumusi (Dalton-Puffer & Smit, 2013).

Kõige põhjalikumalt on uuritud LAK-õppe mõju õppijate sihtkeele arengule. Kinnitust on leidnud LAK-õppe efektiivsus sihtkeele omandamisel, mis Várkuti (2010) sõnul tuleneb sellest, et LAK-õpe pakub tähendusrikkamat konteksti sõnavara kasutamiseks. LAK-õpe soodustab kõikide keele osaoskuste arengut (Dalton-Puffer, 2008). Samas on uuringud näidanud, et LAK-õppes osalejad saavutavad võrreldes tavaklasside eakaaslastega märkimisväärselt paremaid tulemusi suulises eneseväljendusoskuses (Admiraal, Westhoff & de Bot, 2006; de Zarobe, 2008; Lasagabaster, 2008). Selgunud on, et LAK-õppes osalejatel on suurem sõnavara (de Zarobe, 2008; Lasagabaster, 2008; Várkuti, 2010), parem keelekasutus ja grammatikaalased teadmised (Várkuti, 2010). Samal arvamusel on ka LAK-õpet rakendavad algklasside õpetajad, kelle hinnangul on väljakutset pakkuval metoodikal positiivne mõju õppijate keeleoskuse arengule (Pladevall-Ballester, 2015). Samuti on LAK-õpe olnud tõhus keeleoskuse edendamisel mitmekeelsetes piirkondades, näiteks Baskimaal, kus on kaks ametlikku keelt: hispaania ning baski keel (Lasagabaster, 2008).

Ehkki uuringud on tõestanud LAK-õppe efektiivsust sihtkeele oskuse arengule, tekitab jätkuvalt küsimusi metoodika mõju õppijate ainealastele teadmistele. Levinud on kartus, et LAK-õppega ei saavutata samaväärseid tulemusi kui emakeeles toimuva õppe korral. Viimast kinnitab ka Metslangi jt (2013) uurimus, mille kohaselt aineõpetajad kahtlevad LAK-õppe efektiivsuses ainealaste teadmiste omandamisel ja eelistavad kasutada traditsioonilisi õppemeetodeid (*ibid.*). LAK-õppe mõju aineteadmistele ei ole Dalton-Pufferi (2011) hinnangul ka piisavalt uuritud. Samas ei ole senised uurimused näidanud õppijate mahajäämust ainealastes teadmistes (Bergroth, 2006; Jäppinen, 2006; Xanthou, 2011) ning on uurimusi, mille tulemuste põhjal on LAK-õppes osalejad isegi edestanud oma eakaaslasi (Day & Shapson 1996; van der Craen, Ceuleers & Mondt, 2007b, viidatud Dalton-Puffer, 2008 j).

Uuritud on veel LAK-õppes osalejate emakeele arengut (Bergroth, 2006), tähelepanuvõimet (Bialystok, 2005), võõrkeelse õppe mõju nii mõtlemisele kui ka õppeprotsessile (Jäppinen, 2005), teisele keelele ülemineku mõju õppijate metalingvistilistele teadmistele (Maillat & Serra, 2009), poiste ja tüdrukute õpihuvi erinevusi (Fontecha & Alonso, 2012; Merisuo-Storm, 2006), õppijate suhtumist keeleõppesse (Lasagabaster & Sierra, 2009), õpilaste keeleõppehuvi võrreldes tavaklassidega (Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2014). Bergroth (2006) testis LAK-õppe õpilaste emakeele oskust ning leidis, et metoodika soodustab ka akadeemiliselt nõrgemate õpilaste emakeele arengut. Ehkki uurimistulemused kinnitavad LAK-õppe positiivset mõju õpilaste kognitiivsete protsesside arengule (Jäppinen, 2005; Maillat & Serra, 2009), leiab Jäppinen (2005), et LAK-õppe metoodikat rakendades tuleks arvestada, et noorematele õpilastele võib keerukamate teemade mõistmine raskusi valmistada. Õpilaste õpimotivatsiooni hinnates on leitud, et LAK-õppe kasutamine suurendab õpihuvi, ning seda eriti poiste seas (Fontecha & Alonso, 2012). Uurimistulemused on näidanud, et õpilased naudivad õppetööd rohkem, kui keelt kasutakse tähendusrikkalt (Pladevall-Ballester, 2015). Neile meeldib LAK-õpe ning nad on tundideks positiivselt meelestatud (Hunt, 2011; Pladevall-Ballester, 2015).

Eestis on LAK-õpet uuritud vene õppekeelega koolides ning lasteaedades. Mehisto ja Asser (2007) uurisid LAK-õppe korraldamist, keskendudes vanemate, õpetajate ning koolijuhtide hinnangutele. Õpetajate arvates on LAK-õppe edukusel määravaks õpetajate koolitus ning õppematerjalide väljatöötamine (*ibid.*). Osapoolte hinnanguid LAK-õppe tõhususele on uurinud ka Metslang jt (2013). Uuringust selgus, et üldjoontes suhtusid õpetajad LAK-õppesse positiivselt, kahtlusi tekitas aga LAK-õppe efektiivsus aineteadmiste omandamisel. Muuhulgas tõdesid Metslang jt (2013), et LAK-õppe rakendamisel on väga olulisteks teguriteks õpetajate uskumused ja hoiakud.

Õpetajate uskumused

Uskumused on hinnangulised ning muutustele vastupidavad sõnastamata väited, mis mõjutavad käitumist ning mida peetakse ilmtingimata tõeseks (Borg, 2011). Ehkki uskumusi käsitletakse enamasti kui implitsiitseid arusaamu, ei ole neid lihtne defineerida ega mõtestada, mistõttu on uskumusi tõlgendatud läbi hoiakute, väärtushinnangute, kontseptsioonide, arvamuste, vaadete, hinnangute ning aksioomide (Pajares, 1992). Pajaresi (1992) hinnangul on teadmisi keeruline uskumustest eristada. Samas leiab Borg (2001), et

uskumused erinevad teadmistest sellepoolest, et uskumused ei pea tõesed olema, küll aga peetakse uskumusi tõeseks isegi juhul, kui ollakse teadlik teistest variantidest.

Õpetajate uskumustena käsitletakse nende pedagoogilisi veendumusi õpilastest, enesetõhususest, õppeainest, nende rollist ning vastutusest (Pajares, 1992). Pedagoogide uskumused on teadvustamata (Kagan, 1992) ning on olulised õpetaja pädevuse näitajad, mis mõjutavad õpetaja tööalast toimetulekut (OECD, 2009). Õpetajate uskumused on ka kui filtrid, „mis määravad, millised elemendid, sisu ja kogemused integreeritakse õpetaja nn professionaalse teadmiste baasiga ning millised tõrjutakse eemale kui sobimatud” (Poom-Valickis, 2009, lk 22). Pajaresi (1992) sõnul on oluline uurida õpetajate uskumusi, kuna uskumused mõjutavad nii nende õpetamist, planeerimist kui ka õppematerjalide kasutust. Hüttner jt (2013) märgivad, et varasemad uurimused on näidanud uskumuste uurimise vajalikkust ka muutuste rakendamiseks õpetajate käitumises ja hinnangutes.

Kuigi LAK-õppega seotud väärarusaamade kummutamiseks oleks tähtis teada ja mõista õpetajate uskumusi sellest, ei ole seda valdkonda piisavalt uuritud (Morton, 2012). Seni läbi viidud uuringutest on selgunud, et õpetajad muretsevad LAK-õpe mõju pärast emakeeleoskusele, peljates, et see võib kahjustada õppijate emakeele arengut (Pena Díaz & Porto Requejo, 2008). Tegemist on uskumusega, mida ei ole teaduslikult tõestatud (van de Craen et al., 2007a). Õpetajad usuvad ka, et LAK-õpe sobib eelkõige akadeemiliselt tugevamatele ning motiveeritumatele õpilastele (Massler, 2012). Saksamaal läbi viidud uuringust selgus, et osad õpetajad loobusid LAK-õppe rakendamisest, kuna kartsid, et akadeemiliselt nõrgemad õpilased ei saa taolise õppega hakkama (Massler, 2012). Samuti on õpetajad veendunud LAK-õppe sobimatuses erivajadustega õpilastele, kellel on niigi raskusi emakeelse õppega (Pena Díaz & Porto Requejo, 2008). Mitmetest uuringutest on selgunud ka õpetajate vähenenud usk enda kompetentsi LAK-õppe tundide läbiviimiseks, muuhulgas soovitakse läbida täiendkoolitusi (Metslang et al., 2013; Pena Díaz & Porto Requejo, 2008; Pladevall-Ballester, 2015).

Algklasside õpetajaid uurides on ilmnenu, et üldjoones ollakse LAK-õppe suhtes positiivselt meelestatud. Õpetajad usuvad, et LAK-õppe õpilased omandavad keelelisi oskusi varem kui nende eakaaslased (Massler, 2012). Hispaanias läbi viidud uuringus selgus, et õpetajate arvates ei valmista uue sõnavara omandamine õpilastele probleeme ainult siis, kui õpilane on eelnevalt võõrkeelega kokku puutunud (Pena Díaz & Porto Requejo, 2008). Samas tõdeti, et LAK-õpe arendab õpilaste kognitiivseid teadmisi (*ibid.*). Leidub ka uurimusi, mille

tulemuste kohaselt muretsevad õpetajad, kas õpilased tulevad keeleliselt toime ning mõistavad tunnis käsitletavat (Pladevall-Ballester, 2015). Massler (2012) leidis, et õpetajate suhtumist LAK-õppe edukusse mõjutab nende varasem kokkupuude kõnealuse metoodikaga – need klassiõpetajad, kellel puudub varasem kogemus LAK-õppega, kipuvad seda negatiivsemalt hindama. Mehisto (2008) tõdes, et peamisteks LAK-õppe rakendamise probleemideks ongi vähene usk LAK-õppe edukusse, arusaamatus keele- ja aine lõimise olemusest ning kartus loobuda harjunud õppeviisidest.

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Ehkki Eestis on varasemalt uuritud LAK-õppe rakendamist vene õppekeelega koolides (nt Mehisto & Asser, 2007; Metslang jt, 2013), ei ole autorile teadaolevalt LAK-õppe kasutamist eesti õppekeelega koolides varasemalt uuritud. Kuna klassiõpetajad õpetavad tavaliselt algklassides mitut ainet, muuhulgas tihti ka võõrkeelt, on neil hea võimalus LAK-õppe läbiviimiseks. Sellest tulenevalt on uurimuse eesmärgiks välja selgitada, millised on eesti õppekeelega koolide klassiõpetajate uskumused lõimitud aine- ja keeleõppest ning selle rakendamisest.

Eesmärgist lähtuvalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Missugused on klassiõpetajate uskumused lõimitud aine- ja keeleõppest ning kuidas neid mõjutab sellega varasem kokkupuude?

Õpetajate arvamus LAK-õppest varieerub. Ühelt poolt usuvad õpetajad, et LAK-õpe on efektiivne õpetamispraktika (Massler, 2012; Pena Diaz, 2008; Pladevall-Ballester, 2015) ning selle tulemuslikkust on tõestanud ka mitmed uurimused. Teiselt poolt leidub jätkuvalt ka vastupidiseid uskumusi nagu nt mure emakeele arengu pärast (Pena Díaz & Porto Requejo, 2008) ning kartus ainealaste teadmiste pärast (Metslangi jt, 2013). Ka on leitud, et metoodikat hinnatakse negatiivsemalt juhul kui õpetajal ei ole eelnevat kokkupuudet LAK-õppega olnud (Massler, 2012).

2. Milline on klassiõpetajate senine kokkupuude LAK-õppega?

Leidub erineva intensiivsusega ning kestvusega LAK-õppe mudeleid, mis sõltuvad õpilaste kokkupuutest sihtkeelega (Asser et al., 2010). LAK-õpet rakendatakse õppekavas olevate ainete õpetamiseks kui ka lühemal ajaperioodil näiteks mõne projekti läbiviimiseks.

3. Mis on peamised põhjused miks klassiõpetajad ei ole LAK-õpet rakendanud?

Mitmetest uurimustest on ilmnenu, et õpetajad kahtlevad enda pädevuses LAK-õppe rakendamiseks, tuues esile vajaduse läbida täiendkoolitusi (Metslang et al., 2013; Pena Díaz & Porto Requejo, 2008; Pladevall-Ballester, 2015). Samuti on varasematest uurimustest selgunud, et üheks põhjuseks, miks LAK-õpet ei rakendata on õpetajate uskumus, et metoodika ei sobi kõigile õpilastele (Massler, 2012; Pladevall-Ballester, 2015).

Metoodika

Valim

Uuringu läbiviimiseks kasutati mugavusvalimit lähtudes uuritavate koostöövalmiduse põhimõttest. Valimi moodustasid eesti õppekeele koolide klassiõpetajad. Küsimustikud saadeti 60 kooli 234-le klassiõpetajale üle Eesti, kellest vastas 39,3%. Seega kujunes tegelikult valimiks 92 klassiõpetajat, kellest 31 õpetab ka võõrkeelt. Küsimustikule vastanud klassiõpetajate töökogemus ulatub ühest aastast kuni 44 aastani. Tööstaaži aritmeetiline keskmine on 18,6 aastat ning SD=11,2.

Mõõtevahend

Andmete kogumiseks kasutati autori koostatud küsimustikku (vt Lisa 1), mille puhul peeti silmas varasematest uurimustest ilmnenu uskumusi lõimitud aine-ja keeleõppe ning selle rakendamise kohta (Metslang jt, 2013; Pena Díaz & Porto Requejo, 2008 jt). Küsimustik koostati Google Forms`i formaadis ning edastati uuritavatele elektrooniliselt. Küsimustiku kaaskirjas selgitati uuringu läbiviimise põhjus ning eesmärk.

Õpetajate uskumisi LAK-õppes mõõdeti 15 väite (1-15) abil 5-pallisel Likerti skaalal: (5– nõustun täielikult, 4 – pigem nõustun, 3 – nii ja naa, 2 – pigem ei nõustu ning 1– ei nõustu üldse). Väited 1-8 hõlmasid LAK-õppe rakendamist ning 9-15 puudutasid

metoodika kasutegureid õpilastele. Väidete reliaabluse hindamiseks leiti Cronbach'i alfa ($\alpha=0,640$).

Järgnevalt selgitati välja, kas vastaja rakendab LAK-õpet (küsimus 2). Küsimuses 3 paluti neil õpetajatel, kes LAK-õpet rakendavad, märkida etteantud loetelust, kus nad on seda teinud. Küsimuses 4 paluti omakorda neil õpetajatel, kes LAK-õpet ei rakenda, märkida etteantud loetelust peamised põhjused, miks nad seda ei tee.

Viimased kolm küsimust puudutasid uuritavate taustaandmeid. Sooviti teada saada, milline on vastaja tööstaž, kas ta õpetab võõrkeelt ning kas ta on läbinud LAK-õppe koolituse.

Protseduur

Küsimustiku eeltestimiseks viidi läbi pilootuuring avatud ülikooli väikese rühma seas ($n=6$). Pilootuuringus osalejatel olid mõned soovitusel, mida arvestati ning tehti vastavad muudatused küsimustikus.

Uurimuse läbiviimiseks kontakteerus autor klassiõpetajatega, kelle aadressi oli ta eelnevalt saanud koolide kodulehekülgedelt. Koolide nimekiri saadi Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHISE) portaalist. Kaaskirjas mainiti uurimuse eesmärk, selgitati mida mõeldakse LAK-õppe all ning kinnitati anonüümsuse ja konfidentsiaalsuse tagamine. Samuti mainiti täitmiseks kuluv aeg. Küsimustik oli kättesaadav internetis ajavahemikul 28. märts - 7. aprill 2015.

Andmete töötlemiseks ning analüüsimiseks kasutati statistikapaketti IBM SPSS Statistics 23. Väidete analüüsimiseks kasutati sagedustabeleid ja väidete järjestamiseks aritmeetilisi keskmisi. LAK-õppe rakendamise alusel loodud gruppide vaheliste hinnangute jaotumise erinevuste leidmiseks kasutati mitteparameetrilist kahe sõltumatu grupi võrdlustesti (Mann-Whitney test). Võõrkeele õpetamise alusel loodud gruppide vaheliste vastuste statistilise sõltuvuse hindamiseks kasutati hii-ruut testi.

Tulemused

Klassiõpetajate uskumused lõimitud aine-ja keeleõppes

Selleks, et välja selgitada millised on klassiõpetajate uskumused LAK-õppe kohta, paluti neil hinnata, mil määral nad nõustuvad etteantud väidetega (1-15) lõimitud aine-ja keeleõppes, andes neile 5-pallilisel Likerti skaalal oma hinnangu (5- nõustun täielikult ning 1- ei nõustu üldse).

Lisas 2 on toodud aritmeetiliste keskmiste alusel järjestatud väited. Kõige kõrgemalt hinnati väidet *aine-ja võõrkeeleõppe lõimimine avardab õpilaste kultuuriteadlikkust*, kus hinnangu *nõustun täielikult* andis 48,9% ning *pigem nõustun* 39,1% vastanutest. Ükski vastanutest ei valinud hinnangut *ei nõustu üldse*. Keskmiselt kõrgemalt hinnati ka väiteid *ainet/teemat võõrkeeles õppides laieneb ja rikastub õpilaste võõrkeelne sõnavara* ja *aine-ja võõrkeeleõppe lõimimine muudab tunnid õpilaste jaoks huvitavamaks mitmekülgsemaks*. Esimese puhul nõustus väitega *täielikult* ja *pigem* 80,4 % vastanutest ja teise väite puhul andis hinnangu *nõustun täielikult* 31,5% ning *pigem nõustun* 42,4% vastajatest.

Keskmiselt kõige madalamalt hinnati väidet *LAK-õpe sobib pigem klassiväliste ürituste (nt projektid) läbiviimiseks kui aine õpetamiseks*, millele oli hinnangu *nõustun täielikult* andnud 5,4% ning hinnangu *pigem nõustun* 17,4% vastanutest. Ka väide *ainet võõrkeeles õppides on võimalik omandada samaväärsed aineteadmised kui emakeeles* hinnati keskmiselt madalamalt. hinnangu *nõustun täielikult* ning *pigem nõustun* oli andnud 25% vastanutest ning hinnangu *ei nõustu üldse* ja *pigem ei nõustu* oli andnud 40,2% vastanutest.

Et teada saada, kas vastajate hinnangutes esineb erinevusi olenevalt sellest, kas nad on või ei ole kasutanud LAK-õpet, jaotati vastanud kahte gruppi: esimese grupi moodustasid 38 klassiõpetajat, kes on rakendanud LAK-õpet ning teise grupi 54 klassiõpetajat, kes ei ole LAK-õpet kasutanud. Gruppide hinnangute jaotuse erinevuste leidmiseks kasutati mitteparameetrilist Mann-Whitney testi.

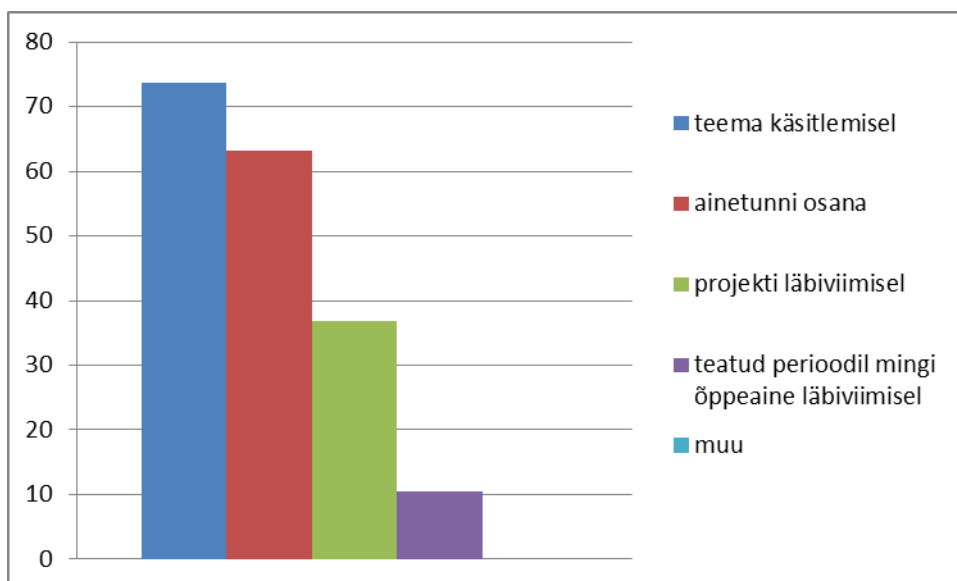
Statistiliselt olulised erinevused ($p < 0,05$) hinnangute jaotumises ilmnasid nelja väite puhul: *LAK-õpe sobib pigem klassiväliste ürituste (nt projektid) läbiviimiseks kui aine õpetamiseks* ($p = 0,009$), *ainet võõrkeeles õppides on võimalik omandada samaväärsed*

aineteadmised kui emakeeles ($p=0,014$), *ainet/teemat võõrkeeles õppides võib kannatada õpilaste emakeele areng* (*nt ei omandata teatud oskussõnavara*) ($p=0,048$) ning *aine-ja võõrkeeleeõppe lõimimine avardab õpilaste kultuuriteadlikkust* ($p=0,012$).

Selgus, et õpetajate osakaal, kes ei rakenda LAK-õpet (33,3%) oli suurem nende vastajate seas, kes olid *täiesti nõus* või *pigem nõus*, et *LAK-õpe sobib pigem klassiväliste ürituste* (*nt projektid*) *läbiviimiseks kui aine õpetamiseks* ja et *ainet/teemat võõrkeeles õppides võib kannatada õpilaste emakeele areng* (*nt ei omandata teatud oskussõnavara*) (vastavalt 57,4%). LAK-õpet mitterakendavate õpetajate seas oli vähem neid, kes olid *täiesti nõus* või *pigem nõus* (14,9 %), et *ainet võõrkeeles õppides on võimalik omandada samaväärsed aineadmised kui emakeeles*. Samas oli LAK-õpet rakendavate õpetajate seas märksa rohkem neid (39,5%), kes olid selle väitega *täielikult* või *pigem nõus* (39,5 %). Samuti oli LAK-õpet rakendavate õpetajate osakaal suurem nende vastajate seas, kes olid *täiesti nõus* või *pigem nõus*, et *aine-ja võõrkeeleeõppe lõimimine avardab õpilaste kultuuriteadlikkust* (92,1%). Statistiliselt olulist erinevust hinnangutes kinnitas ka mediaanitest (vt Lisa 4).

Varasem kokkupuude LAK-õppega

Nendel vastajatel ($n=38$; 41,3%), kes rakendavad LAK-õpet õppetöös, paluti märkida kus nad on seda teinud. Kõige enam, 28 õpetajat (73,7%) vastas, et on kasutanud aine- ja võõrkeeleeõppe lõimimist teatud teemade käsitlemisel ning 24 õpetajat (63,2%) on rakendanud LAK-õpet ainetunni osana. Kõige vähem, 4 õpetajat (10,5%) vastas, et on rakendanud LAK-õpet teatud perioodil mingi õppeaine läbiviimisel (vt Joonis 2).



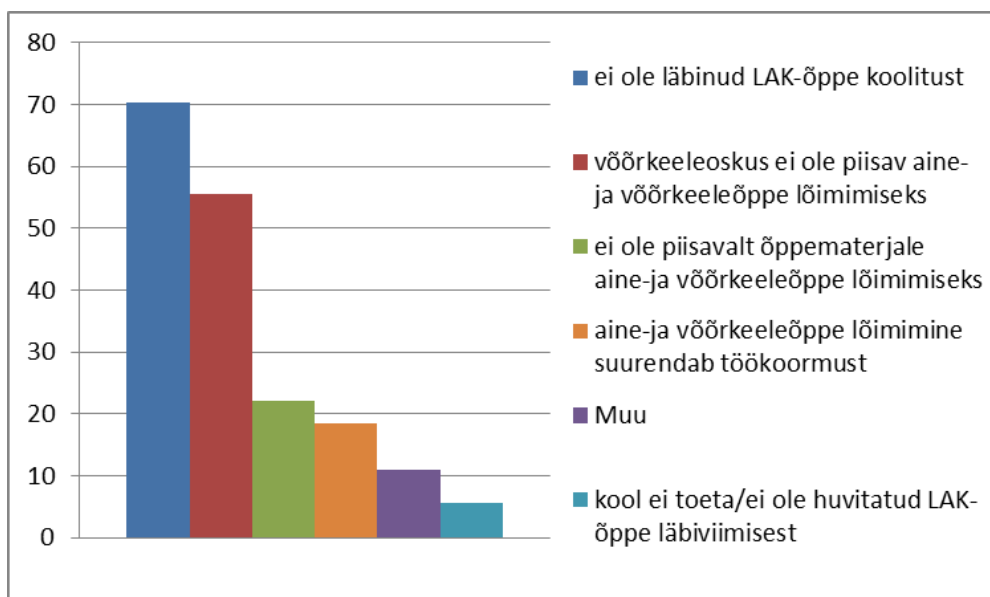
Joonis 2. LAK-õpet rakendavate õpetajate tegevused

Peamised põhjused, miks LAK-õpet ei ole rakendatud

LAK-õpet ei ole rakendanud oma töös 58 klassiõpetajat (58,7% vastanutest), kellest 44 ei õpeta võõrkeelt. Neil õpetajatel paluti etteantud loetelust märkida peamised põhjused, miks nad seda teinud ei ole.

Kõige sagedasemaks põhjuseks, miks LAK-õppe elemente ei kasutata õppetöös (vt Joonis 3) osutus *ei ole läbinud LAK-õppe koolitust*, mille oli märkinud loetelust 70,4% vastajatest. Üle poole vastanutest (55,6%) oli märkinud põhjusena *võõrkeeleoskus ei ole piisav aine-ja võõrkeeleõppe lõimimiseks*. Vähem märgiti põhjuseks, et *ei ole piisavalt õppematerjale aine-ja võõrkeeleõppe lõimimiseks* (22,2% vastanutest). Kõige vähem, 5,6% vastajatest, oli märkinud põhjusena, et *kool ei toeta/ei ole huvitatud LAK-õppe läbiviimisest*.

Lisaks nimetas 11,1% vastajatest (6 õpetajat) ka muid põhjuseid, mis on takistanud LAK-õppe läbiviimist. Nimetati õpilaste vähest keeleoskust (2 vastajat), näiteks *1.- 3. klassini on laste keeleoskus väike ning aine ja võõrkeeleõppe lõimimine eeldab, et lastel on baasteadmised keelest juba olemas*. Kaks õpetajat olid lisanud põhjusena, et ei õpeta võõrkeelt. Üks klassiõpetaja vastas, et LAK-õpet *ei ole vaja läinud*.



Joonis 3. Põhjused miks ei rakendata LAK-õpet

Et teada saada, kas peamised põhjused, miks LAK-õpet ei rakendata on seoses sellega, kas vastaja õpetab võõrkeelt, tehti hii-ruut test. Statistiliselt oluline sõltuvus leiti kahel juhul: *ei ole läbinud LAK-õppe koolitust* ($p=0,014$) ning *võõrkeeleskus ei ole piisav aine- ja võõrkeeleeõppe lõimimiseks* ($p=0,302$). Neid põhjuseid valisid rohkem need klassiõpetajad, kes ei õpeta võõrkeelt.

Arutelu

Käesolevas bakalaureusetöös uuriti eesti õppekeelelega koolide klassiõpetajate uskumusi lõimitud aine-ja keeleõppest ja selle rakendamisest. Uuringu läbiviimiseks anketeeriti 92 klassiõpetajat üle Eesti.

Selgus, et kõigist küsitletutest omas varasemat kokkupuudet LAK-õppega 38 klassiõpetajat ning vaid 10 klassiõpetajat oli läbinud LAK-õppe alase koolituse. Tulemus näitab, et ehkki Eesti riik on astunud ulatuslikke samme LAK-õppe juurutamisel riigikeelse õppe arendamiseks, on eesti õppekeelelega koolide õpetajate teadmised LAK-õppest vähesed ja varasem kokkupuude metoodikaga juhuslikku laadi. Sarnaselt varasemate uurimustega leiti, et õpetajate varasem kokkupuude LAK-õppega mõjutab nende uskumusi LAK-õppest ning

selle efektiivsusest. Ilmnes, et need õpetajad, kes omasid mingit kokkupuudet LAK-õppega, hindasid meetodi teatud aspekte positiivsemalt kui need, kellel kokkupuude puudus.

Klassiõpetajate uskumused lõimitud aine- ja keeleõppes ning varasema kokkupuute mõju. Klassiõpetajate uskumusi uurides selgus, et üldjuhul suhtusid õpetajad LAK-õppesse positiivselt. Enamik klassiõpetajaid uskus, et LAK-õpe avardab õpilaste kultuuriteadlikkust, suurendab õpilaste sõnavara ning muudab tunnid õpilaste jaoks huvitavamaks ja mitmekülgsemaks, mis on kooskõlas varasemate uurimustulemustega (Massler, 2012; Pena-Díaz & Porto Requejo, 2008; Pladevall-Ballester, 2015). Samas oli märgata, et õpetajate uskumusi mõjutas nende kokkupuude LAK-õppega, mistõttu hindasid need õpetajad, kes olid kasutanud LAK-õpet, mitmeid metoodika kasutegureid õppijate jaoks kõrgemalt, kui õpetajad, kes LAK-õpet kasutanud ei olnud. Sama kinnitavad ka mitmed varasemad uurimused (Massler, 2012).

Ehkki üldiselt hindasid klassiõpetajad LAK-õppe kasutegureid õppijate jaoks kõrgelt, siis sarnaselt vene õppekeele koolides läbi viidud uurimustele (Metslang et al., 2013) selgus, et suurema osa vastajate hinnangul võib võõrkeeles õppides kannatada õpilaste emakeele areng (nt ei omandata teatud oskussõnavara). Kuigi LAK-õppe pärssiv mõju emakeele arengule ei ole kinnitust leidnud, on uskumus laialt levinud eelkõige vähemuskeeli õpetavate õpetajate hulgas (van de Craen et al., 2007a).

Sarnaselt varasemate uurimustega (Metslang et al., 2013) kahtlevad klassiõpetajad, kas LAK-õppega on võimalik omandada samaväärseid ainetadmisi kui emakeelse õppe korral. Samas ilmnes aga selle väite osas statistiliselt oluline erinevus LAK-õppe kogemust omavate ja mitte omavate õpetajate hinnangutes. Õpetajad, kes olid varem õppetöös LAK-õpet kasutanud, olid meetodi mõju osas aineteadmistele optimistlikumalt meelestatud. Ilmselt tuleb siinkohal nõustuda Mehisto ja Asseriga (2007), kes leidsid õpetajate hinnanguid uurides, et usku LAK-õppe efektiivsusesse tõstab lisaks praktilisele kogemusele ka õpetajate koolitus. Teisalt võiks lisaks professionaalsete oskuste arendamisele julgustada õpetajaid ka uuendustega kaasa minema. Kindlasti tuleks seniste kõhkluste kummutamiseks põhjalikumalt uurida ka LAK-õppe mõju aineteadmistele, mida erinevalt meetodi mõjust sihtkeele arengule ei ole piisavalt uuritud.

Eelnevale toetudes ei saa pidada üllatuseks ka tulemust, et õpetajad, kes ei olnud varem LAK-õppe elemente õppetöös kasutanud, pidasid metoodikat rohkem sobilikuks klassiväliste ürituste (nt projektide) läbiviimiseks kui aine õpetamiseks. See näitab, et

küsitletud õpetajad olid oma hinnangutes järjekindlad. Kui õpetaja ei usu, et LAK-õppega võib saavutada samaväärseid tulemusi ainealastes teadmistes kui emakeelse õppega, siis on mõisteta, et ta näeb selles pigem täiendust tavaõppele kui metoodikat, mida rakendada ainetunni läbiviimisel. Samas on oluline märkida, et enamik LAK-õppe kogemusega klassiõpetajatest väitega ei nõustunud.

Üllatuslikult ei nõustunud enamik klassiõpetajatest mõttega, et LAK-õpe sobib eelkõige akadeemiliselt võimekamatele õpilastele. See tulemus ei ole kooskõlas mitme varem läbiviidud uuringuga, kus õpetajate hinnangute kohaselt akadeemiliselt nõrgemad õpilased ei pruugi LAK-õppega toime tulla (Massler, 2012; Metslang et al., 2013; Pena Diaz & Porto Requejo, 2008). Samas leidis Bergroth (2006) LAK-õppe õpilaste emakeele oskust testides, et metoodika soodustab ka akadeemiliselt nõrgemate õpilaste arengut.

Klassiõpetajate varasem kokkupuude LAK-õppega. Uuringust selgus, et suuremal osal vastajatest puudub varasem kokkupuude LAK-õppega, mis näitab, et uuenduslikud õpetamispraktikad ilma riikliku regulatsioonita ja sihipärase suunamiseta koolis sageli rakendust ei leia. Metoodika ei ole levinud eesti õppekeele koolides, kuigi Põhikooli Riiklik õppekava (2011) sisaldab soovitusi kasutada võõrkeeleõppes integreeritud õppematerjale ja LAK-õpet. Samas on märkimisväärne, et neid klassiõpetajaid, kes rakendavad LAK-õppe elemente õppetöös on oluliselt rohkem, kui neid, kes on läbinud LAK-õppe alase koolituse.

LAK-õppe vähene kasutus võib tuleneda ka õpetajate uskumustest ning varasema kokkupuute puudumisest, sest nagu eespool selgus, pidas enamik õpetajaid, kes ei rakenda LAK-õpet, metoodikat sobilikuks pigem klassiväliste ürituste kui aine õpetamiseks. Kuna suuremal osal klassiõpetajatest puudub LAK-õppe alane koolitus, siis õpetajad proovivad eelkõige lõimida LAK-õppe elemente tundi kui viia läbi tervet õppetundi. Seetõttu ei ole üllatav, et LAK-õpet eelistakse kasutada pigem mingi osana tunnist ning projekti läbiviimisel.

Peamised põhjused miks klassiõpetajad ei ole LAK-õpet rakendanud. Selgus, et enamik klassiõpetajatest ei ole LAK-õppe elemente kasutanud, sest nad ei ole läbinud LAK-õppe koolitust. Seetõttu oleks oluline, et rohkem klassiõpetajaid läbiksid vastava koolituse, mille tulemusena võiks suurendada nende õpetajate arvu, kes metoodikat rakendaksid.

Samuti selgus tulemustest, et õpetajad ei ole LAK-õpet rakendanud, kuna usuvad, et nende võõrkeeleoskus ei ole piisav aine ja võõrkeeleõppe lõimimiseks. Õpetajad kahtlevad, kas nad on piisavalt kompetentsed viimaks läbi ainetunde võõrkeeles, mis on ilmnenu ka teistest uurimustest (Pladevall-Ballester, 2015; Pena-Diaz & Porto Requejo, 2008). Samas oli märgata, et osad õpetajad olid ka põhjendamatult enesekriitilised, sest ebapiisava võõrkeeleoskuse oli märkinud põhjusena ka paar klassiõpetajat, kes õpetavad võõrkeelt. Kuna klassiõpetajad kardavad, et ei tule toime ainealaste teadmiste edastamisega võõrkeeles, tuleks suurenda nende usku ning organiseerida vastavat täiendõpet.

Ehkki peamisteks LAK-õppe rakendamise takistusteks osutusid õpetajate ettevalmistus ning vähene usk enda pädevustesse LAK-õppe tundide läbiviimiseks, pidas osa õpetajaid oluliseks ka õppematerjalide olemasolu ning metoodika rakendamise mõju töökoormusele. Ka mitmetest varasematest uurimustest on selgunud, et õpetajate arvates on õppematerjalide nappus üheks peamiseks takistuseks LAK-õppe rakendamisel (Pladevall-Ballester, 2015; Massler, 2012). See tuleneb sellest, et tihtipeale peavad õpetajad ise töötama välja sobiliku õppevara, mistõttu nende töökoormus suureneb (Asser et al., 2010).

Tulemustest selgus, et õpetajate vastused sõltusid sellest, kas vastaja õpetab võõrkeelt. Näiteks ilmnis ootuspäraselt, et need õpetajad, kes ei õpeta koolis võõrkeelt, valisid põhjusena ebapiisava võõrkeeleoskuse. Õpetajad on teadlikud, et metoodika rakendamine eeldab neilt heal tasemel võõrkeeleoskust ning, et LAK-õppe rakendamiseks oleks soovituslik eelnevalt läbida koolitus, kuna metoodika järgib kindlaid põhimõtteid.

Töö piirangud. Uurimusel olid ka mõned piirangud. Üheks oluliseks piiranguks oli vastajate väike protsent, mis võis olla tingitud õpetajate ebakindlusest vastata küsimustele teemal, milles nad end pädevaks ei pea. Piiranguna võib välja tuua ka sarnaste uurimuste vähesuse. Õpetajate uskumusi LAK-õppes ei ole varasemalt piisavalt uuritud. Seetõttu oli keeruline kõrvutada kõnealuse uurimustöö tulemusi varasematega.

Selleks, et saada parem ülevaade LAK-õppe olukorrast eesti õppekeele koolides ning teha üldistusi, võiks uuringut korrata suurema valimiga ning ka teiste õpetajate seas. Arvestades, et paljudes Euroopa riikides on levinud just õpetajate, vanemate ning koolide initsiatiivile toetuvate LAK-õppe programmide elluviimine, oleks oluline uurida lisaks õpetajatele ka teiste huvigruppide – eelkõige vanemate ja koolijuhtide uskumusi LAK-õppes ja selle rakendamise võimalustest. Samuti võiks uurida ka kui efektiivne on LAK-õppe eesti õppekeele koolides.

Tänuõnad

Täna kõiki, kes oli toeks ning abiks käesoleva uurimustöö valmimisele. Eriti soovin tänada juhendajaid. Samuti soovin tänada uuringus osalejaid tänu kelle abile sai võimalikuks käesoleva bakalaureusetöö koostamine.

Autorsuse kinnitus

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

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kasutatud kirjandus

- Admiraal, W., Westhoff, G., & de Bot, K. (2006). Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English 1. *Educational Research & Evaluation*, 12(1), 75-93.
doi:10.1080/13803610500392160.
- Asser, H., Mehisto, P., & Võlli, K. (2010). *Lõimitud aine-ja keeleõpe*. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.
- Bergroth, M. (2006). Immersion students in the matriculation examination Three years after immersion. *VAASAN YLIOPISTON JULKAISUJA*, 123. Külastatud 20.jaanuaril, 2015, aadressil http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_952-476-149-1.pdf.
- Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. Ed. Kroll, J., de Groot, A. *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press, 417-431.
- Borg, S. (2001). Teachers`s beliefs. *ELT Journal*. 55(2).
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380. doi:10.1016/j.system.2011.07.009.
- Fontecha, A. F., & Alonso, A. C. (2014). A Preliminary Study on Motivation and Gender in CLIL and Non-CLIL Types of Instruction. *International Journal Of English Studies*, 14(1), 21-36.
- Coyle, D. (2006). Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers. *Scottish Languages Review*, 13. Külastatud 11.jaanuaril, 2015, aadressil http://www.scilt.org.uk/Portals/24/Library/slr/issues/13/SLR13_Coyle.pdf.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. Ed. Delanoy, W., & Volkman, L. *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter.

- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles?. *Annual Review Of Applied Linguistics*, 31, 182.
doi:10.1017/S0267190511000092.
- Dalton-Puffer, C., & Smit, U. (2013). Content and Language Integrated Learning: A Research Agenda. *Language Teaching: Surveys And Studies*, 46(4), 545-559.
- Darn, S. (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European Overview. *Online Submission*. Külastatud 16. novembril, 2014, aadressil <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED490775.pdf>.
- Day, E. M. & Shapson, S.M. (1996). *Studies in immersion education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- de Zarobe, Y. R. (2008). CLIL and Foreign Language Learning: A Longitudinal Study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal*, 1(1). Külastatud 26. novembril, 2014, aadressil <http://www.icrj.eu/11/article5.html>.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2014). CLIL and Motivation: The Effect of Individual and Contextual Variables. *Language Learning Journal*, 42(2), 209-224.
- Eurydice. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: European Commission.
- Gajo, L. (2007). Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development?. *International Journal Of Bilingual Education And Bilingualism*, 10(5), 563-581.
- Hunt, M. (2011). Learners' Perceptions of Their Experiences of Learning Subject Content through a Foreign Language. *Educational Review*, 63(3), 365-378.
- Hüttner, J., Dalton-Puffer, C., & Smit, U. (2013). The Power of Beliefs: Lay Theories and Their Influence on the Implementation of CLIL Programmes. *International Journal Of Bilingual Education And Bilingualism*, 16(3), 267-284.
- Jäppinen, A. (2005). Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitive Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching Through a Foreign Language in Finland. *Language & Education: An International Journal*, 19(2), 148-169.
- Jäppinen, A. K. (2006). CLIL and future learning. *VAASAN YLIOPISTON JULKAISUJA*, 22.

- Kagan, D. M. (1992). Implication of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated learning. *Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31–42.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J.M. (2009). Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2). Külastatud 26.novembril, 2014, aadressil <http://www.icrj.eu/12/article1.html>.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2010). Immersion and CLIL in English: More Differences than Similarities. *ELT Journal*, 64(4), 367-375.
- Maillat, D., & Serra, C. (2009). Immersion education and cognitive strategies: Can the obstacle be the advantage in a multilingual society?. *International Journal Of Multilingualism*, 6(2), 186-206. doi:10.1080/14790710902846731.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Jyväskylä: UniCOM, Continuing Education Centre.
- Masih, J. (1999). *Learning Through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*. London: CILT.
- Massler, U. (2012). Primary CLIL and Its Stakeholders: What Children, Parents and Teachers Think of the Potential Merits and Pitfalls of CLIL Modules in Primary Teaching. *International CLIL Research Journal*, 1(4).
- Mehisto, P., & Asser, H. (2007). Stakeholder Perspectives: CLIL Programme Management in Estonia. *International Journal Of Bilingual Education And Bilingualism*, 10(5), 683-701.
- Mehisto, P. (2008). CLIL Counterweights: Recognising and Decreasing Disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1(1).
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford (Macmillan Education): Macmillan Publishers Limited.
- Mehisto, P. (2012). Criteria for producing CLIL learning material. *Encuentro*, 21, 15-33.
- Mehisto, P., Wolff, D., Martin, M. J. F., & Marsh, D. (2012). European framework for CLIL teacher education. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, (21), 146-183. Külastatud 22.vebruaril, 2015, aadressil <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/62/Default.aspx>.

- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and Boys Like to Read and Write Different Texts. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 50(2), 111-125.
doi:10.1080/00313830600576039.
- Metslang, H., Kibar, T., Kitsnik, M., Koržel, J., Krall, I., & Zabrodskaja, A. (2013). *Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis*. Tallinna Ülikool: Eesti Keele ja Kultuuri Instituut.
- Morton, T. (2012). *Teachers' knowledge about language and classroom interaction in content and language integrated learning*. Doktoritöö. University of Madrid.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, (3). 307.
- Pena Díaz, C., & Porto Requejo, M. D. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education project. *Porta Linguarum*. 10, 151-161. Külastatud 26.jaanuaril, 2015, aadressil <http://www.ugr.es/~portalin/articulos/articles-index.htm>.
- Pladevall-Ballester, E. (2015). Exploring Primary School CLIL Perceptions in Catalonia: Students', Teachers' and Parents' Opinions and Expectations. *International Journal Of Bilingual Education And Bilingualism*, 18(1), 45-59.
- Poom-Valickis, K. (2009). Kas õpetaja on aednik, kompass või entsüklopeedia? *Haridus*, 22-24, Külastatud 15.veebruaril, 2015, aadressil http://haridus.opleht.ee/Arhiiv/1_22009/22-24.pdf.
- Põhikooli Riiklik Õppekava* .(2011). Külastatud 15. oktoobril, 2014, aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13273133>.
- OECD. (2009). *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused*. Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus.
- Serra, C. (2007). Assessing CLIL at primary school: A longitudinal study. *International Journal Of Bilingual Education And Bilingualism*, 10(5), 582-602.
- van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L., & Gao, Y. (2007a). Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory. *VIEWS*, 16, 70-78.
- van de Craen, P., Ceuleers, E., & Mondt, K. (2007b). Cognitive development and bilingualism in primary schools: Teaching maths in a CLIL environment. Ed. Marsh, D & Wolff, D. *Diverse contexts—converging goals: CLIL in Europe* (pp. 185–200). Frankfurt am Main, Germany: Lang.

- Várkuti, A. (2010). Linguistic Benefits of the CLIL Approach: Measuring Linguistic Competences. *International CLIL Research Journal*, 1(3). Külastatud 26.novembril, 2014, aadressil <http://www.icrj.eu/13/article7.html>.
- Wolff, D. (2002). On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union. *Marsh, D. CLIL/EMILIE. The European Dimension: Actions, trends and foresight potential*, 33-35.
- Xanthou, M. (2011). The Impact of CLIL on L2 Vocabulary Development and Content Knowledge. *English Teaching: Practice And Critique*, 10(4), 116-126.

Lisa 1. Küsimustik

Lugupeetud klassiõpetaja!

Olen Tartu Ülikooli sotsiaal- ja haridusteaduskonna üliõpilane Merike Palopson ja palun Teie abi oma bakalaureusetöö kirjutamisel. Töö eesmärgiks on uurida klassiõpetajate uskumusi lõimitud aine-ja keeleõppest.

Lõimitud aine-ja keeleõppe (LAK-õppe) all mõeldakse lähenemisviisi õppele, kus emakeelest erinevat keelt (nt inglise keelt) kasutatakse osaliselt või täielikult nii ainesisu kui ka keele õpetamiseks. Sealjuures võivad ainesisuks olla nii õppeained, teatud teemad kui ka õppekavaülesed projektid.

Teie vastused on konfidentsiaalsed ja neid kasutatakse vaid selle uurimistöö raames. Küsimustiku täitmine võtab umbes 10 minutit.

Ette tänades,

Merike Palopson (Tel: 56196611, email: merikepalopson5@gmail.com)

- 1. Palun hinnake mil määral nõustute alltoodud väidetega lõimitud aine-ja keeleõppest (5- nõustun täielikult, 4 –pigem nõustun, 3 –nii ja naa, 2 – pigem ei nõustu ning 1- ei nõustu üldse). Märkige ristike (x) vastavasse lahtrisse.**

	Väide	5	4	3	2	1
1.	Aine-ja võõrkeeleõppe lõimimist sobib kasutada pigem tunni osana kui terve õppetunni läbiviimiseks.					
2.	LAK-õpe sobib pigem klassiväliste ürituste (nt projektid) läbiviimiseks kui aine õpetamiseks.					
3.	Aine/teema õpetamine võõrkeeles sõltub konkreetsest õppeainest.					
4.	Loovainete puhul on lihtsam aine-ja võõrkeeleõpet lõimida.					
5.	Ainet võõrkeeles õppides on võimalik omandada samaväärsed aineteadmised kui emakeeles.					
6.	Ainet/teemat võõrkeeles õppides võib tekkida mahajäämus ainealastes teadmistes.					
7.	Ainet/teemat võõrkeeles õppides võib kannatada õpilaste emakeele areng (nt ei omandata teatud oskussõnavara).					
8.	Aine-ja võõrkeeleõppe lõimimine sobib ainult akadeemiliselt võimakamatele õpilastele.					
9.	Aine-ja võõrkeeleõppe lõimimine muudab tunnid õpilaste jaoks huvitavamaks ja mitmekülgsemaks.					
10.	Ainet/teemat võõrkeeles õppides laieneb ja rikastub õpilaste võõrkeelne sõnavara.					

11.	Aine-ja võõrkeeleeõpet lõimides paraneb õppijate suuline eneseväljendusoskus võõrkeeles.					
12.	Aine-ja võõrkeeleeõppe lõimimine aitab kaasa õpilaste õpioskuste arenemisele.					
13.	Aine-ja võõrkeeleeõppe lõimimine tõstab õpilaste õpimotivatsiooni.					
14.	Aine-ja võõrkeeleeõppe lõimimine arendab õpilaste koostööoskust.					
15.	Aine-ja võõrkeeleeõppe lõimimine avardab õpilaste kultuuriteadlikkust.					

2. Kas olete kasutanud LAK-õppe elemente õppetöös? JAH/EI

Juhul kui vastasite eitavalt, võite vahele jätta küsimuse 3 ning minna edasi küsimuse 4 juurde. Juhul kui vastasite jaatavalt võite vahele jätta küsimuse 4.

3. Kui vastasite eelmisele küsimusele jaatavalt, tehke vastavasse lahtrisse ristike (x). Võite valida rohkem kui ühe variandi.

1.	Olen kasutanud aine-ja võõrkeeleeõppe lõimimist ainetunni osana.	
2.	Olen kasutanud aine-ja võõrkeeleeõppe lõimimist projekti läbiviimisel.	
3.	Olen kasutanud aine-ja võõrkeeleeõppe lõimimist teatud teemade käsitlemisel.	
4.	Olen kasutanud LAK-õpet teatud perioodil mingi õppeaine õpetamisel.	
5.	Muu (palun täpsustage)	

4. Kui te ei ole LAK-õppe elemente õpetöös kasutanud, siis märkige põhjused. Tehke ristike (x) vastavasse lahtrisse. Võite valida rohkem kui ühe variandi.

1.	Ei ole läbinud LAK-õppe koolitust.	
2.	Võõrkeeleskus ei ole piisav aine- ja võõrkeeleeõppe lõimimiseks.	
3.	Aine- ja võõrkeeleeõppe lõimimine suurendab töökoormust.	
4.	Ei ole piisavalt õppematerjale aine- ja võõrkeeleeõppe lõimimiseks.	
5.	Kool ei toeta/ ei ole huvitatud LAK-õppe läbiviimisest.	
6.	Muu (palun täpsustage)	

5. Palun vastake enda kohta järgmistele küsimustele

Mitu aastat olete klassiõpetajana töötanud?

Õpetan I ja/ või II kooliastmes võõrkeelt JAH/EI

Olen läbinud LAK-õppe koolituse: JAH/EI

Täna koostöö eest!

Lisa 2. Aritmeetiliste keskmiste alusel järjestatud väited

Nr ¹	Väide	5	4	3	2	1	M*	SD**
15	Aine-ja võõrkeeleõppe lõimimine avardab õpilaste kultuuriteadlikkust	48,9%	39,1%	8,7%	3,3%	0%	4,34	0,78
10	Ainet/teemat võõrkeeles õppides laieneb ja rikastub õpilaste võõrkeelne sõnavara.	39,1%	41,3%	17,4%	1,1%	1,1%	4,16	0,83
9	Aine-ja võõrkeeleõppe lõimimine muudab tunnid õpilaste jaoks huvitavamaks ja mitmekülgsemaks.	31,5%	42,4%	25%	1,1%	0%	4,04	0,78
12	Aine-ja võõrkeeleõppe lõimimine aitab kaasa õpilaste õpioskuste arenemisele.	22,8%	53,3%	18,5%	3,3%	2,2%	3,91	0,86
3	Aine/teema õpetamine võõrkeeles sõltub konkreetsest õppeainest.	26,1%	44,6%	21,7%	5,4%	2,2%	3,87	0,94
11	Aine-ja võõrkeeleõpet lõimides paraneb õppijate suuline eneseväljendusoskus võõrkeeles.	26,1%	38%	28,3%	6,5%	1,1%	3,82	0,94
4	Loovainete puhul on lihtsam aine-ja võõrkeeleõpet lõimida.	25%	43,5%	20,7%	8,7%	2,2%	3,80	0,99
14	Aine-ja võõrkeeleõppe lõimimine arendab õpilaste koostööoskust.	19,6%	45,7%	26,1%	7,6%	1,1%	3,75	0,89
8	Aine-ja võõrkeeleõppe lõimimine sobib ainult akadeemiliselt võimakamatele õpilastele.	17,4%	42,4%	22,8%	14,1%	3,3%	3,57	1,04
1	Aine-ja võõrkeeleõppe lõimimist sobib kasutada pigem tunni osana kui terve õppetunni läbiviimiseks.	18,5%	30,4%	38%	9,8%	3,3%	3,51	1,01
13	Aine-ja võõrkeeleõppe lõimimine tõstab õpilaste õpimotivatsiooni.	7,6%	38%	46,7%	5,4%	2,2%	3,43	0,80
6	Ainet/teemat võõrkeeles õppides võib tekkida mahajäämus ainealastes teadmistes.	7,6%	43,5%	27,2%	19,6%	2,2%	3,35	0,95
7	Ainet/teemat võõrkeeles õppides võib kannatada õpilaste emakeele areng (nt ei omandata teatud oskussõnavara).	13%	34,8%	21,7%	26,1%	4,3%	3,26	1,11
5	Ainet võõrkeeles õppides on võimalik omandada samaväärsed aineteadmised kui emakeeles.	8,7%	16,3%	34,8%	31,5%	8,7%	2,85	1,08
2	LAK-õpe sobib pigem klassiväliste ürituste (nt projektid) läbiviimiseks kui aine õpetamiseks.	5,4%	17,4%	33,7%	30,4%	13%	2,72	1,07

¹- väite järjekorranumber küsimustikus, *-aritmeetiline keskmine, **-standardhälve

Lisa 3. Aritmeetilised keskmised LAK-õppe rakendamise alusel

Väide	Grupp 1		Grupp 2		Kokku	
	Keskmine	SD	Keskmine	SD	Keskmine	SD
1. Aine-ja võõrkeeleeõppe lõimimist sobib kasutada pigem tunni osana kui terve õppetunni läbiviimiseks.	3,66	1,05	3,41	0,98	3,51	1,01
2. LAK-õpe sobib pigem klassiväliste ürituste (nt projektid) läbiviimiseks kui aine õpetamiseks.	2,29	0,96	3,02	1,06	2,72	1,07
3. Aine/teema õpetamine võõrkeeles sõltub konkreetsest õppeainest.	3,74	1,03	3,96	0,87	3,87	0,94
4. Loovainete puhul on lihtsam aine-ja võõrkeeleeõpet lõimida.	3,82	0,96	3,8	1,02	3,8	0,99
5. Ainet võõrkeeles õppides on võimalik omandada samaväärsed ainetadmised kui emakeeles.	3,29	1,14	2,54	0,93	2,85	1,08
6. Ainet/teemat võõrkeeles õppides võib tekkida mahajäämus ainealastes teadmistes.	2,95	0,93	3,63	0,88	3,35	0,95
7. Ainet/teemat võõrkeeles õppides võib kannatada õpilaste emakeele areng (nt ei omandata teatud oskussõnavara).	2,97	1,03	3,46	1,15	3,26	1,12
8. Aine-ja võõrkeeleeõppe lõimimine sobib ainult akadeemiliselt võimakamatele õpilastele.	3,18	1,06	3,83	0,95	3,57	1,04
9. Aine-ja võõrkeeleeõppe lõimimine muudab tunnid õpilaste jaoks huvitavamaks ja mitmekülgsemaks.	4,32	0,62	3,85	0,83	4,04	0,78
10. Ainet/teemat võõrkeeles õppides laieneb ja rikastub õpilaste võõrkeelne sõnavara.	4,37	0,68	4,02	0,9	4,16	0,83

11. Aine-ja võõrkeeleeõpet lõimides paraneb õppijate suuline eneseväljendusoskus võõrkeeles.	4,11	0,76	3,61	0,99	3,82	0,94
12. Aine-ja võõrkeeleeõppe lõimimine aitab kaasa õpilaste õpioskuste arenemisele.	4,11	0,69	3,78	0,95	3,91	0,86
13. Aine-ja võõrkeeleeõppe lõimimine tõstab õpilaste õpimotivatsiooni.	3,61	0,68	3,31	0,87	3,43	0,80
14. Aine-ja võõrkeeleeõppe lõimimine arendab õpilaste koostööoskust.	4	0,81	3,57	0,92	3,75	0,89
15. Aine-ja võõrkeeleeõppe lõimimine avardab õpilaste kultuuriteadlikkust.	4,58	0,64	4,17	0,82	4,34	0,77

SD-standardhälve, Grupp 1- rakendab LAK-õpet , Grupp 2- ei rakenda LAK-õpet

Lisa 4. Mediaanitesti tulemused

	Väide	Mediaan JAH	Mediaan EI	p
1.	Aine-ja võõrkeeleõppe lõimimist sobib kasutada pigem tunni osana kui terve õppetunni läbiviimiseks.	4	3	0,217
2.	LAK-õpe sobib pigem klassiväliste ürituste (nt projektid) läbiviimiseks kui aine õpetamiseks.	2	3	0,009*
3.	Aine/teema õpetamine võõrkeeles sõltub konkreetsest õppeainest.	4	4	0,842
4.	Loovainete puhul on lihtsam aine-ja võõrkeeleõpet lõimida.	4	4	1,000
5.	Ainet võõrkeeles õppides on võimalik omandada samaväärsed aineteadmised kui emakeeles.	3	2	0,014*
6.	Ainet/teemat võõrkeeles õppides võib tekkida mahajäämus ainealastes teadmistes.	3	4	0,056
7.	Ainet/teemat võõrkeeles õppides võib kannatada õpilaste emakeele areng (nt ei omandata teatud oskussõnavara).	3	4	0,048*
8.	Aine-ja võõrkeeleõppe lõimimine sobib ainult akadeemiliselt võimakamatele õpilastele.	3	4	0,082
9.	Aine-ja võõrkeeleõppe lõimimine muudab tunnid õpilaste jaoks huvitavamaks ja mitmekülgsemaks.	4	4	0,250
10.	Ainet/teemat võõrkeeles õppides laieneb ja rikastub õpilaste võõrkeelne sõnavara.	4	4	0,254
11.	Aine-ja võõrkeeleõpet lõimides paraneb õppijate suuline eneseväljendusoskus võõrkeeles.	4	4	0,444
12.	Aine-ja võõrkeeleõppe lõimimine aitab kaasa õpilaste õpioskuste arenemisele.	4	4	0,677
13.	Aine-ja võõrkeeleõppe lõimimine tõstab õpilaste õpimotivatsiooni.	4	3	0,180
14.	Aine-ja võõrkeeleõppe lõimimine arendab õpilaste koostööoskust.	4	4	0,120
15.	Aine-ja võõrkeeleõppe lõimimine avardab õpilaste kultuuriteadlikkust.	5	4	0,012*

p- olulisusenäitaja , *p<0,05, JAH- rakendab LAK-õpet, EI – ei rakenda LAK-õpet

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Merike Palopson (sünnikuupäev: 24.10.1990)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose Eesti õppekeelegraafikate klassiõpetajate uskumused lõimitud aine-ja keeleõppes, mille juhendajad on Aile Lehtse (mag) ja Evi Saluveer (MA).
 - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 19.05.2015