

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Humanitaar- ja sotsiaalinete õpetamine põhikoolis

Karina Noor

EESTIKEELSETE KOOLIDE III KOOLIASTME INGLISE KEELE
ÕPETAJATE ARVAMUSED KAKSKEELSETE ÕPILASTE VÕÕRKEELEÕPPE
JA ÕPIKESKKONNA TOETAMISEST

Bakalaureusetöö

Juhendajad: Meeli Väljaots (MA), Esta Sikkal (MA)

Tartu 2016

Sisukord

Resümee	3
Abstract	4
Sissejuhatus	5
1. Teoreetiline ülevaade	6
1.1. Kakskeelsus	6
1.2. Kakskeelse õpilase eelised võrreldes ükskeelsete õpilastega	7
1.3. Kakskeelse õpilase raskused võõrkeeleõppel	8
1.4. Võõrkeeleõppes III kooliastmes	9
1.5. Õpetaja õpikeskkonna kujundajana	10
1.6. Varasemad uuringud	12
1.7. Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused	13
2. Metoodika	14
2.1. Valim	14
2.2. Protseduur ja uurimiseetika	14
2.3. Andmeanalüüs	15
3. Tulemused	17
3.1. Kakskeelsete õpilaste iseärasused võrreldes ükskeelsete õpilastega	17
3.2. Õpikeskkond ja õpetaja selle kujundajana	19
4. Arutelu	21
4.1. Töö piirangud ja praktiline väärtus	23
Kasutatud kirjandus	25

Resümee

Eestikeelsete koolide III kooliastme inglise keele õpetajate arvamused kakskeelsete õpilaste võõrkeeleeõppest ja õpikeskkonna toetamisest.

Kultuuride aina tihedama kokkupuute tõttu näevad ka Eesti õpetajad aina sagedamini kakskeelsust koolikeskkonnas. Käesoleva töö eesmärgiks on uurida, mida eestikeelsete koolide inglise keele õpetajad on täheldanud kakskeelsete (eesti keelest erineva emakeelega) võõrkeeleeõppes ning mida õpetajad teevad, et neile luua kakskeelseid õpilasi toetav õpikeskkond. Siinne bakalaureusetöö on kvalitatiivne uurimus, mille käigus koguti neljalt eestikeelse kooli III kooliastme võõrkeeleeõpetajalt informatsiooni ja arvamusi kakskeelsete õpilaste võõrkeeleeõppe kohta. Uurimuse tulemustena selgus, et õpetajate arvates kakskeelsetel õpilastel on võrreldes ükskeelsete õpilastega mitmeid märgatavaid iseärasusi. Kakskeelsus võib olla eelis näiteks selle tõttu, et kakskeelsel õpilasel on üldiselt kergem uut keelt õppida, kuna ta on sunnitud oskama juba noorelt mitmes keeles suhtlema. Kakskeelsus võib keeleõppes tekitada raskusi, kui kooli õppekeele oskus ei ole piisav. Õpetajad toetavad kakskeelseid õpilasi valides nende jaoks jõukohased ja sobivad õppematerjalid ning ülesanded, luues sõbraliku ja toetava õhkkonna.

Märksõnad: kakskeelsus, võõrkeel, võõrkeele õppe toetamine.

Abstract

Opinions of the Estonian school english language teachers of the third education level about supporting bilingual students' foreign language learning and learning environment.

With the frequent contact of cultures bilingualism in Estonia is something, that a teacher hears and sees often in a school environment. Because of that the aim of this thesis is to find out, what Estonian English language teachers have noticed in the third language learning of bilingual students and what the teachers themselves do to create a supportive learning environment for bilingual students. This current thesis was a qualitative research, during which four English language teachers were interviewed and their opinions were collected. The results of the research have shown that bilingualism can be an advantage or a disadvantage for a student. An advantage because it appears that it is easier to learn new languages for bilingual people for the reason that they know how to communicate in multiple languages already. Bilingualism may be a disadvantage when the student does not know the Estonian language well enough. The teachers support bilingual students by choosing executable tasks and educational materials, by creating a friendly and supportive school environment and being aware of the students' abilities.

Keywords: bilingualism, foreign language, supporting foreign language learning.

Sissejuhatus

Kakskeelsus on maailmas üha kasvav trend, mille ühe põhjustajana võib näha kultuuride aina tihedamat kokkupuudet näiteks immigratsiooni kaudu (Hamers & Blanc, 2000). Seda, et kakskeelsus pole harv nähtus, näitab ka Eestis kõneldavate emakeelte rohkus. Statistikaameti tänaseks kõige hiljutisema rahva ja eluruumide loenduse (Statistikaameti kodulehekülj, 2011) andmetel räägiti Eestis emakeelena 157 keelt. Kõige enam räägitakse emakeelena eesti keelt: 68,5% elanikkonnast (886 859 inimest), vene keelt 29,6% (383 062 inimest) ja ukraina keelt 0,6% (8012 inimest) Eesti elanikkonnast (Rahva ja eluruumide loendus, 2011). 10 aastat varem s.o aastal 2000 läbi viidud rahva ja eluruumide loenduse andmetel kõneldi Eestis 109 erinevat emakeelt (Rahva ja eluruumide loendus 2000).

Sageli ei lähe muu- või mitmekeelne õpilane oma emakeelses kooli, vaid astub eestikeelses kooli. Projekti „Muukeelne laps Eesti koolis“ tulemustest selgus, et 74% eestikeelses koolis käivate muukeelsete laste vanematest ei kaalunudki lapse panemist muukeelses kooli, vaid otsustas kindlalt eestikeelse kooli kasuks (Reek, 2012). Sarnane tulemus on välja toodud uurimusest „Children Studying in a Wrong Language“ (2012), kus leiti, et vene rahvusest laste vanemate esmavalik on eestikeelne kool, sest seal on nende lastel eesti keele õppimiseks soodsamad võimalused, kui venekeelses koolis. Sealjuures selgus, et eestikeelseid kooli ei eelistata mitte parema õppekvaliteedi tõttu, vaid selle pärast, et eestikeelses koolis on õpilasel suurem võimalus Eesti ühiskonda integreeruda ning olla tööturul konkurentsivõimeline.

Teise koduse keelega õpilase edasine toimetulek eestikeelses koolis sõltub aga paljudest teguritest – õpikeskkonnast, kaasõpilasest, suhetest õpetajaga, isikuomadustest ja muudest teguritest. Käesolevas töös on rõhk kakskeelsete õpilaste toimetulekul inglise keele ehk võõrkeele tunnis. Sellest lähtuvalt on töö eesmärk selgitada välja, mida eestikeelsete koolide III kooliastme inglise keele õpetajad arvavad kakskeelsete laste võõrkeele õppes võrreldes ükskeelsete õpilastega, mida on nad kakskeelseid õpilasi õpetades märganud ning mida teevad õpetajad ise, et luua kakskeelse õpilase võõrkeele õpet toetav õpikeskkond.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Kakskeelsus

Kakskeelsuse mõiste tähenduses pole uurijad veel siiani kokkuleppele jõudnud ning seda defineeritakse erinevalt ning sageli vastandlikult. Näiteks eelmisel sajandil defineeris Bloomfield (1933) kakskeelsust kui “sünnipärast kontrolli kahe või rohkema keele üle”, Diebold (1964) toob aga esile n-ö “tekkiva (algstaadiumis oleva) kakskeelsuse” (*incipient bilingualism*) teooria. Viimane tähendab seda, et minimaalse teise keele oskusega inimene võib end pidada kakskeelseks. Taoliselt on selgitanud kakskeelsuse mõistet ka Lehiste (1988) – tema sõnul tähendab kakskeelsus igasugust teise keele valdamist, sealhulgas ka paari võõrsõna tundmist. Bakeri (2011) järgi on eeltoodud definitsioonid aga potentsiaalselt liiga üldised või liiga kitsad ning kakskeelsuse defineerimisel tuleb vahet teha keeleoskuse ja keelekasutuse vahel. Bakeri järgi pole kakskeelne pelgalt see, kes oskab võõrkeeles mõnda väljendit või fraasi. Kakskeelne indiviid on see, kes kasutab kahte keelt võrdsel määral. Baker toob välja klassikalise *kakskeelsuse* definitsiooni – *kakskeelsus* on sünnipärane kontroll kahe või rohkema keele üle, mis võimaldab vajadusel ühelt keelelt teisele „ümber lülitumist“. (Baker, 2011.) Selles töös lähtutakse Bakeri kakskeelsuse definitsioonist.

Kakskeelsuse mõistega seonduvad teised keelega seotud mõisted ja terminid. Siinses töös mõeldakse edaspidi *emakeele* või *sünnipärase* keele all seda keelt, mida laps esimesena pärast sünni omandab. Seda on nimetatud ka *esimeseks* või *primaarseks keeleks* (*primary language*). Termin *teine keel* viitab ükskõik millisele keelele, mida indiviid omandab järjekorras teisena, pärast oma emakeelt (Gass, 2013). Võõrkeeleeõppimine toimub tavaliselt kahel viisil: *omandamine* keelekeskkonnas või *õppimine* väljaspool keelekeskkonda. Esimesel juhul on tegu teise keele omandamisega, kui aga protsess toimub väljaspool keelekeskkonda, on tegu võõrkeeleeõppega (Kaivapalu, 2007, 1). Seega on võõrkeeleeõpe ja teise keele omandamine kaks eraldiseisvat mõistet. Käesolev töö keskendub nende õpilaste võõrkeeleeõppele, kellel on teine keel juba omandatud.

On märgatud, et ühe emakeelega õpilaste puhul kanduvad emakeele teatud tunnusjooned üle õpitavasse võõrkeelde ja selle grammatikasse. Kakskeelsete inimeste puhul on märganud mõlemasuunalist protsessi, st ka domineerivama keele tunnused kanduvad üle nõrgemasse keelde ja vastupidi (Yip, Matthews, 2007). Mõlemasuunalised mõjutused keelte vahel on üks paljudest

iseärasustest, mis kakskeelset õpilast ükskeelsest eristavad. Kuna kakskeelse õpilase iseärasused on käesoleva töö üks põhimõistetest, käsitletakse neid järgnevalt veidi põhjalikumalt.

1.2. Kakskeelse õpilase eelised võrreldes ükskeelsete õpilastega

Baker (2010) on öelnud, et kakskeelne inimene on teistsugune keeleline olend kui ükskeelne. Grenfelli ja Harrise (2015) järgi ilmneb aina enam tõendeid selle kohta, et kakskeelsetel õpilastel on ükskeelsete ees eelis, eriti juhul, kui kakskeelne õpilane oskab kahes keeles nii lugeda kui ka kirjutada. See, kui suur eelis kakskeelsel õpilasel võõrkeeleeõppes on, oleneb õpitavast keelest ning sellest, kui sarnane on see struktuurilt kakskeelsele õpilasele tuttavatele keeltele (Grenfell & Harris, 2015). Kakskeelsete laste positiivseks eripäraks on Bakeri (2000) järgi nende ainulaadne kombinatsioon kahest keelest, mis paiknevad ühtaegu samas integreeritud mõtlemissüsteemis. Rääkimisel ja mõtlemisel toetavad keeled üksteist, üks aitab teisel areneda ja kasvada. Sama on välja toonud ka Cummins (2000), kes kutsub õpetajaid ja lapsevanemaid üles julgustama kakskeelseid lapsi mõlemat keelt edasi arendama ning ka kodus nendes keeltes lugema ja suhtlema (Cummins, 2000).

Marian ja Spivey (2003) poolt läbi viidud uuring näitab, et kui kakskeelne indiviid kasutab ühte keelt, on ka teine keel samaaegselt aktiivne. Näiteks öeldes mõne sõna inglise keeles, mõtleb õpilane automaatselt sarnastele sõnadele või sarnaste tähendustega sõnadele oma emakeeles. See tähendab, et mõtted ja arusaamad, mis on ühes keeles omandatud, kanduvad kergesti üle teise keelde ning ühes keeles õpitut ei pea teises keeles uuesti õppima (Baker, 2000.) Kakskeelsel õpilasel on kaks või rohkem sõna iga mõiste või objekti kohta ning ta saab luua seoseid võõr-, emakeele ja teise keele vahel, mõeldes nendele mõistetele või objektidele. Oskus orienteeruda keelte vahel on suureks eeliseks võõrkeeleeõppimisel, sest seoste loomine võõrkeelee ja juba tuttava(te) keel(t)e vahel aitab tabada peenemaid keelenüansse, mida ükskeelne laps iseseisvalt tabada ei pruugi. Samuti saavad kakskeelsed õpilased ükskeelsetest paremini hakkama ühelt ülesande tüübilt teisele ümber lülitumiseiga (Prior & MacWhinney, 2010). Seega on kakskeelsel õpilasel parem stardipositsioon võõrkeelee omandamiseks (Baker, 2000).

1.3. Kakskeelse õpilase raskused võõrkeeleeõppel

Kakskeelsel õpilasel võivad koolis tekkida mitmesugused keelest tulenevad raskused. Sageli põhjustab kakskeelsus ebaedu õppetöös ning õppija emakeelel võib olla negatiivne mõju õpitavale võõrkeelele. Kakskeelse õpilase potentsiaalsed probleemid on mõnevõrra ennustatavad keele struktuuri alusel – mida suurem erinevus on koduse keele ja õpitava võõrkeele struktuurides, seda raskemaks võõrkeele õppimine õpilasele reeglina osutub. (Saarso, 2010) Cummings (2000) on leidnud, et kakskeelsetel õpilastel on suhteliselt kerge õppida võõrkeele kõnekeelselt kirjutama ja rääkima, kuid märksa raskem ja aeganõudvam on nende jaoks õigekiri ja eakohane akadeemiline eneseväljendus, mis sisaldab näiteks defineerimist, analüüsimist ja lahtiseletamist (Cummins, 2000). Kakskeelsete õpilaste puhul on täheldatud ka raskusi abstraktsete mõistete tajumisel võõrkeeles (Hint, 2002).

Eestis korraldatud uuringute tulemused on viidanud sellele, et eestikeelsete koolide kakskeelsete laste õpiedukus on madalam paljudes ainetes, sealhulgas võõrkeeltes. Seda on täheldanud nii Ots (2013) kui Saarso (2010), kes usuvad, et õpiedukuse langemise põhjus on asjaolu, et õppimine teises keeles (ehk kooli õppekeeles) on kakskeelsele õpilasele suur koormus. Sarnaselt Saarsole (2010) sedastab Hint (2002), et õpilane ei ole võimeline omandama kahte võõrkeelt korraga ning seetõttu on kakskeelsus õpilasele stressirohke ja kurnav. Selle tagajärjena võib kakskeelsetel esineda raskusi nii teises keeles kui ka võõrkeeles kiiresti mõtlemisel ja millegi kiirelt nimetamisel ning tihti kannatavad nad Collani ja Acenas'e (2004) sõnul niinimetatud keele-peal-seisund (*tip-of-the-tongue state*) all, mis tähendab, et õpilasel on vajalik sõna või mõiste n-ö keele peal, s.o ta teab vajalikku sõna, kuid ei suuda seda välja öelda. Taoline raskus õige sõna meeldetuletamisel tuleneb ühest keelest teisele ümberlülitumisest, õpilasel on paralleelselt aktiivsed kaks keelt ning ühes keeles millegi mõistmine osutub raskemaks, sest üks keel pärsib teises keeles mõtlemist (Marian & Shook, 2012). Selle lahendamiseks on kõige tõhusam meetod erinevate kiiret reageerimist nõudvate harjutuste tegemine, mis tugevdab kiirelt mõtlemiseks ja keelte vahel orienteerumiseks vajalikke aju kontrollmehhanisme (Abutalebi *et al.*, 2011). Saarso (2010) on kakskeelsete õpilaste raskuste lahendamiseks pakkunud välja järgmised võimalused: väiksemate rühmade moodustamine, rohke suhtlus sihtkeeles ja kooliväline tegevus võõrkeeles, nt reisid, keelelaagrid, väljasõidud jm. Tavaliselt kaovad n-ö keelte võimuvõitlusest tulenevad probleemid ajaga, kui indiviid õpib kontrollima seda, mis ajal ta ühele või keelele

mõttes ligi pääseb. Selle tagajärjena tekib tasakaal emakeele ja võõrkeele vahel ning üks keel ei jää teist häirima.

Baker (2000) juhib tähelepanu sellele, et kui kakskeelsel õpilasel ilmneb koolis keeleline või õpiedukusega seotud probleem, kalduvad õpetajad ja ka lapsevanemad otsima võimalikku põhjust kakskeelsusest. Tihti pole probleemide põhjuseks aga sugugi keelebarjäär ning kakskeelse õpilase probleemid ja nende põhjused koolis ei erine ükskeelsete laste omadest. Kui kakskeelsel lapsel on koolis raskusi, tuleb põhjustena kaaluda samu faktoreid, mida vaadeldakse ükskeelsete õpilaste puhul – nt motivatsioonikadu, isiksusest tulenevad probleemid jm (Baker, 2000). Motivatsioonikadu võib näiteks põhjustada suhtumine õpitavasse keelde ja eelnevad kogemused õpitava võõrkeelega (Saarso, 2010). Baker (2000) rõhutab et õpetaja ega lapsevanem ei peaks eeldama, et kakskeelne õpilane saab keeleliselt sama kompetentseks kui ükskeelne õpilane. Kakskeelsete õpilaste eripärade tõttu ei tohiks neid kindlasti võrrelda ükskeelsetega, vaid hoopis teiste kakskeelsetega. Ka lugemisel peaks kakskeelsele lapsele alguses andma aega ning õpetaja ei tohiks esialgu talle suuri nõudmisi esitada, eriti siis, kui need kaks keelt erinevad kirjasüsteemide poolest. Ühelt tähestikult teisele ümberlülitumine nõuab lugemisel aega, sest erinevate tähestike kirja pilt võib olla sarnane kuid tähenduselt erinev (Kärtner, 2000a). Lisaks lugemisele on kakskeelsetel täheldatud ka teisi keele osaoskustega seotud iseärasusi. Näiteks kuulamine on sageli kakskeelsete õpilaste jaoks keerulisem kui lugemine või kirjutamine, sest viimaste puhul on võimalus tagasi minna ja uuesti lugeda või kirjutada, kuulamise puhul seda võimalust ei ole. Kuulamise muudab keeruliseks see, kui kõnes esineb häälikuid, mida õpilase emakeeles pole. Kuulamisülesanded on Kärtneri (2000b) järgi kakskeelse õpilase võõrkeeelõppe juures väga olulised, sest hea kuulaja saab kerge vaevaga päriselus vestlustes osaleda ning ei jää hätta juhiste või käskude täitmisel.

1.4. Võõrkeeelõppest III kooliastmes

Eestikeelsetes põhikoolides võimaldab põhikooli riiklik õppekava (RT I, 10.03.2016) õpetada võõrkeelena mitmeid keeli. Milliseid keeli koolis õpetatakse, otsustavad tavaliselt koolid ise vastavalt oma võimalustele. Haridus- ja Teadusministeeriumi sõnul õpetatakse A-võõrkeele ehk esimese võõrkeelena põhiliselt inglise, vene, saksa või prantsuse keelt. A-võõrkeelt hakatakse õppima I kooliastmes, B-võõrkeelt II kooliastmes. (Põhikooli riiklik õppekava, RT I, 14.01.2016).

Kui I ja II kooliastme lõpuks oskab õpilane kasutada infovahetuseks vajalikke lihtsamaid fraase, siis III kooliastme lõpuks peavad olema õpilase võõrkeeleskused juba spetsiifilisemad. Vastavalt põhikooli riiklikule õppekavale valdab õpilane III kooliastme lõpuks lõpuks vähemalt ühte võõrkeelt tasemel, mis võimaldab kirjalikult ja suuliselt suhelda igapäevastes olukordades, samuti oskab õpilane lugeda ja mõista eakohaseid võõrkeelseid tekste (Põhikooli riiklik õppekava, 2010). Käesolev töö keskendub kakskeelsete õpilaste võõrkeeleeõppele III kooliastmes. III kooliastme kakskeelseid lapsi võib pidada õpetajale suuremaks väljakutseks, sest nemad võivad vajada õpetajalt ükskeelsetest suuremat tuge. Raskused tulenevad asjaolust, et A-võõrkeel on kakskeelse õpilase jaoks juba kolmas keel ning varasemast spetsiifilisemate oskuste omandamine kooliastme lõpuks võib olla suur proovikivi.

Aineõpetajad peavad jälgima õpilase toimetulekut ning oskama vastavalt individuaalsetele õpivajadustele kohandada õppematerjale ja –meetodeid. Sealhulgas kasutatakse III kooliastmes õpetaja poolt kaasagset õppemetoodikat ja –materjale ning erinevaid nutivahendeid. (Põhikooli riiklik õppekava, 2010.)

1.5. Õpetaja õpikeskkonna kujundajana

Õpikeskkonna all mõeldakse õpilasi ümbritsevat vaimset, sotsiaalset ja füüsilist keskkonda, milles toimub õppimine ja arenemine (Põhikooli riiklik õppekava, 2010). Vaimne õpikeskkond sisaldab endas õpetaja kasutatavaid õppematerjale ja -meetodeid ning õpilasi kaasavaid ülesandeid ja arutelusid (Thompson & Wheeler, 2008). Sotsiaalne õpikeskkond sisaldab endas turvatunnet ja klassisiseseid suhteid ja koostöö, mida on hea arendada läbi erinevate koostööülesannete. Ka õpilase motiveerimine ja distsipliin mängivad sotsiaalses õpikeskkonnas tähtsat rolli – õpetaja tähtsaim ülesanne on toetada õpilase eneseusku ja õpimotivatsiooni (Põhikooli riiklik õppekava, 2010). Toetava füüsilise keskkonna alla kuuluvad turvaline ja esteetiliselt väljanägemisega klassiruumi sisustus, erinevad nutivahendid ja tehnika ja erinevad klassiruumis olevad eakohased õppevahendid. Sealhulgas peab toetavas füüsilises õpikeskkonnas olema võimalik kehaline tegevus ning võimalus korraldada õpet väljaspool siseruume. (Põhikooli Riiklik õppekava, 2010.) Õpetajal on kakskeelse õpilase vaimse, sotsiaalse ja füüsilise õpikeskkonna kujundamisel tähtis roll.

Õpetaja poolt valitud õppematerjalid peavad olema piisavalt lihtsad, et õpilased saaksid tunda uhkust saavutatu üle, ning piisavalt raske, et õppijad saaksid tunnetada oma edusamme

(Kärtner, 2000c). Haynes ja Zacarian julgustavad õpetajaid määrama õpilastele ülesandeid, mis nõuavad omavahel arutamist, lugude rääkimist ja igapäevaseid diskussioone, et luua võimalikult autentne keelekeskkond. Nii luuakse kakskeelse õpilase jaoks vaba, turvaline ja riskivaba õpikeskkond, kus õpilane saab end väljendada, eksimise ees hirmu tundmata (Gonzales, 2013). Kakskeelsete õpilaste keeleõppel mistahes eas on toeks õpitava visualiseerimine nii sõnade, piltide ja kehakeele toel. (Kebbinau & Aja, 2011.)

On oluline, et tunnis läbi viidud tegevused arendaksid võimalikult palju keele osaoskusi. Eristatakse nelja keelte osaoskust: kuulamine, lugemine, kõnelemine ja kirjutamine (Gonzales, 2013). Kuulmisoskuse arendamisel võõrkeeles peab Kärtner (2000c) oluliseks mitmekesiste ning erinevaid tekstitüüpe sisaldavate kuulamismaterjalide otsimist internetist või mujalt.

Keeleteadlased nagu Brown (2001) ja Mangubhai (2002) soovivad kasutada autentseid kuulamismaterjale, sest tõelised situatsioonid aitavad kakskeelse õpilase kommunikatsioonivõimete arengule kõige enam kaasa (Ross, 2006 kaudu). Ross (2006) soovib pärast sellist ülesannet panna kaks- ja ükskeelsed õpilased omavahel ülesannet arutama. Näiteks võiks suunata õpilasi ette lugema oma kuulamise ajal tehtud märkmeid, et õpilased saaksid üksteiselt täiendavat infot. Seeläbi saavad kakskeelsed õpilased, kes kuulamisülesande ajal kogu infot kätte ei saanud, teistelt õpilastelt abi (Ross, 2006). Keele omandamine on keskkonna mõju tulemus, seega toetab keeleõpet kõige enam loomulik keskkond, milles suhtlus õpitavas keeles on võimalikult ehe ja tõetruu (VanPatten, 2010).

Gonzales (2013) leiab, et võõrkeelsed koostööülesanded nagu kuulamine ja kõnelemine koos kaasõpilastega arendab efektiivselt sotsiaalset õpikeskkonda ja sealhulgas ka eelnimetatud keele osaoskusi. Väikeses õpilaste grupis või paaris töötamisega kaasneb ka teatud turvatunne, mis aitab kakskeelsel õpilasel rohkem end õppimisele ja rääkimisele avada (Haynes & Zacarian, 2010). Grupitöid soovitatakse eriti selle tõttu, et omavanused klassikaaslased oskavad muuta edasiantavat sõnumit üksteise jaoks arusaadavamaks kui seda on võimeline tegema õpetaja (Haynes, 2007). Ühtlase madala võimekusega õpikeskkond aga avaldab keskmiste võimetega kakskeelsetele õpilasele negatiivset mõju õpiedukusele, sealhulgas ka keelte mõistmises (Seepter, 2012).

Kakskeelse õpilastega klassiruumis on olulisel kohal lugupidamine teistest rahvustest ja kultuuridest õpilaste vastu ning õpetaja peab kindlasti rääkima klassis üldinimlikest väärtustest, nagu ausus, hoolivus, sallivus ja vastutustundlikkus (Kebbinau & Aja, 2011). Selleks, et sotsiaalne

õpikeskkond oleks kakskeelset õpilast toetav, peab õpetaja määrama kindlad reeglid ja ootused õpilastele, samuti tuleb kasuks positiivne tagasisidestamine, motiveerimine ning õpilaste aktiivne kaasamine õppetöösse. See loob usaldava ja sõbraliku suhte nii õpilaste endi, kui ka õpetaja ja õpilase vahel ning motiveerib õpilast (Thompson & Wheeler, 2008).

Füüsilist õpikeskkonda kirjeldatakse klassis arvuti ja muude vahendite olemasoluga, õppematerjalide kättesaadavusega ja kasutamise võimalusega ning ka õpperõhmade suurusega (Kebbinau & Aja, 2011). Väga oluline on näiteks rühmatöö läbiviimise jaoks laudade paigutus, vajalike õppevahendite olemasolu (Narum, 2004). Füüsiline õpikeskkond peab olema aktiivset õppimist soodustav, mõjuma õpilastele julgustavalt ning peegeldama kooli väärtushinnanguid (Narum, 2004). Graetz ja Coliber (2002) usuvad, et selleks, et luua õpilaste jaoks mugav õpikeskkond, peab õpetaja hoolitsema selle eest, et klassis oleks hea valgus, soojus ja vaikus.

1.6. Varasemad uuringud

Aineõpetajate arvamust kakskeelsete lastega töötamisest on uuritud ka varem, näiteks loodusainete õpetajate (Tillart, 2012), eesti keele II kooliastme õpetajate (Saidla, 2015) ning lasteaiaõpetajate perspektiivist (Marjapuu, 2013). Tillart (2012) leidis, et kakskeelsete õpilaste jaoks on kõige keerulisem loodusteaduslike ainete sõnavara. Selle tulemusena jääb nendes ainetes õpitu õpilastele segaseks ja kannatab üldine õppeedukus. Tillarti (2012) järgi peavad intervjuueeritud loodusainete õpetajad kakskeelse õpilase toetamise põhiviisiks teksti ümbersõnastamist lihtsamal keeles. Saidla (2015) bakalaureusetöö tulemustest selgus, et uurimuses osalenud II kooliastme eesti keele õpetajad on teadlikud nende klassis õppivatest muukeelsetest õpilastest ning pööravad neile lisatähelepanu.

Üks laiematest uuringutest kakskeelsuse teemal on projekt „Muukeelne laps Eesti koolis“, mis viidi läbi Eesti Vabariigi Haridus- ja Teadusministeeriumi toetusel aastatel 2009–2011. Projekti alla kuuluvad mitmete autorite uuringud nagu näiteks Dulberg, Toomela, Kikas, Reek jt. Projekti eesmärgiks oli vaadelda mitte-eestlasest laste toimetulekut ja selle toetamist eestikeelses koolis. Tulemustest selgus muuhulgas, et ühtset abisüsteemi eestikeelsetes koolides õppivatele muukeelsetele lastele ei ole. Uuringu tulemuste järgi on muukeelse õpilase peamine toetaja õpetaja, eripedagoogid (näiteks logopeed) on muukeelsete laste vanemate arvates vähemolulised (Dulberg, 2012). Toomela ja Kikas (2012), kes otsisid projektis seoseid mitmekeelsuse ning

õppeedukuse vahel, leidsid, et kakskeelsetel õpilastel on sageli kitsam sõnavara kui ükskeelsetel, mis omakorda võib pärssida üldist õppeedukust.

Sarnaseid tulemusi on saadud ka väljaspool Eestit tehtud uuringutes. Näiteks USA-s läbi viidud uuringus (Carlo *et al.*, 2004) otsiti viise, kuidas vähendada õppeedukuse vahet inglisekeelsete ja inglise-hispaania kakskeelsete õpilaste vahel. Uurimuses keskenduti põhiliselt lugemisoskusele. Kuna kehva lugemisoskust seostati väikese sõnavaraga, muudeti sekkumise käigus õppekava ning loodi strateegia, kus üks- ja kakskeelsetele lastele õpetati muuhulgas akadeemilist sõnavara, hääldamist ja defineerimist (Carlo *et al.*, 2004). Uuringu tulemustest selgus, et sekkumise mõju kakskeelsetele lastele oli suur. Selle tulemusena õppisid kakskeelsed inglisekeelset sõna samatähendusliku hispaaniakeelse sõnaga paremini iseseisvalt seostama ning seeläbi ka konteksti abil sõnade tähendust tuletama (Carlo *et al.*, 2004).

Kuigi kakskeelsust on uuritud nii Tartu Ülikoolis kaitstud üliõpilastöös kui ka mujal maailmas, on senised siinsed uuringud keskendunud eelkõige kakskeelsete laste vanemate (Loide, 2015), loodusainete õpetajate (Tillart, 2012) ja eesti keele õpetajate perspektiivile (Maasikas, 2014). Samas saab loetud tööde puhul väita, et inglise keele õpetajate vaatevinklist on uuringuid tehtud vähem. Käesolevas töös võetakse vaatluse alla inglise keele õpetajate arvamused kakskeelse õpilase võõrkeeleõppe toetamisest. Inglise keele õpetajaid uurides loodetakse saada infot ja teadmisi, mille abil toetada tulevikus kakskeelsete õpilaste keeleõpet.

1.7. Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks on uurida, mida eestikeelsete koolide inglise keele õpetajad on täheldanud kakskeelsete (eesti keelest erineva emakeelega) võõrkeele õppes ning mida õpetajad teevad, et neile luua kakskeelseid õpilasi toetav õpikeskkond. Toetudes varasematele uurimustele ja võttes arvesse käesoleva uurimistöö eesmärke sõnastatakse järgnevad uurimisküsimused:

1. Milliseid iseärasusi on inglise keele õpetajad märganud, kui õpetavad inglise keelt eesti keelest erineva emakeelega lastele (kakskeelsetele lastele)? (Baker, 2011; Arro 2012; Seepter, 2014; Genesee, 2014)
2. Kuidas loovad inglise keele õpetajad kakskeelseid õpilasi toetava õpikeskkonna?

(Thompson & Wheeler, 2008; Saarso, 2010; Džalalova, 2009; Graetz ja Coliber, 2002; Haynes & Zacarian, 2010)

2. Metoodika

Selles peatükis antakse ülevaade valimist ja selle koostamise põhimõtetest, andmete kogumisest ja kasutatud uurimismeetoditest. Uurimistöö läbiviimisel on kasutatud kvalitatiivset uurimismeetodit. Kvalitatiivse uurimuse eesmärgiks on objektide analüüsimine süvitsi ja tulemustes pole olulised arvulised näitajad, vaid lugu, mis on näidiseks mõnest laiemast protsessist (Laherand, 2008) ning on seetõttu töö eesmärgi saavutamiseks kõige sobivam. Mõõtevahendina kasutati poolstruktureeritud intervjuud ning tulemusi analüüsiti kasutades induktiivset sisuanalüüsi.

2.1. Valim

Uurimus viidi läbi 2016. aasta kevadel neljas Tallinna üldhariduskoolis, millest kolm olid tavakoolid ning üks erakool. Uuritavad valiti kasutades eesmärgipärast mugavusvalimit, st uuritavad pidid vastama kindlatele kriteeriumidele ja nendeks valiti võimalusel tuttavad või kõige kergemini kättesaadavad õpetajad (Õunapuu, 2014). Valimi kriteeriumid olid järgmised: intervjueeritav pidi olema eestikeelse kooli III kooliastme inglise keele õpetaja ning tal pidi olema kogemusi kakskeelsetele lastele inglise keele õpetamisega.

Ühendust võeti kaheksa õpetajaga, nõusoleku uuringus osaleda andis neli õpetajat. Seega kuulus lõppvalimisse neli inglise keele õpetajat.

2.2. Protseduur ja uurimiseetika

Andmete kogumisel kasutati poolstruktureeritud intervjuud, sest see andis võimaluse intervjueeritavalt vajadusel täiendavaid küsimusi küsida ning ka küsimuste järjekorda jooksvalt muuta (Õunapuu, 2014). Küsimused töötati välja toetudes teoreetilistele allikatele ning varasematele uuringutele Eestis ja mujal maailmas.

Õpetajatega võeti ühendust e-kirja teel 2016. a märtsikuu alguses. Neile tutvustati uurimuse teemat ja valimi kriteeriume ning nende nõustumisel lepitati kokku kohtumise aeg. Intervjueeritavaid informeeriti ka uurimuse eesmärkidest ning sellest, et intervjuu on anonüümne

ja osalemine vabatahtlik. Õpetajatelt saadud infot kasutatakse üksnes siinses uurimuses. Kõik osalejad andsid osalemiseks suulise nõusoleku.

Valiidsuse tagamiseks viidi läbi pilootintervjuu, mille käigus selgitati välja, milliste küsimustega saab uuritavalt maksimaalselt informatsiooni. Ka pilootintervjuus osalenud õpetaja kaasati valimisse. Intervjuu koostamisel järgiti põhimõtet, et piisavalt detailseid küsimused aitavad vältida umbmääraseid ja liiga üldiseid vastuseid. Intervjueerimiseks koostati ka kava (lisa 1), mida kasutati intervjuu läbiviimisel abistava materjalina. Küsimuste järjestust ja sisu muudeti vastavalt olukorrale ja vajadusele (vt ka Lepik *et al.*, 2014).

Intervjuuküsimused jagunesid kolme teemaplokki. Esimene plokk koosnes sissejuhatavatest küsimustest intervjueeritava taustandmete kohta, et saada parem ülevaade uuritavast. Sissejuhatus ja isiklik huvi aitavad luua meeldiva õhkkonna intervjueeritava ja intervjuerija vahel. Teine plokk käsitles kakskeelsete õpilaste iseärasusi, nende eeliseid ükskeelsete õpilaste ees ning raskusi, mida võõrkeeleõpetajad märganud on. Kolmas plokk puudutas õpikeskkonda ning sisaldas küsimusi selle kohta, kuidas võõrkeeleõpetajad ise loovad kakskeelsete õpilaste jaoks sobiva õpikeskkonna.

Intervjuud viidi läbi 2016. aasta aprillikuus, õpetajatega silmast silma kohtudes. Kolm intervjuud viidi läbi uuritava loomulikus töökeskkonnas, s.o koolis, kus õpetajad töötasid. Ühe õpetajaga viidi intervjuu läbi kohvikus. Kuigi uuritavatele esitatud küsimused ja nende arv olid enamjaolt samad, varieerusid intervjuude pikkused 32 minutist kuni 61 minutini. Intervjuud lüüsi kahe telefoniga, et ennetada võimalikke tehnilisi probleeme. Intervjuud transkribeeriti ning soovi korral saadeti tekstid intervjueeritavatele ülevaatamiseks. Transkribeeritud faili soovis näha vaid üks intervjueeritavatest, kes andis seejärel loa intervjuu kasutamiseks.

2.3. Andmeanalüüs

Siinses töös analüüsitavateks andmeteks olid neli transkribeeritud intervjuud. Analüüsimeetod on kvalitatiivne sisuanalüüs, mida iseloomustab uurimine loomulikus keskkonnas, huvi subjektiivsete arvamuste ja kogemuste vastu ning mittearvuliste andmetega töötamine (Õunapuu, 2014). Kvalitatiivne uurimustöö on kirjeldav ja tegeleb eelkõige protsesside, mitte niivõrd tulemuste ning väljunditega. Siinses töös kasutati induktiivset ehk uuringuandmetest lähtuvat kodeerimismeetodit. Induktiivsele meetodile on omane vaatlemine ja

andmete kogumine ning seejärel andmetes peituvate seaduspärasuste väljaselgitamine (Õunapuu, 2014).

Siinse töö andmeanalüüs hõlmas kolme etappi: transkribeerimine, kodeerimine ja kategooriate moodustamine.

1. Transkribeerimine

Intervjuusid kuulati programmiga Windows Media Player. Kuuldu kirjutati üles sõnasõnalt, kasutades transkriptsioonimärke ning lisades teksti ka pausid, kokutused ja viivitused. Järgides McLellan *et al.* (2003) nõuandeid, jäeti intervjuu morfoloogiliselt tõetruuks ning välditi tekstiosade ennatlikult ärajätmist ja kustutamist. Olenevalt intervjuu pikkusest võttis transkribeerimine aega umbes 5–6 tundi intervjuu kohta. Transkribeerimise vältel ja ka pärast seda kuulati helisalvestist mitu korda üle ning võrreldi seda kirja pandud tekstiga.

2. Kodeerimine

Kodeerimiseks kasutati programmi QCAmapi, mis hõlbustas analüüsiks vajalike tekstilõikude märkimist ja kategoriseerimist kahe uurimisküsimuse kaupa.

3. Kategooriate moodustamine

Kui mõlema uurimisküsimuse seisukohast olulised tekstilõigud olid QCAmapi abil tekstist üles leitud ja kodeeritud, alustati info kodeerimist ehk tähenduselt sarnaste koodide koondamist kategooriatesse, pärast mida moodustusid alakategooriad. Kõik alakategooriad koondati lõpuks kahte põhikategooriasse. Moodustunud kategooriad ja alakategooriad on välja toodud joonisel 1.

Joonis 1: Kategooriad ja alakategooriad

Kakskeelsete õpilaste inglise keele õppimisega seotud iseärasused

- Õpilase individuaalse toetamisega seonduvad iseärasused
- Kuulamis- ja kõnelemisülesannetega seonduvad iseärasused
- Kirjalike tööde ja grammatikaga seonduvad iseärasused

Õpikeskkond ja õpetaja selle kujundajana

- Vaimne õpikeskkond
- Füüsiline õpikeskkond

- Sotsiaalne õpikeskkond

3. Tulemused

Taustinformatsioon

Intervjuueeritavad õpetajad mainisid, et väga tihti ei ole kohe arusaadav, et õpilase kodune keel erineb kooli õppekeelest. Kakskeelsed on üldiselt hästi ühiskonda sulandunud ning kõigil ei ole silmatorkavaid iseärasusi. Õpetajate kogemuse järgi on enamiku kakskeelsete õpilaste koduseks keeleks vene keel või eesti ja vene keel, kuid toodi välja ka erandeid, kus õpilase kodus räägitakse (ühe keelena) näiteks portugali või saksa keelt.

3.1. Kakskeelsete õpilaste iseärasused võrreldes ükskeelsete õpilastega

Õpilase individuaalse toetamisega seonduvad iseärasused

Õpetajad tunnistasid, et mõned kakskeelsed õpilased kardavad teiste õpilaste ees vigu teha ning pelgavad teiste õpilaste hinnangut või näida teistest akadeemiliselt nõrgemana. Üks küsitletud õpetajatest meenutas huvitavat juhtumit, kus ta oli õpilasega järeleaitamisi kokku leppinud salaja. Samas nentisid õpetajad, et mõnes olukorras on kakskeelsed õpilased hoopis julgemad ja vähem reserveeritumad, seda näiteks klassi ees vastates.

Õpetaja 3: Võib-olla see kakskeelne temperament on pisut elavam kui keskmine eestlane. Selline hiilgamine ja silma paistmine selline asi, õpetaja proovilepanek ka.

Vastajad leidsid, et kuigi on olemas konkreetseid ülesandeid, mis on kakskeelsetele õpilastele võõrkeeles keerulisemad kui ükskeelsetele, oleneb õppeedukus paljuski õpilase iseloomust ja huvist õppimise vastu.

Selgus, et algklassides õpitud valed keeleharjumused võivad olla nii kinnistunud, et neid tagantjärgi parandada on väga keeruline.

Õpetaja 4: Kui mingil põhjusel pole saanud algklassides seda (keelelist) põhja alla ja õpilased tulevad minu juurde õppima 7. klassi valed keeleharjumustega, siis on seda väga raske välja harjutada. Keele algusastmes kohe õigesti õpetada on äärmiselt tähtis ja valesid keeleharjumusi (õpetaja poolt) märgata kohe alguses.

Üks intervjueeritavatest aga tõdes, et tema arvates on eestikeelsete koolide tase ja õppematerjalide raskusaste mõningate kakskeelsete õpilaste jaoks liiga kõrge või muidu ebasobilik.

Õpetaja 3: Mõningate materjalide puhul tuleb aeg-ajalt küsida, kas nad saavad sellega hakkama? Kui (klassis) on erineva keeletaustaga inimesed, siis tuleb mõelda, kas see kindlasti töötaks nende puhul või millised võiksid olla need probleemid ja mida siis teha, et neid ennetada.

Kuulamis- ja kõnelemisülesannetega seotuvad iseärasused

Õpetajad on märganud, et sageli saavad kakskeelsed õpilased raskete ingliskeelsete sõnade hääldamisega paremini hakkama kui ükskeelsed õpilased.

Õpetaja 4: Olen kindel, et need susisevad häälikud, mis on vene keeles, on aidanud teda (vene-eesti kakskeelset õpilast) ingliskeelse hääldusega.

Lisaks selgus, et õpetajad on märganud vene emakeelega kakskeelsetel õpilastel tendentsi panna ingliskeelses kõnes rõhke valesse kohta ja hääldada häälikuid ja terveid sõnu pehmendatult.

Õpetajad tunnistasid, et kakskeelsetel õpilastel on olnud raskusi ka tõlkimisülesannetega. Raskuste põhjuseks on õpetajate arvates asjaolu, et kakskeelne õpilane tõlgib mõttes inglise keelest esmalt emakeelde ning alles seejärel üritab seda tõlkida eesti keelde. Üldiselt tundus intervjueeritavatele, et suuline tõlkimine valmistab kakskeelsetele õpilastele sagedamini raskusi kui kirjalik tõlge.

Respondendid tõid esile, et sageli saab kakskeelne õpilane tegelikult mõttest aru, kuid tal tuleb enese väljendamisel sõnavarast puudu ning õige sõna on n-ö keele peal.

Õpetaja 4: Mulle tundub, et emakeelne sõna tuleb talle (kakskeelsele õpilasele) meelde enne, siis alles eesti- või ingliskeelne.

Kakskeelsetele õpilastele on probleemkohaks keerulised võõrkeelsed mõisted. Eelkõige tuleb see välja kuulamisülesannete puhul, mis kontrollivad kuulatud teksti mõistmist ja tähendusvarjundite tabamist. Kakskeelsele õpilasele on kuulamisülesande juures raske ka ajaline piirang.

Kirjalike tööde ja grammatikaga seonduvad iseärasused

Õpetajad olid arvamusel, et mida sarnasemad on õpilase kodusele keele ja õpitava võõrkeele struktuurid, seda lihtsam on keele õppimine.

Õpetajad on märganud, et suulised ülesanded on õpilastele lihtsamad, aga kirjalike ülesannete puhul valmistab raskusi korrektsete sõnade ja lausete kirjapanek. Õpetajate arvates on see seotud sellega, et vene emakeelega õpilased on harjunud teistsuguse tähestikuga.

Õpetaja 3: *Kirillitsa puhul hakkavad alguses (tähed) sassi minema.*

Selgus, et kakskeelsetel õpilastel tuleb ette raskusi inglise keele grammatikareeglite ning terminoloogia mõistmisega. Sealjuures arvasid intervjueeritavad, et kakskeelsete õpilaste võõrkeele raskuste taga hoopis vähene eesti keele oskus.

Õpetaja 3: *Kogu grammatikat läbi inglise keele ei saa seletada ja kui teed seda läbi eesti keele, siis see on mõne jaoks siiski võõrkeel (...) omandada midagi läbi võõrkeele on suhteliselt keeruline.*

Respondendid tõdesid, et sageli tekitab kakskeelsetele õpilastele võõrkeeletunnis segadust asjaolu, et nende emakeel, koolis kõneldav keel ja võõrkeel on kõik grammatiliselt erinevad.

Õpetaja 3: *Keelte struktuur ja ülesehitus on tihtipeale nii erinevad. Näiteks see, et vene keeles on kolm sugu, eesti keeles pole ühtegi, inglise keeles on, aga nad ei ole nii eristuvad, kui nad on vene keeles (...) ehk see keeleline taust, mis õpilasel on mängib kindlasti suurt rolli.*

3.2. Õpikeskkond ja õpetaja selle kujundajana

Vaimne õpikeskkond

Kaks intervjueeritavat kinnitasid, et kakskeelse õpilase motivatsiooni mõjutab tema eelnev kogemus võõrkeelega. Näiteks kui õpilasel seostub inglise keele tundidega halb läbisaamine õpetajaga või varasem ebaõnnestumine, mõjutab see tema suhtumist võõrkeeletundi ka tulevikus.

Lisaks tõdesid õpetajad, et loovad ja aktiivsust nõudvad ülesanded meeldivad nii kaks- kui ükskeelsetele õpilastele kõige rohkem ja on seeläbi kõige arendavamad. Sellised ülesanded, mis eeldavad lugude kirjutamist või tundide läbiviimist õpilaste poolt ning ka erinevate nutivahendite kasutamist, on intervjueeritavate sõnul nende võõrkeeletundides sageli kasutusel.

Üldjuhul ei pea õpetajad vajalikuks kasutada kakskeelsete õpilaste puhul teistsuguseid materjale või anda neile teisi ülesandeid kui ükskeelsetele.

Vestlustest selgus, et õpetajad peavad oluliseks autentse keelekeskkonna toomist võõrkeeletundi. Selleks kasutavad nad õppematerjalidena võõrkeelseid ajakirju, artikleid ja videoid. Samuti mainisid intervjueeritavad, et võõrkeeletunnis peab kogu vestlus toimuma võõrkeeles.

Õpetaja 3. Naturaalne keelekeskkond aitab hästi kaasa sellele lause sujuvuse, teksti sujuvuse tekkimisele ja loomulikult jääb siis ka frasoloogiat külge.

Üks õpetaja mainis, et liigub alati tunni ajal klassis ringi ning teeb seda kahel põhjusel – veendumaks, et käitutakse reeglite kohaselt, ning ka selleks, et õpilased tunneksid, et õpetaja on alati lähedal, kui on vaja abi. Selleks et nii kaks- kui ükskeelsed õpilased oleksid teadlikud õpetaja ootustest, eelistavad õpetajad läheneda individuaalselt ning anda alati nii palju tagasisidet kui võimalik.

Sotsiaalne õpikeskkond

Õpetajate sõnul motiveerivad kakskeelset õpilast õppima kõige enam erinevad aktiivsed ülesanded, mille täitmisest pole võimalik kõrvale hoida. Nende hulka kuuluvad ka rühma- või paaritööd, kus ülesande sooritamise ja tulemus sõltub koostööst.

Õpetaja 1: See jah motiveerib, kui mingi seltskonna heaolu või hakkamasaamine sõltub osaliselt või täielikult temast (õpilasest).

Õpetajad usuvad, et raskustes kakskeelne õpilane saab klassikaaslastelt abi ning selle tõttu peavad nad rühmatööd ja õpilaselt-õpetamist väga heaks õpimeetodiks.

Õpetaja 3: (...) tihtipeale sellel õpilasel see seletus on täpsem, konkreetsam ja tabavam kui see, mida õpetaja suudab pakkuda (...) sellepärast, et me ei jõua teada kõike seda, mis toimub popkultuuris, mujal maailmas.

Üks intervjueeritud õpetajatest ütles, et rühmatööde puhul moodustab ta grupid teadlikult nii, et igas grupis oleks nii tugevamaid kui ka nõrgemaid (sh kakskeelseid) õpilasi.

Samuti on kõikidele intervjueeritud õpetajatele väga oluline usaldussuhe õpilastega ning selle saavutamisele pannakse suurt rõhku.

Õpetaja 3: Ideaalne on kindlasti selline õpikeskkond, kus õpilane tunneb, et õpetaja tunneb teda, arvestab temaga (...) ma näen väga palju vaeva selleks, et ma tunneks kõiki (oma) õpilasi. No nime ja hobide ja perekondade järgi.

Füüsiline õpikeskkond

Ka füüsiline õpikeskkond võib mõjutada kakskeelsete võõrkeele õppimist. Klassis olevad erinevad nutivahendid on intervjuus osalenud õpetajate sõnul võõrkeeletundides aina rohkem kasutusel. Üldiselt pidasid respondendid visuaalseid õppematerjale seintel abistavaks ja motiveerivaks, kuid osa õpetajatest ei pidanud klassi seinte kasutamist vajalikuks.

Õpetaja 3: *See aitab, kui palju keelt on visuaalselt ümberringi, et see oleks kogu aeg silme ees.*

Küll aga tõdesid kõik intervjuueeritavad, et puhtus, valgus ja süsteemsus klassiruumis on õpilase õpiedukuse ja motivatsiooni seisukohast väga oluline. Õpilane peab teadma, kust leida kõik vajalik. Samuti on füüsilise keskkonna juures oluline, et õpilane saaks vajadusel vaikuses lõõgastuda ja mõelda. Erinevad väljasõidud, õuesõpe ning muud õpitegevused väljaspool klassiruumi on õpetajate sõnul väga heaks võõrkeeleeõppe toetajaks ning pakuvad õpilastele vaheldust.

4. Arutelu

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks on uurida, mida eestikeelsete koolide inglise keele õpetajad on täheldanud kakskeelsete (eesti keelest erineva emakeelega) võõrkeele õppes ning mida õpetajad teevad, et neile luua kakskeelseid õpilasi toetav õpikeskkond.

Esimene uurimisküsimus oli *Milliseid iseärasusi (eeliseid ja raskusi) on inglise keele õpetajad märganud, kui õpetavad inglise keelt eesti keelest erineva emakeelega lastele?*. Selgus, et see, kui suur eelis kakskeelsel õpilasel võõrkeeleeõppes on, oleneb reeglina sellest, kui sarnased võõrkeel ja õpilase kodune keel oma struktuuridelt on. Sama on järeldanud ka Grenfell ja Harris (2015) ning Saarso (2010). Üldiselt olid õpetajad arvamusel, et kakskeelsel õpilasel on lihtsam uusi keeli õppida kui ükskeelsel, sest kakskeelsed oskavad nemad juba vähemalt kahes keeles latusalt suhelda. Sama on väitnud ka Baker (2000), kelle järgi on kakskeelsetel inimestel parem stardipositsioon võõrkeelte õppimiseks.

Õpetajad märkasid, et kakskeelsete õpilaste jaoks on võõrkeeles lihtsam kõnekeelne suhtlus, probleemkohaks on keerulised võõrkeelsed terminid, grammatikaterminid ja kirjalikud ülesanded. Samale järeldusele on jõudnud varasemates uurimustes Cummins (2000) ja Hint (2002), kelle järgi on kirjutamise ja õigekirja omandamine kakskeelsele õpilasele märksa aeganõudvamad ülesanded kui ükskeelsele ning kakskeelsetel on sageli raskusi abstraktsete

mõistete tajumisel võõrkeeles. Õpetajad arvasid, et selle taga on hoopis nõrk eesti keele oskus ja fakt, et kakskeelsed õpilased õpivad võõrkeelt enda nõrgema (teise) keele kaudu. Õpetajate arvates on võõrkeele õppimine teises keeles ja mitte oma emakeeles on õpilase jaoks suureks väljakutseks. Sama kinnitavad oma uurimustes ka Ots (2013) ja Saarso (2010). Sellepärast soovitas Baker (2000) anda kakskeelsetele õpilastele ülesannete sooritamiseks rohkem aega.

Õpetajad tajusid, et kakskeelsete õpilaste jaoks valmistavad raskusi ka kuulamisülesanded ning eriti raske on nende jaoks ülesande sooritamisel ajaline piirang. Sama on välja toonud ka Kärtner (2000b), kes tõi selle võimaliku põhjusena välja asjaolu, et kirjaliku teksti puhul on võimalik tagasi pöörduda ja teksti uuesti lugeda, siis kuulamisülesande puhul seda võimalust pole. Sellega seoses ütlesid õpetajad, et sageli on kakskeelsetel õpilastel raskusi kiirel mõtlemisel ning vahel on mõni sõna neil n-ö keeleotsa peal. Seda arvamust jagavad ka Collan ja Acenas (2004), kes nimetavad sellist juhust n-ö keeleotsa-peal-seisundiks (*tip-of-the-tongue*)-seisundiks. Õpetajad tõid selle võimaliku põhjusena välja asjaolu, et kakskeelsel õpilasel tuleb esmalt meelde sõna oma emakeeles ning seejärel alles kooli õppekeeles ehk eesti keeles.

Teine uurimisküsimus oli *Kuidas loovad inglise keele õpetajad enda arvates kakskeelseid õpilasi toetava õpikeskkonna?*. Üldiselt ei pidanud õpetajad vajalikuks kasutada kakskeelsete õpilaste puhul teistsuguseid õppematerjale kui ükskeelsete õpilaste puhul, kuid sellegipoolest arvestavad nad õppematerjali valikul iga õpilase, sh kakskeelsete võimetega. Sama on rõhutanud ka Gardner (1999), kes toob välja, et õppematerjali valides peab õpetaja arvestama iga õpilasega ning seetõttu on oluline olla teadlik oma õpilaste võimetest. Käesolevast uurimusest selgus, et mida väiksem rühm, seda toetavam vaimne õpikeskkond on, sest õpetajal on suurem võimalus läheneda igale õpilasele individuaalselt. Seda on oluliseks pidanud ka Saarso (2010), kes lisas, et vaimset õpikeskkonda toetab ka rohke suhtlus sihtkeeles ehk võõrkeeles, mida õpitakse. Sarnaselt varasemates uuringutes (Haynes & Zacarian, 2010; VanPatten, 2010; Kebbinau & Aja, 2011) väljatoodule leidsid ka siinse töö respondendid, et võõrkeeletunnis tuleks luua võimalikult autentne keelekeskkond visuaalsete ja kuulatavate õppematerjalide ning tiheda võõrkeelse suhtluse abil.

Intervjueeritud õpetajad peavad väga oluliseks õpilase motiveerimist ja tagasisidestamist, mis toetab nii vaimset kui ka sotsiaalset õpikeskkonda ning loob usaldusliku suhte õpetaja ja õpilase vahel. Selle olulisust rõhutavad oma uurimuses ka Thompson ja Wheeler (2008). Nii Saarso (2010) kui ka siinses uurimuses osalenud õpetajad uskusid, et eelnevad ebameeldivad

kogemused võõrkeeles õppimise või õpetajaga võivad mõjuda õpilasele demotiveerivalt ning tekitada negatiivse suhtumise võõrkeelde pikaks ajaks. Seega on hea suhe õpilase ja võõrkeeleeõpetaja vahel väga oluline. Õpetajad panevad suurt rõhku sellele, et kakskeelsed õpilased ei kardaks tunnis eksida või teha vigu. Selle olulisust on rõhutanud ka Gonzales (2013).

Sotsiaalset õpikeskkonda, keele osaoskusi ja ka õpilastevahelisi suhteid edendavad erinevad rühma- ja paaristööd (Ross, 2006; Gonzales, 2013, Saarso, 2010). Siinses töös intervjueeritud õpetajate sõnul saab mõnes olukorras kakskeelse õpilase õpetamisega paremini hakkama teine õpilane, sest oskab temaga paremini samastuda. Selle tõttu peavad õpetajad rühmatöid väga heaks õpimeetodiks. Üks intervjueeritud õpetajatest ütles, et rühmatööde puhul moodustab ta grupid teadlikult nii, et igas grupis oleks nii ükskeelseid kui ka kakskeelseid õpilasi.

Uurimusest selgus, et õpetajad füüsilisele õpikeskkonnale suurt tähelepanu ei pööra, kuid seniste uurimuste kohaselt on sel sellegipoolest tähtis roll kakskeelseid õpilasi toetava õpikeskkonna loomisel. Näiteks Graetzi ja Coliberi (2002) järgi algab õppimine heast valgusest, soojusest ja vaikusest. Seda meelt olid ka õpetajad, kes peavad oluliseks seda, et õpilasel oleks võimalus klassiruumis keskenduda. Põhikooli riikliku õppekava (2010) järgi on toetav füüsiline õpikeskkond selline, kus on laialdaselt kasutusel kaasaegsed audiovisuaalsed õppematerjalid, nutivahendid ning kus korraldatakse õuesõpet ja muid tegevusi väljaspool klassiruumi. Neid pidasid ka uuringus osalenud õpetajad toetava füüsilise õpikeskkonna tunnusjoonteks ning tunnistasid, et toetavad aina enam nutivahendite kasutamist koolitundides. Õuesõpet ja väljasõite kirjeldasid õpetajat kui head vaheldust klassis õppimisest ning on miski, mis õpilastele alati huvi pakub.

4.1. Töö piirangud ja praktiline väärtus

Siinse töö üheks piiranguks võib lugeda seda, et valim ei kujunenud ootuspäraseks. Kui ühendust võeti kaheksa õpetajaga, andis uurimuses osalemiseks nõusoleku vaid neli. On võimalik, et suurem valim oleks andnud teistsuguseid tulemusi. Samuti sai autor ühelt intervjuus osalenud õpetajalt pakkumise tulla kakskeelseid õpilasi võõrkeeletundi vaatlema, kuid ajalise piirangu tõttu jäi see mõte teostamata. Autori vaatlusel käimine oleks kindlasti andnud tööle juurde usaldusväärset ning rohkem informatsiooni õpetaja koolitunnis kasutatavate meetodite ja võtete kohta. Veel üheks töö piiranguks võib pidada seda, et intervjueeritavatele ei antud enne

intervjuu läbiviimist võimalust vastuste ettevalmistuseks ning selle tõttu võis jääda osa informatsioonist saamata.

Olenemata töö kitsaskohtadest on töö kirjutamine olnud autori jaoks õpetlik selle kohta, kuidas intervjuud ja uurimust läbi viia. Käesolev töö võiks huvi pakkuda ka põhikooli õpetajatele, kelle klassis on kakskeelseid õpilasi sest töö pakub infot selle kohta, mille poolest erinevad võõrkeeleõppelt kaks- ja ükskeelsed õpilased ning kuidas kakskeelsete õpilaste õpikeskkonda toetada.

Tänu sõnad

Täna kõiki intervjuudes osalenud inglise keele õpetajaid kogemuste jagamise.

Autorsuse kinnitus

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

Allkiri:

Kuupäev:

Kasutatud kirjandus

- Abutalebi, J., Annoni, J-M., Zimine, I., Pegna, A. J., Segheir, M. L., Lee-Jahnke, H., Lazeyras, F., Cappa, S. F., & Khateb, A. (2008). *Language control and lexical competition in bilinguals: An event-related fMRI study*. *Cerebral Cortex*, 18(7), 1496–1505.
- Abutalebi, J., Pasquale, A. D. R., Green, D. W., Hernandez, M., Scifo, P., Keim, R., Cappa, S. F., & Costa, A. (2011). *Bilingualism tunes the anterior cingulate cortex for conflict monitoring*. *Cerebral Cortex*. Külastatud 27.04.16:
http://dana.org/Cerebrum/2012/The_Cognitive_Benefits_of_Being_Bilingual/#_ENREF_4
- Arro, G. (2012). Eneserefleksioonivõime mitmekeelsetel ja eesti lastel: seotud erinevate kognitiivsete võimete aspektidega. *Muukeelne laps Eesti koolis. Lõpparuanne* (lk 143). Koostanud: A. Pulver. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Baker, C. (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism. (Vol. 79). *Multilingual matters*.
- Baker, C. (2014). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*.
- Baker, C. (2000). *Kakskeelsus*. Haridus- ja Teadusministeerium. Tõlkinud Mari Hiiemäe. 33-38, 126-128
- Baker, C. (2005). *Kakskeelne laps*. Haridus- ja Teadusministeerium.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. University of Chicago Press.
- Brown, H. D. (2001) *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy* (second edition) New York: Longman.
- Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters
- Diebold, A. R. (1964). Incipient bilingualism. In D. Hymes (Ed.), *Language in culture and society*. NY: Harper and Row.
- Dulberg, J. (2012). Koolipoolne abi muukeelsele lapsele eesti koolis. *Muukeelne laps Eesti koolis. Lõpparuanne* (191-194). Koostanud: A. Pulver. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Džalalova, A. (2009). Multicultural competences in teachers who work with children in multilingual educational contexts: a teacher training model in Estonia. In: *Promoting Social-Emotional Education: Practitioners and Researchers Exploring Evidence Based Practice: The Second ENSEC Conference Promoting Social-Emotional Education: Practitioners and Researchers*

Exploring Evidence Based Practice“; Izmir, Turkey; 9.09.-12.09.2009. Ed. Bogazici University, ENSEC, Prof. P.Cooper, Dr C.Cefai. Bogazici University, Turkey: Bogazici University, Turkey, 74.

- Echevarria, J., & Graves, A. (2007). *Sheltered Content Instruction Teaching English Language Learners with Diverse Abilities* (3rd ed.). New York: Pearson.
- Erwin, J. C. (2004). *The classroom of choice: Giving students what they need and getting what you want.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Carlo, M.S., August, D., McLaughlin, B., Snow, C.E., Dressler, C., Lippman, D.N., Lively, T.J., & White, C.E. (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English-language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39, 188-215.
- Gass, S. M. (2013). *Second language acquisition: An introductory course.* Routledge.
- Genesee, F. (2014). What do we know about bilingual education for majority language students. *Handbook of bilingualism and multiculturalism*, 547-576.
- Gollan, T. H., & Acenas, L. A. (2004). *What is a TOT? Cognate and translation effects on tip-of-the-tongue states in Spanish-English and Tagalog-English bilinguals.* *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 30(1), 246–269. Külastatud 27.04.16: http://dana.org/Cerebrum/2012/The_Cognitive_Benefits_of_Being_Bilingual/#_ENREF_4
- Gonzales, M. (2013). *Increase Student Interaction in Listening, Speaking, Reading and Writing.* SY 2013-2014, Nr. 10.
- Graetz, K. A., & Goliber, M. J. (2002). *Designing collaborative learning places: Psychological foundations and new frontiers.* *New Directions for Teaching & Learning*, 92, 13-22.
- Grenfell, M., & Harris, V. (2015). *Learning a third language: what learner strategies do bilingual students bring?* *Journal of Curriculum Studies*, 47, 553-576.
- Gumperz, J., Cook-Gumperz, J., Szymanski, M. (2000). *Collaborative Practices in Bilingual Cooperative Learning Classrooms.* Research Report 7. Center for Research on Education, Diversity & Excellence, Santa Cruz, CA and Washington, DC.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism.*
- Haridus- ja Teadusministeerium (2013). *Koolide arv 1995-2012 kooli õppekeelte lõikes.* Külastatud 05.01.2016 www.hm.ee/index.php?popup=download&id=12043
- Haridus- ja teadusministeeriumi kodulehekül. Põhikooli riiklik õppekava. Külastatud 14.01.2016 aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>

Haynes, J. (2004). *Getting started with English language learners – how educators can meet the challenge*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

Haynes, J., Zacarian, D. (2010). Creating an ELL-Friendly Learning Environment. *Teaching English Language Across the Content Areas*. ASCD book.

Hint, M. (2002). *Keel on tõde on õige ja vale*. Tartu: Ilmamaa.

Inclusive education: Who, what, how and why? Külastatud 12.03.16

<http://czechkid.eu/si1540.html>

Inkluzivni Škola. *Foreigner in a common class or Education*. Külastatud 12.03.16

<http://www.inkluzivniskola.cz/foreigner-common-class-or-education>

Kaivapalu, A. (2007). *Emakeel võõrkeeleõppes – eelis või takistus?* Oma keel vol.14, kevad 2007

Kaivapalu, A (2014). *Kuidas mõjutab emakeel keeltevahelise sarnasuse tunnetamist*. Emakeele Seltsi aastaraamat ,60, lk 74–100.

Kebbinau, M., Aja, U. (2011). *Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas: keelekümblusprogrammi näitel*. Eduko, Tallinn

Kikas, E. (2012). Cognitive abilities and math achievement of students from Estonian-, Estonian-Russian-, and Russian-speaking families in Estonian-language classrooms. *Children Studying in a Wrong Language: Russian-Speaking Children in Estonian School Twenty Years After the Collapse of the Soviet Union* (43-81). Koostanud: Toomela, A. & Kikas, E.

Kikerpill, T., Kingisepp, L. (2000). *Keelekeskkond võõrkeeleõppe toetajana*. Keeleõpetaja metoodikavihik. Tallinn: TEA kirjastus.

Kärtner, P. (2000a). *Lugemisoskuse arendamine*. Keeleõpetaja metoodikavihik. Tallinn: TEA kirjastus.

Kärtner, P. (2000b). *Kirjutamisoskuse arendamine*. Keeleõpetaja metoodikavihik. Tallinn: TEA kirjastus.

Kärtner, P. (2000c). *Kuulamisoskuse arendamine*. Keeleõpetaja metoodikavihik. Tallinn: TEA kirjastus.

Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Sulesepp.

Larsen-Freeman, D. (1990). *Language Teaching Methods Teacher's Handbook – American English*. Office of English Language Programs. Washington DC

- Lauristin, M., Vare, S., Pedastsaar, T., Pavelson, M. (Toim.) (1998). Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Projekti „Mitte-Eesti noorte integratsioon Eesti ühiskonnas“ väljaanne. Jedomskihh, J., Pavelson, M. *Muulased eesti koolis kui pedagoogiline probleem* (427-457). Põltsamaa: OÜ Vali Press trükikoda.
- Loide, A. (2015). *Eestis elavate muukeelsete perede vanemate suhtumine oma lapse kakskeelsusse ja etnilise identiteedi kujunemisse*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool
- Malarz, L. (1998). *Bilingual Education: Effective Programming for Language-Minority Students*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mangubhai, F. (2002). *Methodology in teaching a second language—study book*. University of Southern Queensland: Toowoomba.
- Marian, V. & Shook, A. (2012). *The Cognitive Benefits of Being Bilingual*. Cerebrum, The Dana Foundation. Külastatud 27.04.16:
http://dana.org/Cerebrum/2012/The_Cognitive_Benefits_of_Being_Bilingual/
- Marian, V. & Spivey, M. (2003). *Bilingual and monolingual processing of competing lexical items*. *Applied Psycholinguistics*, 24(2), 173–193. Külastatud 27.04:
http://dana.org/Cerebrum/2012/The_Cognitive_Benefits_of_Being_Bilingual/#_ENREF_4
- Marjapuu, G. (2013). *Tartu lasteaiäõpetajate arvamused kakskeelset last toetavast keelekeskkonnast*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Muldma, M. & Nõmm, J. (2011). *Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas*. Eduko, Tallinn.
- Narum, J. L. (2004). *Transforming the physical environment for learning*. *Change*, 36, 62-66.
- Ots, A. (2012). Eesti õppekeelega koolides õppivate kakskeelsete laste enesehinnangu muutumine kolmandast neljanda klassini. *Muukeelne laps Eesti koolis. Lõpparuanne* (lk 106–138). Koostanud: A. Pulver. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Prior, A., & MacWhinney, B. (2010). *A bilingual advantage in task switching*. *Bilingualism: Language and Cognition*. 13(2), 253–262. Külastatud 27.04.16:
http://dana.org/Cerebrum/2012/The_Cognitive_Benefits_of_Being_Bilingual/#_ENREF_4
- Rahva ja eluruumide loenduse protokoll. Eesti statistikaamet. Külastatud 29.01.2016 aadressil
<http://www.stat.ee/64628/>
- Rannut, Ü. (2005). *Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile Eestis*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.

- Reek, H. (2012). Miks valiti eesti õppekeeleks kool? *Muukeelne laps Eesti koolis. Lõpparuanne* (lk 33–45). Koostanud: A. Pulver. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Riigi Teataja kodulehekülj: *Riigikogu keeleseadus*. Külastatud 04.01.2016 aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/118032011001?leiaKehtiv>
- Ross, J. (2006). *ESL Listening Comprehension: Practical Guidelines for Teachers*. The Internet TESL Journal, 7.
- Saarso, K. (2010). Kakskeelsed keeleõppemeetodid ja kaasaegse õppemethodika põhimõtted. *Projekt: Kutseõppeasutuste juhtide nõustajate koolitus mitmekultuurilise õppesüsteemi loomiseks*. Euroopa Sotsiaalfond.
- Saks, K. & Leijen, Ä. (2015). *Kognitiivsete ja metakognitiivsete õpistrateegiate toetamine tehnoloogiaga tõhustatud keeleõppes*. Eesti Haridusteaduste Ajakiri, nr 3(2), 2015, 130–155.
- Saidla, M. (2015). *Eestikeelse kooli II kooliastme eesti keele õpetajate arvamused muukeelseid lapsi toetavast keelekeskkonnast*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Seeper, K. (2012). Koduse õpikeskkonna seos akadeemilise toimetulekuga erineva vaimse võimekusega õpilastel: eestikeelsete ja muukeelsete laste võrdlus koolides, kus õpib suur hulk muukeelseid lapsi. *Muukeelne laps Eesti koolis. Lõpparuanne* (lk 46–60). Koostanud: A. Pulver. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Stern, H., H. (1983). Fundamental Concepts of Language Teaching: Historical and Interdisciplinary Perspectives on Applied Linguistic Research. 10-11.
- Thompson, N., Wheeler, J. (2008). *Learning Environment: Creating and Implementing a Safe, Supporting Learning Environment*. Journal of Family Consumer Sciences Education, 26, 235-246.
- Tiit, E.-M. (2007). *Eesti rahvaarvu ja Eestist lahkunute arvu hinnangud*. Riigikogu Toimetised vol.32.
- Tiit, E.-M. (2011). Eesti rahvastik REL2011 andmetel. Tartu Ülikool, Statistikaamet.
- Tiit, E.-M. (2011). *Eesti rahvastik. Viis põlvkonda ja kümme loendust*. Tallinn: Statistikaamet.
- Tillart, I. (2012). *Eestikeelse põhikooli loodusainete õpetajate arvamus kakskeelsete laste õpetamisega seotud aspektide kohta Pärnu linna koolide näitel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

- Toomela, A., Kikas, E. (2012). *Children Studying in a Wrong Language: Russian-Speaking Children in Estonian School Twenty Years After the Collapse of the Soviet Union*. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Tuulik, M. & Muldma, M. (2008). Uusimmigrantide laste integreerumine eesti kooli. Muldma, M., & Vikat, M. (Toim), *Mitmekultuuriline õpikeskkond – probleem või väärtus?* (lk 92-104). Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.
- Valk, P. (2015). *Väärtuskasvatus ja kool*. Tartu Ülikool, Tartu.
- VanPatten, B. (2010). *Key Terms in Second Language Acquisition*. Continuum.
- Wong, K. M. (2015). *Five Fundamental Strategies for Bilingual Learners*. The Huffington Post.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. Ülevaade üldharidusest. Haridus- ja Teadusministeeriumi koduleht. Külastatud 28.12.2015 aadressil <https://www.hm.ee/et?044853=>
- Yip, V. & Matthews, S. (2007). *The Bilingual Child- Early Development and Language Contact*. Cambridge University Press, United Kingdom

Lisa 1.

Valik intervjuu küsimusi III kooliastme inglise keele õpetajale:

1. Kui kaua olete Te inglise keele õpetajana töötanud?
2. Mitu kuud/aastat on teil praeguseks kogemusi kakskeelsetele õpilastele inglise keele õpetamisega?
3. Ligikaudu kui paljusid kakskeelseid lapsi Te hetkel õpetate?
4. Mil määral vajavad Teie arvates kakskeelsed õpilased rohkem tähelepanu ja abi kui ülejäänud õpilased?
5. Kuidas mõjutab Teie arvates kakskeelse õpilase kodune keel tema inglise keelset häälendamist?
6. Kuidas mõjutab Teie arvates kakskeelsus õpilase oskust ja julgust vajadusel abi küsida?
7. Kas ja kuidas mõjutab Teie arvates kakskeelse lapse kodune keel nende inglise keelset õigekirja ja õigekeelt?
8. Missugused konkreetset ülesanded või tegevused on Teie arvates kakskeelsele lapsele võõrkeeletunnis keerulised?
9. Millised on Teie arvates kakskeelsete õpilaste eelised, mis muudavad inglise keele õppe nende jaoks lihtsamaks kui ükskeelsetele?
10. Kuidas saaks Teie arvates raskustes kakskeelset last aidata/motiveerida?
11. Mida mõistate Teie keeleõpet toetava õpikeskkonna mõiste all?
12. Mida teete õpetajana ise, et hoida klassi õhkkonda kakskeelsete ja teiste õpilaste jaoks positiivse, toetava ja turvalisena?
13. Mil määral kardavad kk õpilased Teie arvates teha vigu teiste klassikaaslaste eest, kartes nende hinnangut, naermist?
14. Kuidas hoiate klassisisest distsipliini, et õpilastel oleks toetav õpikeskkond? Kas Teie tundides on paika pandud kindlad reeglid?
15. Kuidas mõjub kakskeelse õpilase olemasolu klassis Teie arvates tunni ettevalmistusele ja inglise keele tunni üldisele edenemisele? Kas peate tegema midagi teisiti, kui teate, et klassis on kakskeelne õpilane?
16. Mil määral annate kk õpilastele tagasisidet nende toetamiseks? Kui põhjalikku?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Karina Noor

(sünnikuupäev: 07.08.1994)

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

„Eestikeelsete koolide III kooliastme inglise keele õpetajate arvamused kakskeelsete õpilaste võõrkeeleõppest ja õpikeskkonna toetamisest“, mille juhendaja on Meeli Väljaots ja Esta Sikkal

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace´i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 08.01.2017