

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Liis Arras
VÄHESE EESTI KEELE OSKUSEGA
ÕPILASTE TOETAMINE
KEELEKÜMBLUSKLASSIS
Magistritöö

Juhendaja: haridusteaduste teadur Laura Kirss

Tartu 2022

Kokkuvõte

Vähese eesti keele oskusega õpilaste toetamine keelekümblusklassis

Tänapäeval on Eestis mitmeid keelekümbluskoole, kus õpetatakse muu emakeelega lastele sihtkeelt ning samal ajal toetatakse nende kodust keelt. Alustava keelekümblusõpetajana sain endale 1. klassi, kus märkas, et õpilaste eesti keele areng ei arene ühtemoodi. Sellest tulenevalt viidi läbi uuring, mille käigus sooviti saada infot laste, 7-8 aastaste, varasema keelearengu kohta ning läbi viia esmane sihtkeele oskust hindav test. Lisaks uuriti tegevõpetajalt ja direktorilt, mida õpetaja üldse teha saab, et toetada nõrgema keelearenguga õpilasi. Tulemustest selgus, et õpilaste toetamisel on suur roll õpetajal, lapsevanematel ja tugipersonalil. Õpetaja peab olema aktiivne, tuleb kaasata lapsevanemaid keeleõppesse ning kasutada tugipersonali abi. Esmane keelearengu hindamine selgitas tegelikke oskusi sihtkeeles ning arenguvestlustest selgus laste eelnev keeleline areng, millest võis järeldada, miks on tekkinud lastel keeleõppes raskusi.

Märksõnad: nõrgem keeleareng, keelekümblus, õpetaja areng

Abstract

Supporting students with low Estonian language skills in immersion classes

Today, there are several immersion schools in Estonia where children who speak foreign languages are taught Estonian whilst at the same time their natural language development is supported. As a new immersion teacher I was assigned a 1st grade. I have noticed that the development of students' Estonian language is developing at different rates. Based on that information, a survey was conducted to obtain information on the previous language development of children, aged 7-8, and to conduct a primary test to assess their proficiency in the target language. In addition, the teacher and principal were asked what the teacher could do to support students with poorer language development. The results showed that teachers, parents and support staff have a major role to play in supporting students. The teacher must be active, parents must be involved in language learning and support staff must be used. The initial assessment of the children's understanding of the target language and subsequent interviews revealed the difficulties the children faced in learning the target language.

Vähese eesti keele oskusega õpilaste toetamine keelekümblusklassis 3

Keywords: weaker language development, immersion, teacher development

Sisukord	
Kokkuvõte.....	2
Abstract.....	2
Sissejuhatus.....	6
Teoreetiline taust.....	7
Lapse keele omandamine ja mitmekeelne õpilane.....	7
Keelekümbluse olemus	8
Keelekümblusmudelid	10
Keelekümblus ja selle mudelid Eestis.....	11
Keelekümbluse eelised ja puudused	11
Lõimitud aine ja keeleõpe.....	12
Mitmekeelse lapse hindamine.....	14
Keele õpetamise probleemid.....	15
Keeleõppe toetamise võimalused.....	16
Uurimisprobleem ja uurimuse eesmärk	17
Metoodika	18
1. etapp: Õpetamise sekkumise vajadus ja taust	19
2. etapp: Kirjeldatud probleemi lahendus	20
3. etapp: Uuringu läbiviimise planeerimine	21
4. etapp: Keelearengu materjalide koostamine	22
5. etapp: Tegevusuuringu läbiviimine.....	23
Tulemused.....	25
Mitmekeelse lapse arengu taust	25
Keel nii kodus kui lasteaias.....	26
Keelelised iseärasused	27
Lapse esmane hindamine eesti keele arengu kohta.....	28
Võimalused õpetaja toetamiseks tavatunnis	30

Vähese eesti keele oskusega õpilaste toetamine keelekümblusklassis 5

Õppimise toetus tunnis.....	30
Õpetaja ja lapsevanema vaheline koostöö	31
Pakutavad tugivõimalused kooli poolt.....	32
Koolipoolne abi õpetajale	32
Võimalused õpilase keeleoskuse parandamiseks kooli toega.....	32
Arutelu	34
Tänuõnad.....	39
Autorsuse kinnitus	40
Kasutatud kirjandus	41

Lisad

Lisa 1. Lapsevanema nõusolekuvorm uuringus osalemiseks

Lisa 2. Lapse esmase keeleoskuse hindamisleht

Lisa 3. Küsimused direktorile

Lisa 4. Küsimused õpetajale

Lisa 5. Küsimused lapsevanemale

Sissejuhatus

Keel on suhtluse alus (Buchholz *et al.*, 2018). Suheldes saame me informatsiooni teistelt inimestelt kui ka ühiskonnast tervikuna (Buchholz *et al.*, 2018). Toimub pidev teabe vahetus, mille põhjal inimene teeb just enda jaoks vajalikke valikuid elus (Buchholz *et al.*, 2018). Tänapäeva ühiskonnas on erinevate keelte segunemine tavaline (Beck, 2008). Inimesed liiguvad ühest riigist teise ning toimub globaliseerumine (Beck, 2008). See toimub eelkõige seetõttu, et piirid on paljudes riikides avatud ning transpordisüsteem on kõrgelt arenenud (Välisministeeriumi koduleht, 2021). Nii on erinevates riikides juba rohkem kui üks suhtluskeel, sest tekib kogukondi, kus mõne muu keele rääkijaid on rohkem (Välisministeeriumi koduleht, 2021).

Nende riikide hulka kuulub ka Eesti, sest suhtluskeeli on mitmeid. Taasiseseisvumise järgselt muutus Eesti üha avatumaks tervele maailmale ning välismaalastel oli ja on siiani võimalus meie riiki külastada. Lisaks saab vajadusel paikseks jääda. Viimaste aastate sisserränne on näidanud, et Eestisse on tulnud palju uusi inimesi, sealhulgas ka tagasipöördujaid. Kokku kõiki lausa üle 10 000 inimese aastas, võrreldes 2010. aastaga, kus sisserrännanuid oli ainult 3000 (Statistikaamet, 2020). Nii võib selgelt näha koolides mitmekesisemat pilti, sest uussisserrändajatest, pagulastest ja tagasirändajatest õpilased paigutatakse Eesti koolidesse. Selline olukord, kus eestlaste hulgas on teisest rahvusest õpilasi, paneb õpetajad proovile. Tuleb olla funktsionaalne ning keskenduda kõigile klassis olijatele, ent teadmised, kuidas seda teha, võivad olla puudulikud. Seda kinnitab ka uuring „Uussisserrändajate kohanemine Eestis“ (Kaldur jt, 2019), kus tuuakse välja see, et sihtkeele õpetamine on katkendlik ja sel puudub järjepidevus. Sama olukord on ka keelekümbuskoolides, kus vene keelt kõnelevad õpilased õpivad eesti keeles osaliselt või täielikult, kuid õpetajate valmidus nende õpetamiseks ei pruugi olla piisav (Coonan, 2008).

Ka mina näen keelekümbuskooli õpetajana, et ülikoolist tarkusi omandades, on välja jäänud kõik see, kuidas õpetada muu emakeelega õpilasi ning kuidas neid toetada. Jah, on küll valikaineid, mis annavad aimu üldisest pildist, näiteks „Lõimitud aine- ja keeleõpe“ ja „Muukeelne õpilane eesti koolis“ - viimase õppeaine olen ise läbinud ning arvan, et see ei anna kindlust alustavale noorele õpetajale, kes soovib õpetada täisväärtuslikult ja tulemuslikult just keelekümbuskoolis. „Muukeelne laps eesti koolis“ õppeaines oli kõik väga üldine. Toodi välja põhilised valdkonnad, millega tuleb arvestada, muukeelne õpilane tuleb eesti kooli, kuid konkreetseid õpetussõnu sellest ainekult välja ei tule. Samuti on see täielikult

e-õppel, mis tähendab, et võimalust kaasõpilaste ja õppejõuga ühiselt teatud teemadel arutada ei ole võimalik. Lisaks, kui asutasin tööle, ei küsitud, kas ja kui palju ma keelekümbelusest ning lõimitud aine- ja keeleõppest tean. Baseeruti eelkõige sellele, et mul oli magistrikraad omandamisel, mis annab tulevikus mulle aluse õpetada kõikides koolides ning loodeti minu eelnevatele kogemustele või kogemustele, mida omandan aja jooksul töö käigus koolis õpetades või täiendkoolitusel. Selline olukord on alustava õpetaja jaoks suur katsumus, sest vähe kogunud õpetajal on niigi palju tegureid, millega kohaneda (TALIS, 2018). Õpilaste keeleküsimus muudab olukorra veelgi keerukamaks. Näiteks avastab õpetaja end olukorrast, kus esimese klassi õpilased oskavad eesti keeles ainult „Tere!“ öelda. Kuna õpetaja ei pruugi rääkida õpilase kodukeelt ning värbamisel pole see ka oluline, siis võib tekkida keelebarjäär, kus ei mõisteta üksteist ning probleemid nii õpetamises kui koolieluga seonduvas võivad kiiresti tekkida. See paneb proovile õpetamisoskused ning kohati võib olla tunne, et see, mida sa teed, ei olegi õige, sest tulemused, mida oodatakse, ei tule koheselt. Selleks, et saaksin õpetajana midagi muuta, peaks mul olema eelteadmised lapse eelneva keelearengu kohta. Sellest tulenevalt on magistritöö eesmärk on minu õpilaste esimese keelearengu välja selgitamine ning sihtkeele arengu hindamine, et edaspidi neid efektiivsemalt toetada.

Teoreetiline taust

Lapse keele omandamine ja mitmekeelne õpilane

Laps omandab oma esimese keele nelja kuni viie aasta jooksul nii, et ta suudaks ennast väljendada ja teised temast aru saaksid (Salim & Mehawesh, 2014). Lapse keelelisel arengul on neli etappi (Argus, 2003). Esimeseks etapiks on keele-eelne areng, kus imik kasutab enda vajaduste väljendamiseks nutmist. Ta kuuleb ja kuulab helisid ning reageerib neile. Hiljem juba kasutab koogutamist, lalinat ja muid häälsusi enda väljendamiseks (Salim & Mehawesh, 2014). Kui laps on ühe kuni poolteise aastane, on ta omandanud osa ühesõnalise väljendeid, mida ta efektiivselt kasutab (Argus, 2003). Väljenditeks võivad olla „emme“, „õue“, „mõmmi“ jms. Seda etappi nimetatakse ühesõnaliste väljendite perioodiks. Mida aeg edasi, seda rohkem kuuleb ja omandab laps sõnu ning teiseks eluaastaks on ta võimeline ise koostama 2-3 sõnalisi fraase. Aru saab aga juba keerulisematest lausetest (Vihman, s.a). Selleks hetkeks on alanud esimeste sõnakombinatsioonide periood (Argus, 2003). Viimaseks perioodiks on liht- ja liitlausete arenemise periood, kus kolmandaks eluaastaks oskab laps koostada keerulisi lauseid ja küsimusi, mõistab lugude tähendust (Vihman, s.a). Aja möödudes areneb lapse sõnavara ning neljandaks eluaastaks peaks olema kõne soravam.

Samas on Eriksson ja teised (2012) välja toonud selle, et poistel ja tüdrukutel on erinev keeleareng, sest lapsevanemad suunavad alateadlikult lapsed vastavalt tema soole konkreetsete mängudeni. Näiteks toodi välja see, et tüdrukuid suunatakse mängudeni, mis eeldavad hoole välja näitamist ja seda sõnadega väljendamist. Nendeks mängudeks võivad olla „kodu“ või nukkudega mängimine. Samas poisse suunatakse just tegevustele, kus on vaja liikuvust ja tegevusi, näiteks autodega mängimine. Mängude käigus arenebki tüdrukutel keel kiiremini kui poistel (Eriksson *et al.*, 2012).

Mitmekeelse õpilase õpetamisel tuleb lähtuda sellest, millised on teise keele omandamisel keeletepid – sisuliselt toimub see samamoodi kui esimese keele omandamine. Mitmekeelsuse arenguetappe on viis (Marsh, 2010). Kõigepealt alustatakse uue keele kuulamisest. See tähendab, et keskendutakse oluliselt rohkem uutele sõnadele, jälgitakse žeste ja püütakse neid ise järgi teha, küsimustele vastates kasutatakse kehahiimikat või vastatakse enda emakeeles. Seda etappi nimetatakse vaikivaks perioodiks (Marsh, 2010). Järgmiseks etapiks on varase kõnetekke faas (Dale, Van der Es, & Tanner, 2010). Selles faasis mõistab laps juba osalisi fraase nagu „Istu ilusti!“, „Alustame tunniga!“, „Ole tasa!“. Samuti püüab õpilane keeleliselt olla aktiivsem. Küsimustele vastates võib ta kasutada nii sihtkeelt kui ka emakeelt segamini, sest mingid konkreetset sõnad ei ole talle veel sihtkeeles teada (Klein, Klein, Wolfgang, 1986). Kui sõnavara hakkab laienema ning õpilane on valmis juba lauseid moodustama ja lausete kontseptsioonist aru saama, siis seda nimetatakse produktiivseks keeleoskuse arenguks (Marsh, 2010). Selles faasis on tähtis luua mugav keskkond, kus õpilane tunneb, et eksimine on normaalne ja nii keelt õpitaksegi. Oluline on õpilast julgustada ja sisendada talle enesekindlust (Baker, 2005). Neljandas ja viiendas faasis suudab õpilane rääkida nii, et tema kõne on mõistetav. Neljandas faasis kasutab õpilane keerulisi lauseid, mis sisaldavad põhjendusi (San Isidro, 2018). Viies faas on kõneladususe faas. Selles toimub suhtlemine ja õppetöö sihtkeeles (San Isidro, 2018). Teise keele omandamine suhtluskeelena kujuneb 6 kuu kuni 2 aasta jooksul (Padrik & Hallap, 2020). Mõtlemiskeele areng omandatakse 4 kuni 5 aasta jooksul (Padrik & Hallap, 2020).

Keelekümbluse olemus

Tänapäeval on maailm avatud ning reisimine ühest kohast teise on kiirem kui kunagi varem. Inimestel on võimalus liikuda erinevates kohtades, sealhulgas jääda paikseks ning töötada seal, kus hetkel vajalik on (Beck, 2008). Ka lastel on võimalus omandada haridus lähtudes oma kodukeelest, kuid samal ajal õppida asukohakeelt nii, et kumbki keel ei segaks üksteist. Selliseid koole, kus taoline haridus on võimalik, nimetatakse keelekümbuskoolideks.

Keelekümblus on lõimitud aine- ja keeleõppe (edaspidi LAK-õppe) programm, mille peamiseks põhimõtteks on õpetada üht või mitut keelt läbi aineõppe (Harno, s.a). Tänapäeval on keelekümblus laialdaselt levinud, sest inimesed on pidevas liikumisest – toimub globaliseerumine (Beck, 2008). Nii on võimalus paljudel inimestel erinevates riikides omandada haridus just asukohakeeles ning keeleõppe toimub kiiremini. Keelekümbluskoolide üks põhifookusi on see, et arvestatakse õpilase kultuuritausta ja -keelega (Kebbinau, 2011). Seega on õppijal lihtsam integreeruda kooli ning alustada oma keeleõpet.

Keelekümblusel on kuus põhiomadust, mille järgi seda eristatakse (Kebbinau & Aja, 2011).

- 1) Keelekümbluskoolides teist keelt tuleb kasutada 4 kuni 7 aastat, et õpilased omandaksid vastavad baastadmised selles keeles.
- 2) Õppekava on samasugune, mis tavakoolides, kuid mõnede õpiväljunditega läheb lihtsalt kauem aega, kui tavakoolides õppijatel.
- 3) Kuna õppimine toimub nii emakeeles kui ka õpitavas keeles, siis oluline on siinkohal hoida kaks keelt omavahel lahus. See tähendab, et kui aineõpe toimub teises keeles, siis ei õpetata lisaks veel emakeelt.
- 4) Keelekümbluskoolides peab olema selgelt eristatud siht- ja kodukeele õpetamise vahekord. Tavaliselt on see olnud 50/50, kuid varieeruvalt koolist võib see protsent muutuda teise keele kasuks.
- 5) Kuna kahe keele õppimine on alguses õpilasele väga raske ning uus, siis on tähtis, et õpetajatel ja lapsevanematel oleks omavaheline koostöö tagatud. Õpetaja peab andma tagasisidet õpilase kohta lapsevanemale ja vastupidi, et õpilase keeleareng oleks kiire ja ilma segavate teguriteta. Samuti on oluline see, et õpetaja ise oleks klassi ees entusiastlik ja toetav ning ka lapsevanemad kodus.
- 6) Viimaseks omaduseks on see, et keelekümbluskoolides alustavad õpilased on oma teise keele keeletasemelt algajad. See annab hea stardipunkti kõikidele klassis õppijatele – keegi pole keeleliselt parem kui teised.

Keelekümbluses keele õpetamisel lähtutakse neljal printsiibil (Meyer, 2010). Esiteks on oluline sisu, mida hakatakse õpetama. See võib olla kas projekt, millel on kindel teema, või lihtsalt üks suurem õpikäsitlusteema, mida saab pikema aja jooksul osadeks lahti võtta. Teiseks peab tähtsal kohal olema suhtlus ja suhtlemine. See erineb tavalisest keeleõppetunnist. Keeleõppes keskendutakse grammatika õigsusele, kuid keelekümbluses

ärgitatakse õpilast suhtlusele ning läbi selle aru saama, kuidas peaks keelt õigesti kasutama. Järgmiseks printsiibiks on tunnetus. Selle peamine eesmärk on õppijal ise mõista õpitavat vastavalt oma eale ja võimetele. Siinkohal oleks paslik kasutada Bloomi taksonoomiat, mis põhineb mõtlemise kahel kategoorial – madalam ja kõrgem mõistmine. Läbi selle saab õpetaja täpselt teada, milline on õpilaste tase ja arusaam (Bloom, 1956). Ning viimaseks printsiibiks on kultuur. Selle all peetakse silmas eelkõige seda, kui õpitakse teises keeles, mitte oma emakeeles, ning tekib arusaam erinevate kultuuride ja rahvuste vahel (Coyle, 2013).

Keelekümbelusmudelid

Maailmas on kolm peamist keelekümbelusmudelit, mille järgi õpetamine toimub. Nendeks on ülemineku mudel, säilitamise mudel ja rikastamise mudel (Kallas & Küün, 2019). Ülemineku mudel on selline, kus alustatakse kohest teise keele õppimist koolis (Kallas & Küün, 2019). Õppimise ajal kasutatakse emakeelt minimaalselt ning teist keelt õpetatakse koheselt suuliselt. Selle mudeli ajal ei ole oluline teise keele grammatika ja sõnastus, oluline on pidev suulise sõnavara arendamine. Mudeli eesmärk on jõuda kakskeelsusest ükskeelsuseni. Kuna sellise mudeli mõte on kiiresti teine keel selgeks saada, siis on seda kutsutud ka nõrgaks kakskeelseks mudeliks (Cummins, 2010).

Teiseks on säilitamise mudel, mille põhifookus on eelkõige õpilase identiteedi säilitamine (Kallas & Küün, 2019). Kui ülemineku mudelit kutsuti nõrgaks kakskeelseks mudeliks, siis säilitamise mudelit kutsutakse tugevaks kakskeelseks mudeliks (Asser, 2003). Selles mudelis võib kasutada oma emakeelt, räägitakse õpilase kultuurist ja keelest. Sellist lähenemist on võimalik kohata Eestis, kus venelased on vähemusrahvana, Hispaanias katalaanid ning kurdid Türgis.

Viimaseks on rikastamise mudel (Kallas & Küün, 2019). Seda eristatakse säilitamise mudelist sellepöolest, et klassides on õpilased, kelle emakeel on erinev kohalikust keelest, kui ka need, kelle emakeel on kohalik keel. Kohalikud ja erineva emakeelega õpilased on klassidesse paigutatud nii, et neid on võrdselt (Fishman, 1976). Selliste klasside eesmärk on mõlema keele õppimine. Ühiskonnas tervikuna on sellise õppe põhifookus eelkõige sellel, et vähemusrahva keel säiliks ning kohalik keel oleks suhtlustasemel kõigil selge. Maailmas on enimlevinud Kanada koolid, kus vähemuskeeleks on prantsuse keel ning Suurbritannias uelsi vähemuskeelelega koolid.

Keelekümblus ja selle mudelid Eestis

Keelekümbuskoolid jõudsid Eestis 20. sajandi keskpaigal (Harno, s.a). Üheks eestvedajaks oli tolleaegne haridusminister Ferdinand Eisen, kes lisaks keeleõppele pakkus võimalusi ka õppida aineõppeid võõrkeeles (Eesti Entsüklopeedia, 2020). Keelekümbuskoolidele pandi Eestis põhirõhk alles 21. sajandi alguses, kui märgati, et vene keelt emakeelena kõnelevaid inimesi riigis on palju, kuid kohalikku keelt valdavad nad minimaalselt või ei valda üldse (Asser, 2001).

Eesti lasteaedades rakendatakse kolme keelekümbusmudelit, mis on järgmised: täielik keelekümblus, osaline keelekümblus ja kahesuunaline keelekümblus (Harno, s.a). Täielikus keelekümbuses on 5-aastased venekeelse kodukeelega lapsed, kes on pandud lasteaeda, kus õppeprogramm toimub eesti keeles.

Osalise keelekümbuse erisuseks on see, et õpe toimub nii eesti kui ka vene keeles (Harno, s.a). Lapsi võetakse sinna juba kolme aastaselt. Päevaplaan on planeeritud vastavalt kahele õpetajale, kellest üks valdab eesti ja teine vene keelt. Üks õpetaja, kes õpetab eesti keelt, on päeva alguses ning õpetaja, kes valdab vene keelt, kordab päeva lõpus vene keeles eesti keeles õpitut. Sellised lasteaiad on näiteks Narva lasteaed Päikene ja Tartu lasteaed Kelluke.

Ning viimaseks on kahesuunaline keelekümblus, mis tähendab, et lapsed on rühmaks komplekteeritud vastavalt vene ja eesti kodukeelega (Harno, s.a). Rühmades on vene ja eesti kodukeelega lapsi võrdselt ning nad on kolme kuni nelja aastased, kui nad lasteaeda jõuavad. Õpe toimub neil nii eesti kui ka vene keeles rühmades ning õpetajad peavad oskama mõlemat keelt. Sellisteks lasteaedadeks on eelnevalt mainitud Tartu lasteaed Kelluke ja Tartu lasteaed Annike.

Eesti koolides on keelekümblus jaotatud varaseks ja hiliseks keelekümbluseks (Harno, s.a). Varajase keelekümblusega alustatakse 1. klassis ning põhikoolis lõpus toimub 60% õppeaineid eesti keeles. Vene keele õppimist alustatakse teises klassis ja selle õppemaht suureneb klassiti. Seda nimetatakse keelekümbuskoolides täieliku keelekümblusega klassiks. Hilises keelekümbuses alustatakse eesti keele õppimist II kooliastmes, kuid ka siis peab olema põhikooli lõpus 60% antavatest tundidest eesti keeles (Harno, s.a).

Keelekümbuse eelised ja puudused

Keelekümbuse eelisteks peetakse eelkõige seda, et see on efektiivne kakskeelne õpe. Keelekümbuses ei jäeta tagaplaanile õppija emakeelt (Mehisto *et al.*, 2008). Lisaks on

täheldatud seda, et LAK-õppe programmi kasutades õpib õppija kiiremini, kui tavakoolis võõrkeelt õppides (Lorenzo *et al.*, 2010). Samuti on toodud välja see, et inimesed, kes õpivad või on õppinud keelekümbelkoolis on avardatud silmaringiga ja neil on arusaam kultuuridevahelisest seostest. See annab omakorda julguse suhelda teises keeles, kui emakeeles ning tänu sellele on neil avardunud keele- ja suhtlusoskus (Lorenzo *et al.*, 2010).

Lisaks on välja toodud, et inimesed, kes on omandanud vähemalt kahte võõrkeelt on tööturul tulevikus tahetumad, kui pelgalt emakeelt omav inimene (Klimova, 2012). Selle toob ka välja Baker (2005), kes tõdeb, et inimesed, kes räägivad kahte või enam võõrkeelt on teiste silmis tahetumad. Seda eelkõige sellistes elualadel nagu diplomaadid, ärimehed, poliitikud ja elukutselised reisijad.

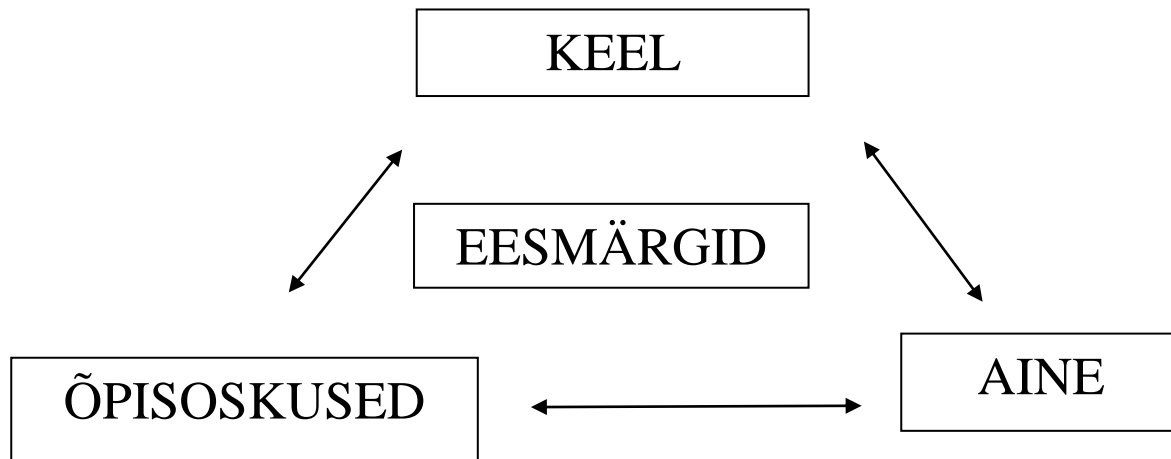
Keelekümbluse puuduseks võib välja tuua selle, et õppijal on vähesed teadmised sihtkeele õppimiseks ning see tekitab omakorda trotsi keele õppimisel (Klimova, 2012). Keele õppimisel võivad tekkida õpilaste keeleoskusel tasemed ja nii tekib õpilastel pidev võrdlusmoment üksteisega. Nii võib juhtuda, et õpilane ei soovigi aktiivselt tunnist osa võtta, sest tunneb ennast kehvemini teiste seas (Klimova, 2012).

Lisaks on tavaliselt sellistes klassides rohkem kui 20 õpilast. Võib juhtuda, et õpilane ei tunne õpetaja ja õpilase vahelist kontakti, mis oleks vajalik heaks keeleõppeks – puudub omavaheline mõistmine teineteise suhtes (Võlli, Mehisto, & Asser, 2008). Õpetajast lähtudes on täheldatud seda, et erinevaid õpetlikke raamatuid ja tekste LAK-õppe kohta on küll olemas, kuid materjale, mida kasutada, on minimaalselt (Võlli, Mehisto, & Asser, 2008). Materjalide puudumine tekitab õpetajatele lisatööd ning see omakorda võib tekitada õpetajas stressi, sest tunnid ei pruugi igakord olla nii kvaliteetsed ja head, nagu soovitakse. Kuna õpetajad teevad väga palju materjale ise, võib tekkida oht, et õppemeetodid, mida nad on valinud, ei pruugi sobida absoluutselt õpetatava klassiga ning nii jääb õppe eesmärgid täitmata. Lisaks eelnevalt mainitule peavad aineõpetajad kasutama õpitavat teist keelt ning keeleõpetajad peavad tooma ainetundide komponente tundi sisse (Coonan, 2008). Viimane aga võib osutuda just raskeks, sest sellealased teadmised on minimaalsed või hoopis puudulikud (Coonan, 2008).

Lõimitud aine ja keeleõpe

Lõimitud aine- ja keeleõpe (edaspidi LAK-õpe) on õpe, mille põhiomadus on teise keele ja aineõppe efektiivne õppimine (Marsh, 1994). LAK-õppe põhieesmärk on eelkõige see, et oleks loodud sobiv keskkond keele õppimiseks (Aulik, 2005). Selle eelduseks on see, et

koostööd teevad nii keeleõppe kui ka aineõppe õpetajad (Dale, Van der Es, Tanner, & Timmers, 2010). See tähendab seda, et aineõppes kasutatakse õpitavat keelt ning keeleõppes tuuakse sisse elemente aineõppes õpitule (Serragiotto, 2017). Aineõppe õppimisel on rõhk eelkõige sellel, et kasutatakse erinevaid näitlikke vahendeid keele mõistmisel (Dale *et al.*, 2010).



Joonis 1. Keeleõppe eesmärgistatus (Mehisto *et al.*, 2008).

Joonisel 1 on välja toodud, mis peavad omavahel olema seotud, et õppe-eesmärgid täita. Joonis kinnitab aine- ja keeleõppe õpetajate omavahelise suhtluse olulisust ning õpitud õpioskuste omandamist, mida igas õppeaines eraldi kasutada.

„Lõimitud aine- ja keeleõpe“ (Mehisto *et al.*, 2008) on välja toodud, et õpilaste keeleõpe areneb siis, kui neil on endal soov rohkem teada saada lähtudes ülesannetest ning nende lahendamisest, mis omakorda annab neile midagi uut teada ning „... nad ei õpi keelt keele pärast“. Seega peaks LAK-õppe eesmärkideks olema eelkõige klassile vastava keeletasemel olevad ülesanded, mida nad mõistavad. Ülesanded peaksid arendama kuulamist, kõnelemist, kirjutamist ja lugemist. Kindlasti ei tohiks õpetaja sihtkeele tundides kasutada õpetamisel õpilasega tema emakeelt, sest nii võib õpilane tunda, et asukohakeelt pole vaja õppida, sest õpetaja saab nagunii tema poolt räägitavast aru. Samas on oluline emakeeles antavates tundides kasutada samuti kõiki pädevusi nagu kuulamine, lugemine, kirjutamine ja kõnelemine. Ning lisaks peaks toimuma pidev suhtlus ja mõistmine selle üle, kuidas sihtkeele ja õpilase emakeelega seotud kultuurid erinevad ja millised on sarnasused (Mehisto *et al.*, 2008).

Mitmekeelse lapse hindamine

Hallap ja Padrik (2020) on koostanud juhendi mitmekeelse lapse arengu hindamiseks. See annab hea ülevaate ja näpunäited, mida peaks tegema õpetaja mitmekeelse õpilase arengu hindamiseks. Järgnevalt on antud hindamise etappidest ja meetoditest lühike ülevaade.

1) Kogutakse õpilase taustainfot keele varasema arengu kohta ning hinnatakse keelekeskkonda. Kõige parem võimaluse selle teada saamiseks on kutsuda lapsevanemad arenguestlustele ning esitada küsimusi, mis annavad ülevaate lapse varasema kõnearengu tekkest, millised probleemid võisid esineda emakeele omandamisel ning milline on hetkel emakeele oskus (Hallap & Padrik, 2020). Samuti peab olema teadlik lapse keelekeskkondadest erinevates kohtades. Nendeks keelekeskkondadeks peaks olema kodu, kool ning kohad väljaspool kodu ja kooli. Keelekeskkonna välja selgitamine on oluline just seetõttu, et teada saada mõlema keele kasutuskohad ning kui üks või mõlematest keeltest jääb tagaplaanile, tuleks leida lahendus selle toetamiseks (Baker, 2002). Meeles peab pidama seda, et lapsevanemate räägitu võib olla subjektiivne ja kallutatud. See tähendab seda, et nad kõike ei pruugi mäletada või ei soovi tunnistada ja edasi rääkida. Sellest etapis saab õpetaja teada, millised olid probleemid emakeelt omandades ning mis võivad edasi kanduda sihtkeele õppimisel. See ülevaade annab õpetajale võimaluse analüüsida õpilase arengut koolis kui ka varasemalt (Hallap & Padrik, 2020).

2) Hinnatakse õpilase sihtkeeleoskust esmakordselt. Vastavalt õpilase kokkupuutele sihtkeelega valitakse hindamise meetod. Laps, kes on sihtkeelega kokku puutunud vähem kui kaks aastat, siis tema hindamiseks kasutatakse vestlust (Hallap & Padrik, 2020). Vestlust luuakse õpilase juba tuttavatel teemadel, mis on eelnevalt õpitud või mis on igapäevaga pidevalt seotud. Näiteks võiksid teemadeks olla kool, kodu, perekond. Õpilane, kes juba suudab õppida sihtkeeles, siis tema hindamiseks kasutatakse jutustamist (Hallap & Padrik, 2020). Selline keeleoskus omandatakse kuni nelja aastaga. Jutustamise hindamisel tuleks olla teadlik, kuidas eelnevalt on sellega tegeletud. Vajadusel tuleks õpilast suuliselt juhendada. Jutustamine annab ülevaatliku info järgmistest aspektidest: lapse lausemoodustusoskused, sõnade ja sõnavormide kasutus, kõne sujuvus, koodivahetuse kasutamine (Hallap & Padrik, 2020).

3) Õppeprotsessi jälgimine õpetaja poolt. See tähendab, et õpetaja teeb õpilaste keeleoskuse kohta pidevalt märkmeid ning nii on tal ülevaade laste raskustest ja õnnestumistest keeleõppes. Lisaks märkmete tegemisel tuleks infot koguda ka õpitud

teemade või sõnavara kohta. Kui need teemad on läbi võetud, tuleks hinnata, kuidas laps suudab õpitud rakendada. Häta jäämisel tuleks pöörata tähelepanu õpilase järele aitamisele ning välja selgitada, miks õpitu rakendamine ei õnnestu.

4) Õpilase konkreetne hindamine. Järgnev informatsioon pärineb Hallapilt ja Padrikult (2020). Esmaseks hindamispunktiks on kõne mõistmine. Kuna õppimine toimub eelkõige õpilase ja õpetaja ning õpilaste omavahelise suhtluse abil, siis on oluline määratleda, kas õpilasel on see oskus omandatud. Selle välja selgitamiseks soovivad Hallap ja Padrik (2020) lapsele lugeda ette pala või lasta makist teksti, mida kuulata. Selle kohta tuleks esitada küsimusi ning nii on võimalus hinnata lapse kõne mõistmist. Samuti peab olema teadlik, et lapse vale vastus ei pruugi olla põhjus sellest, et ta ei mõistnud teksti vaid hoopis küsimuse mõistmisega võis olla raskusi. See tuleb õpetajal endal välja selgitada. Kirjaliku kõne hindamiseks soovitatakse lastel kirjutada piltide kohta lauseid. Nii on võimalik näha väga erinevaid keelelisi vigu. See annab õpetajale arusaama, millised on tüüpvead, mis tekitavad lapsele raskusi. Ning viimaseks on dünaamiline hindamine, mille eesmärgiks on õpivõime analüüsimine ning läbi selle selgitada välja, kas lapsel võib esineda keelepuue. Dünaamiline hindamine koosneb kolmest järgmisest osast: eelhindamine, õpetamine (uue osaoskuse õpetamine), järelhindamine. Eelhindamisel selgitatakse välja lapse eelteadmised ja oskused, mis vajavad veel tuge. Õpetamisel valitakse välja üks osaoskus, mida õpilane suudab ühe tunniga õppida. Viimasena hinnatakse last, kuidas on ta omandanud uue teema. Hindamine võib toimuda ka pikaajaliselt teada saamaks, kas õpitu on talletunud mällu või mitte.

Keele õpetamise probleemid

Haridus- ja Teadusministeerium on pressibriifingus „Parema hariduse ja parema keeleoskuse plaan“ (2014) välja toonud, et keelekümbeluskoolides õppivad õpilased ei suuda põhikoolis omandada vajalikku B1 taset. Üheks põhjuseks tuuakse välja see, et eesti keelt õpetavad õpetajad ei ole pädevad. Pädevusetus baseerub eelkõige sellel, et need, kes peaksid eesti keelt õpetama on vene keelt emakeelena kõnelevad õpilased ning teema mõistmiseks kasutatakse rohkem vene keelt kui püütakse täpsemalt selgitada eesti keeles. See on loomulik, sest nii mõistab õpilane seletatut paremini, kuid keeleõpe kannatab kardinaalselt. Samas, kui sihtkeelt õpetab õpetaja, kelle emakeel see on, siis võib arvata, et keele omandamine toimub kiiremini.

See võib nii olla, kuid võib esineda kaks probleemi. Esiteks ei pruugi õpetaja osata õpetada sihtkeelt teise keelena ning teiseks - õpetaja ei räägi õpilase emakeelt, mis tekitab olukorra, kus ei mõisteta üksteist (Soll & Palginõmm, 2011). Nii pole õpetajal ülevaadet,

mida tegelikult õpilane mõistab ja kui palju ning kas raskused on seotud õppimisega või laps on alles kohanemisfaasis. Mõisted või uued teemad, mida laps ei suuda omale mõistetavaks teha, nimetatakse mõistmiskusteks (Soll & Palginõmm, 2011). Selle põhjuseks võib olla lapse vähene keeleoskus või nõrgad kognitiivsed oskused (Soll & Palginõmm, 2011).

Põhjuste teada saamiseks tuleb õpetajal leida õpilasega ühine keel, mille abil üksteist mõista. Kui puudub üksteise mõistmine, siis langeb ka õpilase õpimotivatsioon, sest õpilane ei tunne eduelamust (den Brok *et al.*, 2010).

Muu emakeelega õpilased vajava väga palju tähelepanu keeleõppel. Tavaliselt on klassid suured, kuni 27 õpilast ühes tunnis kui mitte rohkemgi. See võib päädida sellega, et kõik õpilased ei saa vajalikku tähelepanu. Tekivad õpilüngad ning tahe koolis käia, kaob. Selle parandamiseks oleks vaja individuaalset lähenemist ja kodust toetust, kuid tihtipeale pole õpetajal ajaressursse arvesse võttes teda võimalik toetada. See nõuab lisatööde valmistamist, selle selgitamist ning seda kõike tavatunnis, kus teised soovivad samamoodi enda tähelepanu ja aega (Soll & Palginõmm, 2011). Kuna kõike koolis õpetada ei jõua, peaks vanemate poolne toetus olema primaarne. Tihtipeale võib see jääda koduseinte vahel tagaplaanile, sest vanemad ei oska toetada, puudub sihtkeele oskus või neil on omad töökspidamised (Baker, 2005).

Keeleõppe toetamise võimalused

Keele kiiremaks omandamiseks tuleks luua toetav õpikeskkond (Soll & Palginõmm, 2011). Toetatud peab olema nii sotsiaalne kui ka füüsiline keskkond, kus laps tunneb end mugavalt ja turvaliselt. Turvalisuse loob eelkõige klassiõhkkond ja õpetaja kompetentsus (Sarwar & Bhamini, 2018). Kompetentsuse all peetakse silmas eelkõige seda, et õpetaja oskab keeleliselt õpilasi suunata ja abistada. Abi saamine võib jääda saamata, kui õpetaja emakeel on sama nagu õpilastelgi. Nii võib tekkida olukord, kus teema selgitamiseks minnakse lihtsama vastupanu teed ning tõlgitakse sihtkeelne õpetus emakeelde. Samas ei taga ainult eestikeelne õpetaja laste head keeleoskust. Tähtis on toetada tugevamaid ning märgata nõrgemaid. See paneb õpetaja suure töökoormuse alla, kuid vaid nii on võimalik õpilaste keeleõppega ühiselt jätkata (Soll & Palginõmm, 2011). Tugevamatega peaks jätkama õpinguid nii nagu on plaanitud ning nõrgemaid tuleks individuaalselt juhendada, vähendada nende õpikoormus (kui vaja) ja valmistada vastavaid õppematerjale (Soll & Palginõmm, 2011). Kui õpetaja näeb, et õpilasel on tekkinud õpiraskused, siis kõigepealt tuleks selgeks teha, kas probleem on keele oskamatuses või muus. Mõistmaks, kas tekkinud õpiraskused on tekkinud ebapiisavast keeleoskusest, tuleks õpilasele anda ülesanne, mida on võimalik kuulnud või loetud info

põhjal piltlikult või skeemide abil kujutada (Soll & Palginõmm, 2011). Selliseid ülesandeid soovitavad teadlased (Williams & McLeod 2012; Gathercole 2014), kes toovad välja, et lapse õpiprobleemide teada saamiseks tuleks kasutada ülesandeid, mis hõlmavad mõlemaid keeli või luua olukordi, mis võimaldavad arvesse võtta ka kognitiivsed oskused (Nic Aindriú, Duibhir, & Travers, 2021). Samuti on suur roll keeleõppes lapsevanematel (Baker, 2005). Nad saavad toetada last individuaalselt ning see annab võimaluse lapsel tunda ennast turvaliselt pere keskel ja vajadusel küsida abi, kui midagi jääb arusaamatuks. Samas ei tohi kodune ja ülesannete toetus baseeruda tõlkimisele (Soll & Palginõmm, 2011). See vähendab õpimotivatsiooni teise keele õppimisel (Soll & Palginõmm, 2011). Lisaks soovib Baker (2005) lastevanematel kaasata keeleõppesse sõpru, naabreid ja erinevaid digitaalseid lahendusi sihtkeele toetamiseks. Sarwar ja Bhamini (2018) toovad samuti välja selle, et lastevanemate kohustus on oma last ühiskonnas, kus elatakse, aktiivseks teha. See tähendab, et laps suhtleb sihtkeeles ning võtab osa enamuskeelsest ringkonnast. Samas keelab ta sihtkeele rääkimise kodus, sest see poleks loomulik ning nii kaob rahvusidentiteet.

Uurimisprobleem ja uurimuse eesmärk

Eestis läbiviidud uuringus „Uusimmigrantide* laste integreerimine eesti kooli” (2008) toodi välja muu kodukeelega õpilaste õpetajad ei oma tegelikku ettevalmistust selliste laste õpetamisel ning töötavad eelkõige intuitsiooni pealt. Tavaliselt kohandavad õpetajad oma õppematerjalid klassile vastavaks, kas ise neid koostades või mujalt erinevaid olulisi ülesandeid kokku pannes. Seda kinnitab ka Pocheniuk (2014), kes selgitab, et aineõpetajatel pole omavahelist koostööd keeleõpetajatega ja vastupidi. See omakorda päädib sellega, et aineõpetuses ei tegeleta keele õpetamisega ning keeleõppes ei lõimita aineõpet sisse.

Mina olen klassiõpetaja keelekümbuskoolis ning mind võeti tööle ilma erilise ettevalmistuseta, kus tegelikult LAK-õppe meetodeid ja põhimõtteid ei tea teadnud. Ka minul endal puudusid eelnevalt teadmised muu emakeelega õpilaste õpetamisest, LAK-õppes ning olulisusest pidevalt koostööd teha kolleegidega keelekümbuskoolis. Sellest tulenevalt puudus oskus toetada ja õpetada muu emakeelega õpilasi ning olen täheldanud, et nõrgemad õpilased omandavad sihtkeelt minimaalselt ja sõnavara ei arene – näen, et ei oska nende eesti keele arengut piisavalt eesmärgipäraselt toetada. Samuti puuduvad mul eelteadmised laste varasema keelarengu kohta. Eesmärk on minu õpilaste esmase keelarengu välja selgitamine ning sihtkeele arengu hindamine, et edaspidi neid efektiivsemalt toetada.

Töö uurimisküsimused on:

- Milline on minu klassi mitmekeelsete õpilaste keelearengu taust?
- Mida näitab tema eesti keele arengu kohta esmane hindamine?
- Kuidas toetada nõrgema keelearenguga õpilasi tunnis?
- Milliseid tugivõimalusi on võimalik kooli poolt pakkuda õpilastele, kelle keeleareng on nõrgem?

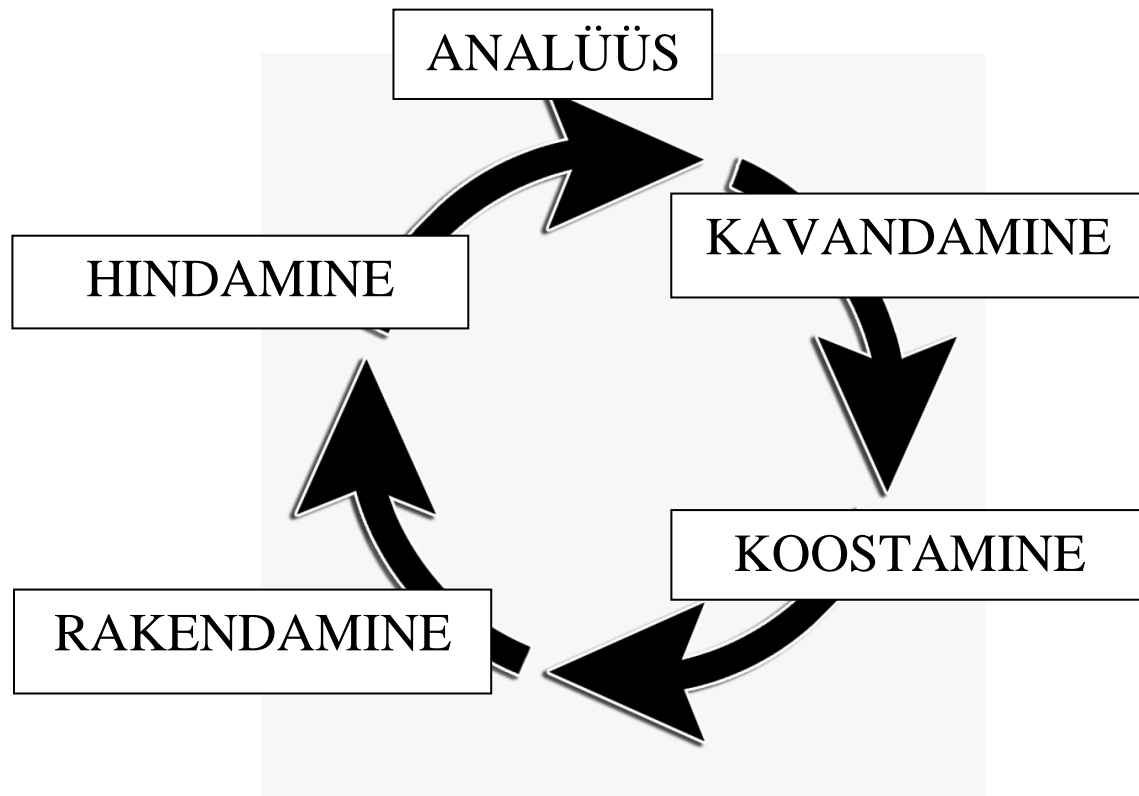
Magistritöö eesmärk on saada ülevaade õpilaste keelearengu taustast, keeleoskusest ning õpetaja toetamise võimalustest.

Metoodika

Lähtuvalt magistritöö uurimisprobleemist, eesmärgist ja uurimisküsimustest, kasutatakse uurimismeetodina tegevusuuringut (Löfström, 2020).

Tegevusuuring on uuring, kus oma ala spetsialist (tavaliselt pedagoogid) soovib läbi sotsiaalsete eksperimentide parandada enda töö kvaliteeti (Kemmis & McTaggart, 1988). Tegevusuuring on eelkõige suunatud praktikule, kes soovib läbi uurimise parandada enda taset spetsialistina, otsib tunnustust ja kinnitust enda tööle ning tegeleb pidevalt sellega, et mõista, mis tema sees toimub (Löfström, 2020). Kuna tegevusuuring on eelkõige suunatud õpetajatele, siis annab see võimaluse antud probleemiga tegeleda, püüda leida lahendus ning edaspidi ka teisi selle lahendusega aidata.

Tegevusuuringu läbiviimisel lähtusin ADDIE õpidisaini mudelist, mis on oma nime saanud selle disaini põhimõtete esitähedest (Jones, 2014). A tähendab inglise keeles *analyze* ehk analüüs, mille fookus on välja selgitada teema vajalikkus ja sihtrühma taust. D *design* ehk kavandamine on teiseks etapiks, et mõelda välja kogu edasine uurimuse käik. Selles etapis mõeldakse välja, kuidas uuringut peaks läbi viima, kus see peaks toimuma ja mis on üldine õppe-eesmärk. Järgmise D tähendus on koostamine (*development*). Sellel hetkel koostatakse vajalikke õppematerjale ja koostatakse tunnikavasid. Kui need eelnevat etappi on läbitud algab rakendamine (*implementation*), kus viiakse läbi uurimus. See hõlmab kõiki kolme eelnevat etappi. Ning viimaseks etapiks on hindamine (*evaluation*), kus kogutud andmed analüüsitakse ning saadakse teada, kas uuring oli edukas või mitte (Branch, 2009).



Joonis 2. Tegevusuuringu ADDIE õpidisaini etapid (Jones, 2014).

1. etapp: Õpetamise sekkumise vajadus ja taust

Õpetan hetkel keelekümbelkoolis, mis on linna üks suurimaid koole. Selles koolis on liigitunud klassid osalise keelekümbelusega ja täieliku keelekümbelusega klassideks. Koolis on esimesi klasse kolm paralleeli. Kaks neist on täieliku keelekümbelusega klassid, kus eesti keele tunde on poole rohkem kui osalise keelekümbelusega klassis ning vene keele tunde pole üldse. Mina õpetan osalise keelekümbelusega klassis, kus vene keele ja eesti keele tunde võrdselt 4. Õpilased on tulnud keelekümbelusteaedadest, kus pool päeva on õppe- ja kasvatustegevus eesti ning pool päeva vene keeles. Minu klassis on 25 last. Minu klass on hetkel keelearenguetappidelt (Marsh, 2010) jagunenud kaheks. Ühed on produktiivse kõnetekke faasis, kus püütakse mulle vastata eesti keeles, kuid osad sõnad, mis pole neile eesti keeles teada, öeldakse vene keeles. Nad mõistavad mind enamjaolt täielikult, sest kasutan lihtlauseid. Sõnad, mis neile teada ei ole, kas selgitan eestikeelsete sõnadega, mis on neil omandatud, või joonistan tahvlile. Liigitan neid produktiivse kõnetekke faasi alla, sest näen, et nad alustavad tööd koheselt, kui olen töökäsu kätte andnud. Kui midagi neile jääb arusaamatuks, püüavad nad küsida eesti keeles täpsustusi. Tavaliselt on nad väga aktiivsed ja püüavad ka teisi järele aidata. Ise püüan võimalikult vähe vene keelt kasutada, kuid paratamatult on hetki, kus tuleb teatud sõnu kasutada vene keeles, et seejärel edasi minna

eesti keeles. Tõsiküll, on olnud hetki, kus alguses proovisin ainult tõlkida vene keelest eesti keelde, et nende mõistmine ülesandesse toimuks koheselt, kuid sain aru, et selline õpetamisstrateegia ei vii kuhugi. Teine osa klassist on varases kõnetekke perioodis (Dale, Van der Es, & Tanner, 2010). Nad saavad aru fraasidest, mida eesti keeles ütlen. Näiteks „Tõuse püsti, kui sa oled valmis“, „istu“, „võta välja eesti keele asjad“. Kuid tunnis ei mõista nad ülesandeid, mida eesti keeles ütlen, ning kaasõpilaste kannatus on tihti selle olukorra tõttu katkenud ja nad on tõlkinud neile vene keelde. Samuti ei suuda nad vastata mulle täislausetega vastuseid, mida oleme õppinud 1. septembrist alates. Kuna valjemad ja vaiksemad õpilased on gruppidesse jaotatud, siis on mul kergem jõuda iga õpilaseni. Nii näen, millised on nende vead ja kas nad ülesandest üldse aru said. Kui ei saanud aru, siis kasutan kahte keelt korraga. See küll aitab neid edasi, kuid keele mõistmisega läheb neil rohkem aega, kui teistel. Nii tekibki olukord, kus üks pool on keelelises arengus ees ning et nad saaksid edasi õppida, tõlgivad nad nõrgematele vene keelde ülesanded ära. See omakorda jätab nõrgemad sinna, kus nad juba praegu on, ning edasine keeleline areng läheb neil väga aeglaselt. Seega on oluline, et nõrgemaid oleks võimalik aidata järele läbi erinevate tegevuste ja võtete.

2. etapp: Kirjeldatud probleemi lahendus

Ma olen klassijuhataja osalise keelekümblusega klassile, mis tähendab, et esimesest klassist on neil nii vene keel kui ka eesti keel nädalas võrdselt. Kuna õpilaste kodukeel on vene keel, siis on põhifookus eesti keele õpetamisel. Kuna olen ise keelekümbluskoolis õpetaja, siis nägin, et kõigi keeleareng ei ole samasugune. Osad oli keeleliselt palju tugevamad ja haarasid keelt koheselt, kuid teistel on läinud aega sõnavara omandamisega või ei ole seda üldse omandanud. Oma tegevusuuringus võtsin fookuses oma 3 õpilast ja nende vanemad.

Kuna esimene klassi õpilased ja lapsevanemad olid mulle täiesti uued inimesed ning nende taustasid ei teadnud, siis pidasin vajalikuks õpilaste lastevanematega teha arenguestlused. Tegin seda eelkõige selleks, et teada saada, milline oli õpilane lasteaias ning vajadusel, millist tuge saaksime kooli poolt pakkuda. Arenguestluse sujuvamaks suhtluseks kasutasin õpilaste koolivalmiduskaarte. Lastevanematega, kelle laste keeleõppega oli probleeme, leppisin kokku uue aja, et täpsemalt kaardistada nende keelearengu etapid ning põhjused, miks see hetkel selles faasis on. Samal ajal viisin läbi vestluse hindamiseks õpilaste keeletaset, et teha edasisi plaane, kuidas toetada nende keeleõpet nii eesti kui ka vene keeles. Vestlusesse kaasasin pilte, mis seonduvad igapäeva eluga, et lapsel oleks lihtne vestlust arendada.

3. etapp: Uuringu läbiviimise planeerimine

Enne uuringu läbi viimist soovisin koolipoolset tagasisidet, millised on kooli senised kogemused nõrgema keelearenguga õpilaste toetamisel. Selleks intervjueerisin kooli direktorit ja ühte pädevat klassiõpetajat, kes on LAK-õppemeetoditest teadlik ning kasutab seda intensiivselt oma töös. Intervjuud teostati intervjuu kava alusel. Direktori ja õpetaja intervjuuküsimused on välja toodud lisas. Küsimuste küsimusel keskendus sellele, et teada saada, millised on kooli võimalused toetada nõrgema keelearenguga õpilast ning millist abi on võimalik klassiõpetajal saada.

Uuringu valimiks on mugavusvalim (Rämmer, 2014), sest tegevusuuringus uurin enda klassi õpilasi (3) ja oma kooli kogemust.. Kuna õpetajana näen vajadust aidata järele nõrgema osa õpilaste keeleoskust, on täpsemaks valmiks minu klassi nõrgema keeleoskusega õpilased. Kokku on kolm õpilast. Enne esimese uuringuetapi läbiviimist saatsin lastevanematele nõusolekuvormi uuringus osalemiseks (vt lisa 1). Kui need olid allkirjastatud, siis leppisin lastevanematega kokku aja, millal läbi viia uuring teada saamiseks lapse varasema arengu ja hetke keelekeskkonna kohta. Sujuva suhtluse eesmärgil koostas küsimused, mis aitaksid nii mind kui ka lapsevanemat paremini mõista. Küsimuste koostamisel lähtusin eelkõige Padriku ja Hallapi (2020) „Mitmekeelne erivajadusega õpilane koolis“ soovitudest. Küsimustes (vt lisa 5) keskendus laste varasema keelearengu ning kohanemisele koolis teada saamisele.

Tegevusuuringus osalemine oli vabatahtlik vastavalt lapsevanema nõusolekule, mille esitasin enne uuringu läbiviimist.

Teises uuringuetapis keskendun õpilastele. Kuna neil eesti keelega kokkupuude on vähem kui 2 aastat ja nende peamine eesmärk on omandada keel suhtluskeelena (Cummins, 1984), siis hindan nende keeleoskust vestluse abil (Padrik & Hallap, 2020). Seda põhjendab Padriku ja Hallapi (2020, lk 38) väide „mida laps ei suuda suuliselt väljendada, seda ei suuda ta ammugi kirjalikult väljendada“. Selles etapis kasutan õpilaste hindamisel kindlaid teemasid, mille kohta ta oskaks vastata nii eesti kui ka vene keeles. Kuna oleme õppinud palju kooliga seonduvat, siis esimese teemana käsitleksin just kooli temaatikat. Selleks kasutan erinevaid pilte, mille tegevus on seotud kooliga ning palun tal endale tuttavate sõnadega mulle rääkida, mis seal pildil toimub. Kuna keeleoskus on puudulik või vähene, siis õpetaja küsib küsimusi, millele peaks õpilane suutma eesti keeles vastata.

4. etapp: Keelearengu materjalide koostamine

Laste esmase keelearengu hindamiseks otsisin kaks pilti, mille lapsed oskaksid mulle eesti keeles vastata. Nendeks piltideks valisin kodu ja kooli ning lisasin neile küsimused. Seda soovitavad Padrik ja Hallap (2020), kes väidavad, et laps, kes on keele omandamise algaasis, tema keelearengu hindamiseks tuleks kasutada pilte, mis seostuvad neid ümbritseva eluga.



Joonis 3. Pilt kodust (Coghlan, s.a).

Küsimused kodu kohta on järgmised:

- Näita mulle, kus on ema, vanaema, isa
- Mis koht see on?
- Mis on toas?
- Mida inimesed teevad?
- Milliseid kohti sa kodus veel tead?



Joonis 4. Pilt koolist (Flickinger, s.a).

Küsimused kooli kohta on järgmised:

- Kus see pilt tehtud on?
- Kes see on? (osutan näpuga nii õpetaja kui ka õpilase peale)
- Mis on tüdrukul käes?
- Mida õpilased tunnis teevad?
- Mis on klassis?

5. etapp: Tegevusuuringu läbiviimine

Kui direktoriga ja õpetajaga oli aeg kokku lepitud, asusin neid intervjuerima. Intervjuule kulus keskmiselt 30 minutit. Intervjuud salvestati mobiiltelefoniga, millel on häälesalvestus programm. Intervjuusid viisin läbi poolstruktureeritud võtmes, kus koostas küll vajalikud küsimused, kuid seda läbi viies esitasin ka lisaküsimusi täpsemate vastuste saamiseks (Õunapuu, 2014). Intervjuud ei olnud üks-ühele koostatud kava järgi, kuid kõikidele küsimustele sai selle käigus vastused.

Kui olin vastavad nõusolekud lastevanematelt tagasi saanud, leppisin nendega kokku aja, millal vestlus läbi viia. Enne vestluse alustamist printisin küsimused välja ning palusin vanemalt kas ma võiksin meievahelist juttu lindistada. Vestluse ajal tegin ka ise märkmeid.

Lastega viisin läbi nende jaoks eesti keele tunni. Palusin neil valida meelepärane pilt, millest nad sooviksid mulle rääkida. Pilte oli kaks ning igale pildile olin koostanud 5 küsimust. Vestlus kestis õpilasega keskmiselt 7 minutit.

Magistritöös osalevate õpilaste nimed on nende konfidentsiaalsuse huvides muudetud ning klass, kus lapsed õppisid, on samuti välja toomata. Selles töös tuuakse välja õpilaste taustainfo varasema keelearengu kohta, mis hõlmab nii emakeelt kui ka eesti keelt. Samuti hinnatakse uuritavate laste keeletaset lähtudes Padriku ja Hallapi (2020) soovitudest.

Andmete kogumiseks tegin järgmist:

- Lindistasin lastevanematega vestluse ning kodeerisin andmeid
- Lindistasin intervjuu direktori ja õpetajaga ning kodeerisin andmeid
- Transkribeerisin laste vastused, mida nad pilti jutustades mulle andsid
- Analüüsisin laste vastuseid ja kodeerisin

Intervjuu kava oli koostatud kolmeks teemaplokkiks, mis vastasid uurimusküsimustele. Kuna inimesed, keda intervjueriti olid direktor, õpetaja ja lapsevanemad, siis nende küsimused varieerusid vastavalt teemaplokkidele.

Enne intervjuusid läbi viies tutvustasin osalejatele enda magistritöö eesmärki ning kinnitasin neile, et intervjuu on nende jaoks konfidentsiaalne – midagi äratuntavat nende ega laste kohta magistritöös ei kajastu. Lisaks palusin intervjueritavatelt meie vestlust nutitelefoni abil lindistada. Intervjuu alguses tutvustasin teemasid, mida intervjuus kajastan. Enne põhiküsimuste küsimist alustasin üldiste küsimuste küsimisega. Intervjuud läbi viies püüdsin keskenduda intervjueritava jutule ning minimaalselt vaadata kava. Intervjuud toimusid koolimajas. Salvestatud vestlusi lindistasin nutitelefoni Voice Record abil, sest seda oli mugav hiljem kõnetuvastus lehel üles laadida ning see läbi kiiresti transkribeerida. Kõnetuvastusleht oli Tallinna Tehnikaülikooli poolt valminud veebisait <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/> (Alumäe, Tilk, & Asadullah, 2018). Vestlused, mis toimusid kahe eestlase vahel, oli kiirem transkribeerida kui neid, kus intervjueritavaks oli vene keelt emakeelena kõnelev isik. Kokku oli transkribeeritud lehekülgi 24. Laste esmase keelearengu hindamisel tegin märkmeid ning hindasin neid pilootprojekti „Professionaalne eestikeelne õpetaja vene õppekeele koolis“ (2020) hindamislehe abil nende esmast keelearengut. Hindamisleht on Lisa 2.

Andmeanalüüsis kasutasin kvalitatiivset induktiivset analüüsi (Kalmus, Masso, & Linno, 2015). See tähendab, et intervjuudest transkribeeritud tekstist otsisin olulisi ja tähenduslikke üksusi, mida hiljem sõnastada laiemas kategooriana (Ezzy, 2002).

Sisulist andmeanalüüsi tegin QCMap keskkonnas (Mayring, 2014). Seal lõin enda kolm uurimisküsimust ning lisasin transkribeeritud teksti. Pärast seda otsisin vajalikud vastused intervjuu tekstidest oma uurimisküsimustele. Seega panin sarnase teemaga blokid ühe koodi alla. Kui koodid olid tekstide kohta märgitud, hakkasin neid kategoriseerima alagrupidesse ning sealt edasi peakategooriatesse.

Tulemused

Magistritöö eesmärk on saada ülevaade õpilaste keelearengu taustast, keeleoskusest ning õpetaja toetamise võimalustest. Peakategooriaid tekkis viis ning mõned kattusid osaliselt kahe erineva uurimisküsimusega. Esimese uurimisküsimuse koode tekkis 9 ning sellest omakorda kaks alakategooriat ja kaks peakategooriat. Teise uurimisküsimuse koode tekkis 6, millest tekkisid kaks alagrüüpi ja üks peakategooria. Kolmanda uurimisküsimuse koode oli 16 ning alagrüüpe tekkis kaks ja peakategooriaid üks. Osad koodid läksid ka teiste uurimisküsimuste alla, millest omakorda tekkis ühine peakategooria. Esitan siin järgnevalt iga uurimisküsimusele vastused peakategooriate näol ning näitlikustan neid intervjuudest saadud vastustega. Intervjuudest kasutatavaid tsitaate on korrigeeritud. Välja on jäetud parasiitsõnad ja üleliigsed mittevajalikud sõnakordused. Ebavajaliku osa tsitaadist olen eristanud /.../. Intervjuueeritavate nimed on välja toodud sulgudega. Esimese uurimisküsimuse vastused on saadud lapsevanematelt. Teise uurimisküsimuse vastused on saadud esmase keelearengu hindamisest. Kolmanda ja neljanda uurimisküsimuste vastused baseeruvad koolijuhil ja õpetaja intervjuudel.

Mitmekeelse lapse arengu taust

Esimeses uurimisküsimuses sooviti teada saada, millised on kolme uuritava õpilase eelnev keelearengu taust. Andmeanalüüsis selgus kaks põhilist kategooriat: 1) keel nii kodus kui lasteaias; 2) keelelised iseärasused. Järgmisena seletan lahti, mis selgus intervjuueeritavate mõtetest lähtuvalt nendest kahest kategooriast. Allolev tabel 1 esitab tulemused lapsed kaupa.

Õpilase keelearengu taust			
	Õpilane 1	Õpilane 2	Õpilane 3
Kodune keel vene keel	+	+	+

Käidi osalise keelekümblusega lasteaias	+	-	+
Sihtkeele õppimine lasteaias	Kuuendast eluaastast	Terve lasteaia vältel	Kuuendast eluaastast
On vajanud logopeedilist abi	+	+	+
Teistel lastel perekonnas on esinenud raskusi keeleõppega	+	+	+

Tabel 1. Õpilaste keelearengu taust.

Keel nii kodus kui lasteaias

Intervjuudest selgus, et kõigi kolme õpilase kodune keel on vene keel. Kuna kodune keel on vene keel, siis lasteaedade valikult lähtuti sellest. Kaks õpilast käisid osalise keelekümblusega lasteaedades – toimusid eesti keele keeletunnid ja päeva jooksul oli kaks õpetaja – üks eestikeelne, teine venekeelne õpetaja. Ning viimane oli sisse kirjutatud eesti lasteaeda, kuid ei käinud seal peaaegu üldse. Osalise keelekümblusega lasteaedades käinud õpilased alustasid eesti keele õppega 6-aastaselt. Kõik kolm on vajanud logopeedilist abi, sest mõningate tähtede välja hääldamisega on raskusi. Lisaks tuli välja, et teised lapsed perekonnas on vajanud samuti logopeedilist abi keeleõppel.

Intervjuudest selgus, et varem on keelekümbuskoolidesse pandud lapsed, kelle kodune keel on kakskeelne. See tähendab, et kodus räägitakse nii eesti kui ka vene keelt. Kuna Eestis läheb mõlemat keelt vaja, siis on otsustavaks olnud keelekümbuskool – õpitakse nii eesti kui vene keelt. Tänapäeval tulevad keelekümbuskoolidesse lapsed, kelle kodune keel on vene keel ning koolis lisandub eesti keel.

Samas kiidavad intervjuueerijad, et suur eeltöö eesti keele õppimisel tehakse ära lasteaedades. Toodi välja, et viisteist aastat tagasi tulid kooli lapsed, kes oskasid eesti keeles öelda vaid „tere!“. Kui sõnavara on minimaalne, siis tuleb alustada kõige algusest. Praegu aga on õpilaste eesti keele areng oluliselt paranenud ning metoodikas peab tegema muudatusi, sest algteadmised on neil juba olemas.

Kui nii kaua aastaid tagasi, siis õpilane tuli kooli väga minimaalse eesti keele oskusega. Tänapäeva lapsed tulevad meie kooli ikkagi, kellel on eesti keele sõnavara olemas. Ikkagi kasvõi minimaalsel määral /.../, ma tulin siia ju üle kahekümne aasta tagasi ja ainult „tere“ võis laps öelda. Aga kindlasti on põhjus ka see, et eesti keelele pannakse juba lasteaia rõhku (Õpetaja).

Seda kinnitab ka direktor, kes väidab, et kolmekümne aastaga võrreldes on venekeelse kodukeelega laste eesti keel oluliselt arenenud ning ka lapsevanemalt on oodata tuge, sest praegused vanemad on õppinud Eesti riigi ajal.

/.../ Et viimased kümme aastat on kindlasti juba Tartu lasteaedades päris hästi eesti keelt õpetatud, et võib öelda niimoodi, et selline keskmiselt eesti keelt mitteoskav laps on läinud palju eesti keelsemaks, kui ta veel mõni aeg tagasi oli. /.../ Praegu saame koolilapse, kelle jaoks ikkagi eesti keeleruum on juba olemas. Paljud lapsevanemad valdavad eesti keelt, see on nende jaoks ka õpitud keel, paljud neist on meie koolis õppinud. Aga lapsevanema jaoks on ka juba eesti keel olemas, mis tähendab seda, et ta saab kodus siiski jälgida praegust keele arengut (Direktor).

Kuigi liigume eestikeelse õppe suunas, siis tegelikult algab lasteaia sihtkeele õppimine alles 6-aastaselt. See tähendab, et tegelik õpe toimub 1,5 aastat. Selle ajaga areneb keel vähe. Seda tunnistasid ka lapsevanemad, kes kinnitasid, et uuritavad lapsed õppisid osalise keelekümbelusega lasteaedades ning eesti keele õppimine kestis kuni kaks aastat.

Õppisid eesti keelt nii, et pool päeva oli eesti keele õpetaja ja teise poole vene keel. Üks tund oli täiesti eesti keele tund (Lapsevanem 1).

Uuritavad väitsid, et hetkel on lapsevanemad õpilastele suureks toeks, sest on ise õppinud eesti keelt ning oskavad näha neid probleeme, mis võivad keeleõppes tekkida. Samas keelekümbeluskoolidesse tulevad õpilased osalise keelekümbelusega lasteaedadest, kus eesti keele õpe toimub kuni 2 aastat. Kuna eesti keele õppimine on varieeruv, siis võib ka takistuseks saada keelelised probleemid, mis on kaasa sündinud.

Keelelised iseärasused

Keelelisi iseärasusi toodi intervjuudest välja minimaalselt. Kõik lapsed on lasteaia saanud logopeedilist abi ning kõikidel on esinenud probleeme r tähe hääldamisega.

Jah, on logopeedis käinud. /.../ Et tal oli probleeme selle r-tähega. (Lapsevanem 1)

Intervjuudest selgus, et keeleareng nii vene keeles kui ka eesti keeles on aeglasem. Selle põhjuseks võib olla ka see, et eelnevatel lastel/lapsel on keeleõppega raskusi – see on olnud pärilik.

Tütrel oli samamoodi r-iga nagu, et noh, see nagu vene keeles üldse nagu raske nagu väljendada, noh, ma arvan (Lapsevanem 2).

Lisaks võimalikele kaasa saadud keeleõpperaskustele mainiti üht olulist aspekti laste arengus. Üheks põhjuseks toodi välja, et poistel on keerulisem sihtkeelt omanda. See on nii, sest tüdrukud ja poisid ongi erineva arenguga. Tavaliselt tüdrukud arenevad kiiremini, kui poisid.

/.../ Tüdrukud üldse nagu kiiremini (arenevad) kui poisid (Lapsevanem 2).

Kokkuvõttes selgus, et kooli tullaakse vene kodukeelega kodudest ning enamjaolt lasteaiaks on valitud osalise keelekümblusega programm. Üks õpilane käis eesti lasteaias. Lisaks tuli välja, et uuritud õpilased on vajanud logopeedilist abi, sest neil on olnud raskusi häälikute hääldamisega. Raskuste tekkimine võib olla põhjustatud ka geneetiliselt, sest eelnevatel lastel peredes on ka esinenud probleeme keeleõppel.

Lapse esmane hindamine eesti keele arengu kohta

Tabelis 2 on välja toodud laste üldised oskused esmase hindamise tulemused.

Esmane keelearengu hindamine			
	Õpilane 1	Õpilane 2	Õpilane 3
Küsimuste mõistmine	+	+	+/-
Küsimustele vastamine lausena eesti keeles	-	-	-
Küsimustele vastamine ühesõnaliselt eesti keeles	+	+	-
Küsimustele vastamine vene keeles	-	-/+	+
Vajadus küsimust korrata vene keeles	-	+/-	+
Vajadus tuua näiteid ja võrdlusi	-	+/-	+

+ oskab

+/- osaliselt

- Ei oska

Tabel 2. Laste esmase keelarengu hindamise tabel.

Esimene õpilane, keda hinnati, oli tüdruk. Tüdruk valis jutustamiseks pildi number 2, kus oli kooli temaatika. Tüdruk mõistis õpetaja esitatud küsimusi. Õpilane oskas iseseisvalt vastata, mida ta pildil näeb. Vastused olid ühesõnalised. Korra vastas küsimusele vene keeles, kuid kiiresti lülitis ümber eesti keelele. Samuti suutis õpilane vastata lisaküsimustele nagu „mis värvi on selle särk?“ ja „kui need siin on õpilased, siis kes see (õpetaja) võib olla?“. Lisaks suutis õpilane vastata küsimusele, mis ei ole konkreetse esemena välja toodud, näiteks „Mitu õpilast on klassis?“. Lapsele ei olnud vaja tuua näiteid ja võrdlusi mõistmaks, kuidas peaks küsimusele vastama. Õpetaja ei kasutanud kordagi vene keelt. Pärast vestluse läbi viimist täitsin koheselt hindamislehe ning selgus, et arendamist vajab jutustamisoskus, millega tuleks toime nii tavaelus kui ka klassis. Samas oskab laps ennast väljendada üksikute sõnade ja fraasidega.

Teiseks uuritavaks oli poiss, kes valis samuti kooli temaatikaga pildi. Poiss ei osanud iseseisvalt juttu koostada. Õpilane oskas vastata konkreetsetele küsimustele eesti keeles, mis olid ühesõnalised ja konkreetsetelt seotud pildiga, näiteks „Mis tal käes on?“ „Pliiats“. Poiss ei osanud vastata küsimusele, mida nad seal pildi peal võiksid teha. Osadele küsimustele ei osanud ta eesti keeles vastata ning ta ütles seda vene keeles, mina ütlesin eesti keeles ja ta kordas uuesti eesti keeles. Mõnikord vajab õpilane venekeelset selgitust. Poiss vajab mõni kord võrdlusi ja näiteid, millega ta on kokku puutunud, et oskaks vastata küsimusele. Näiteks ei osanud ta öelda, kes lapsi õpetab ning nii palusin õpilasel öelda, kuidas ta mind kutsub ja läbi selle sain vastuseks „õpetaja“. Hinnates teda hindamislehe järgi, siis tal on omandatud viisakusväljendid, kuid enamik räägitu mõistmise ja kõnelemise kohta on omandamisel. Ta suudab vastata konkreetsetele küsimustele ühesõnaliselt, kuid tal puudub oskus koostada lühikesi lauseid, veel vähem mõista ja koostada seotud juttu.

Kolmas uuritav valis samuti jutustamiseks kooli temaatikaga pildi. Poisil puudus eestikeelne suuline sõnavara, seega ei saanud ta minu küsimustest eesti keeles aru ning ei suutnud vastata ka eesti keeles. Õpilane mõistis küsimust vene keeles ning suutis vastata ühesõnalisi vastuseid emakeeles. Poiss vajab palju näitlikustamist ja võrdlusi, et vastata

ühesõnalistele vastustele. Küsimusele „Mida nad võiksid pildi peal teha?“ ei osanud poiss mulle kummaski keeles vastata. Hinnates teda hindamislehe järgi, siis tal on omandatud viisakusväljend „Tere!“, kuid see on ka kõik. Tal on kujunemisel sõnavara suuline kordamine õpetaja abiga ning ta hakkab tasapisi mõistma teisi viisakusväljendeid.

Võimalused õpetaja toetamiseks tavatunnis

Järgnevalt soovisin välja selgitada, millised võimalused on mul õpetajana, et aidata nõrgema eesti keele oskusega õpilasi järele ning mida peaks õpetaja selleks tegema, et toetada õpilasi tema keelearengul. Andmeanalüüsis moodustus selle kohta kolm peakategooriat: 1) õppimise toetus tunnis; 2) õpetaja ja lapsevanemate vaheline koostöö.

Õppimise toetus tunnis

Õpetajat intervjuuerides selgus erinevaid võimalusi, kuidas nõrgema keelearenguga õpilast toetada. Kuna uue keele õppimine algab sõnade õppimisest, siis tuleks eelkõige märgata seda, kuidas õpilasel sõnade õppimisega läheb. Kui on nähtav, et sõnad ei tule meelde ning see tekitab raskusi, siis tuleks vähendada õpitavate sõnade mahtu.

Teha on ainult seda, et kogu aeg treenida järjepidevalt, anda harjutusi, teha nendega suuliselt tööd. /.../ ütleme näiteks, kui ma tavalistele annan tavalistele lastele näiteks kümme sõna õppida siis nendele lastele, kellel see mõtlemine on aeglasem, annan näiteks viis sõna õppida (Õpetaja).

Lisaks sõnade õppimisel on oluline nende õige hääldus. Seega, kui õpilased, kes on keeleliselt targemad, suudavad sõna enda intelligentsist õigesti hääldada, siis nõrgemate laste puhul peaks hääldusega tegema pidevalt trenni. Nii korratakse pidevalt nii sõna, kui lause osa, ning ka õiget hääldust.

Esimeses klassis ta peab häälima seda sõna. Häälimine on lugemise ja kirjutamise alus ja seda ta peab tegema tunnist tundi. /.../ Aeglaselt mõtleivate lastega peab tegema seda ikka hästi-hästi, palju kordi. Meetodid, erinevad harjutused peavad olema, kus see sõna sees on, mitte nii, et ta tuubib nüüd kogu aeg, et näiteks марелка – taldrik ja taldrik – марелка. Vaid et ta teeb lause, sellest tekstist leiab sõna, häälib seda sõna. Ta võib ka laduda selle sõna, et näe, kus kohal üks või teine häälik asub. /.../Ja veel õpetaja paneb need tähed segamini, et ta saaks panna need tähed õigesse järjekorda. Kokku saab sõna. Ja siis ta häälib, ta kuuleb, et mis häälik tuleb, mis järjekorras nad tulevad. Ja kindlasti peab lapse käest küsima esimeses klassis, et

missuguse häälikuga algab sõna missugusega lõpeb sõna. Tähtis on, et ta alustab sõna õigesti hääldamisega ja lõpetab ka kindlasti selle sõna ära (Õpetaja).

Seega võib väita, et sõnade õppimisel peab olema suhtluses oma koht. Seda väidab ka õpetaja, kus väidab, et tühi sõnade õppimine ei anna õpilase keelelisele arengule mitte midagi. Tähtis on moodustada sõnadest lauseid ning läbi nende püüda suhelda.

Ja kohe kindlasti ta peab seda sõna kasutama lauses. Ükskõik kui pikk see lause ei ole, kas ta on kaks sõna või on ta viis sõna, see ei ole üldse oluline, tähtis on, et ta paneks selle sõna kohe sellesse lausesse või ma annan teksti, need on ikka tekstiga seotud sõna. Ja kus ta saab siis kohe praktiliselt kasutada, kas ta otsib selle sõnaga lauseid tekstist või moodustab neid ise (Õpetaja).

Õpetaja ja lapsevanema vaheline koostöö

Üheks peamiseks lüliks nõrgema keelarenguga lapse toetamiseks on lapsevanema ja õpetaja vaheline koostöö. Intervjueeritavad tõid välja, et lapsi võib õpetada tunnistundi, kuid kui kodus ei tegeleta koduste ülesannete ja nende selgitamisega, siis on lapsel iseseisvalt koolis väga raske. Toodi välja ka see, et õpetaja võib koolis anda endast rohkem kui vaja, kuid kui lapsevanemad löövad õppimisele käega, siis areng on väga vaevaline.

Oi, see on ikka väga suur, väga suur pluss on see õpetaja jaoks, kui kodu on taga. Kui lapsel on kodu taga ja, ja kodus temaga tegeletakse, siis laps läheb väga kiiresti, areneb edasi. Aga kui kodus sealt ema lööb käega või isa käega või ei tunne üldse huvi, siis laps paratamatult jääb maha ja siis ongi õpetaja, võib nahast välja hüpata, temaga teha tööd pidevalt, et aga see ei anna tulemusi, siis kui kodu taga ei ole kodus harjutamist ei ole, siis väga aeglaselt tuleb see keel kätte väga aeglaselt (Õpetaja).

Lisaks toodi välja see, et kui märgatakse lapse puhul probleemi õppimisel, siis lapsevanemad on need, kes saavad õpetajat aidata. Seega tuleks probleemide ilmnemisel kutsuda kohtumisele lapsevanemad, et panna paika edasine plaan ning ülesanded, mida oodatakse nii kooli poolt kui ka lapsevanemate poolt kodus. Ülesannete all ei peeta silmas lisäülesandeid keele õppimiseks vaid selle toetamiseks. Mõttena toodi välja see, et oluline on teha lapsevanemad enda liitlasteks.

Siis teine võlukepike on lapsevanem. Ikkagi, et need lapsed, kellega te näete, et tekib küsimus, et mis nendega on, siis tuleb ikkagi kutsuda lapsevanemad ja arutada, mis on. Võib-olla on üks asi, mis tuleb nagu valla päästa, on see, et pere ei oska oma last

toetada. /.../ Et tuleb katsuda lapsevanemad oma liitlasteks saada ja nendega läbi rääkida ja tegelikult ülesanded anda ka lapsevanematele. Aga et noh, et kuidagi nagu tuleb selle lapse nagu taust ja tema teised tugivõrgustikud endale selgeks teha (Direktor).

Kokkuvõttes selgus, et palju tööd saab õpetaja tundides ise ära teha. Kuid oluline toetus peaks tulema ka lastevanemate ja kooli tugispetsialistide poolt. Sellise toetuse tagamiseks peaks olema õpetaja ise aktiivne ning olema meelestatud leidma omale liitlasi.

Pakutavad tugivõimalused kooli poolt

Järgmise uurimisküsimuses oli eesmärk välja selgitada, millised on koolipoolsed tugivõimalused toetamaks nõrgema eesti keele arenguga õpilast. Andmeid analüüses selgus üks põhikategooria: koolipoolne abi õpetajale. See kattus osaliselt esimese uurimisküsimusega, kuid selles peatükis toon täpsemalt välja, millised on need pakutavad võimalused kooli poolt.

Koolipoolne abi õpetajale

Esimeseks kategooriaks moodustas koolipoolne abi õpetajale. Intervjueeritud õpetaja tõdes, et kui õpetaja märkab õpilaste häälendamisel ja kõnes midagi sellist, kus oleks vaja saada logopeedi ülevaadet, siis abi saamiseks tuleb pedagoogil endal huvi üles näidata.

Olen küsinud abi logopeedilt. Üksikutel lastel olen tähele pannud, et mõned häälikud ja sõnad ei tule selliselt nagu vaja ning siis olengi palunud logopeedil vaatama tulla. Ja vahe on märgatav. Seega arvan, et õpetaja tähelepanekud ja abi otsimine on need, mis aitavad tegelikult nii õpetajat ennast kui ka last eelkõige (Õpetaja).

Üldiselt arvas õpetaja, et probleemidega, millega saab tegeleda klassiruumis, peaksid ka sinna jääma. Välja toodi see, et õppimisprobleemid, mida õpetaja märkab, peaks lahenduse leidma läbi erinevate meetodite õppetöös.

Võimalused õpilase keeleoskuse parandamiseks kooli toega

Koolipoolseid tugivõimalusi toodi välja mitmeid. Üheks peamiseks variantideks toodi välja abipersonal, keda saab rakendada mitmeti. Üheks võtmeisikuks toodi välja abiõpetaja.

Abiõpetaja saab vajadusel abistada nõrgemaid ning tagada, et kõik mõistaksid teemat.

Abiõpetajaid aga vajaksid paljud, kuid tegelikult valitakse vastavalt klassile, millised on võimalused toetusõpetaja saamiseks. Intervjueeritav tõi välja, et õpetaja initsiatiivist ja

pidevast suhtlusest oleneb see, kui tõenäolisemalt abiõpetaja tema klassi tuleb. Samuti on abiõpetaja palkamine koolile lisa väljaminek, seega kohtade arv on piiratud.

Meiesuguses suures koolis on kaks abiõpetaja ametikohta ja siis nüüd ongi siis õpetajaga nagu koostöös või kokkuleppel, et kas abiõpetaja on jällegi, kas ta on lihtsalt see, kes sulandub sinna ja liigub tunnis ja aitab neid, kes abi vajavad või liigub see laps klassiruumist välja või need lapsed moodustavad väikese grupi omaette, kellega siis paralleelselt töötatakse. Ja jällegi see HEVi piir on nagu väga õhuke (Direktor).

Teadagi on suure kooli jaoks, kus õpib pea 1000 õpilast, kaks abiõpetajat vähe. Seega tuleks leida teisi alternatiive. Intervjueeritavad tõid välja, et esmase kõne hindamise peaks tegema ka logopeed ning järjepanu 2 korda aastas. Kui esmasel hindamisel on nähtud, et lapsel võib olla kõnega probleeme, siis saadakse täiendavat tuge logopeedilt. Abi saadakse mõned korrad kuus, kuid siiski tegeletakse lapsega süvendatult. See annab nii õpetajale kui ka lapsevanemale teadmised, kuidas last aidata ning mida sealjuures meeles pidada.

Ilmselt see on ka iga õpetaja noh, nagu enda niisugune prioriteetide seadmise ja töökorralduse küsimus, et noh, arvatavasti need lapsed, kes regulaarselt abi vajavad, et need tuleb kindlasti eripedagoogi juures kirja panna. /.../ Tegelikult me ikkagi õppeaastas kaks korda eripedagoog vaatab need nimekirjad üle ja on nagu vähetõenäoline, et laps, kes sinna nimekirja juba klassijuhataja, lapsevanema kokkuleppel või soovitusel satub, et ta jääb täiesti ilma tähelepanuta. /.../ Ikkagi need märgatud ja registreeritud lapsed mingisuguse abi osaliseks saavad (Direktor).

Abi osaliseks võivad aga saada vähesed. Tavaliselt on klassid suured ning kõigi õpetamisele kuluv energia ei suuda edasi kanduda sinna, kus õpetaja märkaks kõiki, kellel on õppimisega tekkinud raskusi. Kõige eredamalt jäävad silma need, kes oma käitumisega püüavad õpetaja tähelepanu ning neil on lihtsam saada lisatuge. Kuid need, kes klassis vaikselt on ja tähelepanu ei ärata, võivad sootuks jääda tagaplaanile. Selle vältimiseks on toonud intervjueeritavad välja selle, et klassis võiks vaatlemas käia kas pädev keelekümbelusõpetaja või logopeed/eripedagoog. Just vaatlemist peetakse oluliseks, sest tugipersonalil võib olla kirjalikult teada just need kõige rohkem abi vajavad, kuid klassis võib olla neid teisigi.

Sellise analüüsi töö jaoks peaks appi võtma siis eripedagoogi ja /.../kutsuma lapsi vaatlema. See võib olla ka keelekümbeluskoordinaator või mõni teine eesti keele

õpetaja, kes on natukene rohkem elu näinud. /.../ Ja kõrvaltvaatajaid tihti näebki paremini, mis nende lastega toimub. Algajal õpetajal lähebki nagu enda peale rohkem auru ära seal all, kui et klassi jälgida. Seesama protsess on vaja nagu õigesti käima panna, et eripedagoog võib-olla märkab ära need noh, need diagnoosi juhtumid, et millise lapsega ei ole mõtet nagu kaua mõistata, toimetatakse kiiresti spetsialistide juurde või vähemasti kontrolliks (Direktor).

Üheks tähtsamaks võimaluseks, kuidas nõrgema eesti keele oskusega lapsi aidata, toodi välja pikapäevarühm. Selle heaks omaduseks mainiti seda, et kui õpetaja tavatunnis keskendub kõigile, siis pikapäevarühmas on lapsel võimalik saada üks-ühele õpet. Nii saab õpilane küsida konkreetseid küsimusi, mis jäid tal antud teemast arusaamatuks, ning väldib hirmu, mis võib tekkida kõigi klassikaaslaste eest rääkides. Intervjueeritav tõi välja ka selle, et hea oleks, kui pikapäevarühma õpetaja oleks ise klassijuhataja, sest siis märkab õpetaja ise, millised lüngad on õpilasel teemaga tekkinud.

Nii palju, kui me keelekümblusklassis vähegi saame lubada on keelekümblusõpetaja või mõni klassiõpetajatest on pikapäevarühma õpetaja. Et seesama õpetaja enda antud ülesanne kandub koos lapsega pikapäeva rühma, kus õpetaja saab siis individuaalse suunamisega seda last järgi aidata või talle rohkem tähelepanu pöörata, kui tavatunnis võimalik on (Direktor).

Kokkuvõttes selgus intervjuudest, et abiõpetaja, logopeedi ja eripedagoogi tugi ning pikapäevarühma võimalused on kesksel kohal. Neid võimalusi kaasates toetatakse õpilast enim. Oluline on mõista, et neid abimeetodeid kasutades ei ole õpetaja ise kehvem kui teised vaid koostööd võimaldades saab õpetaja lisatuge ning õpilane kiiremini vajaliku järele aitamise.

Arutelu

Magistritöö eesmärk on selgitada välja nõrgema keeleoskusega keelearengu taust ja esmane keeleoskusetase ning luua sellest lähtuvalt kava nende aitamiseks. Tegevusuuringu käigus keskenduti kahele esimesele etapile, et järgnevalt luua konkreetsed võimalused nõrgema eesti keele oskusega õpilaste aitamiseks. Need jäid sellest töös välja suuremahulisuse tõttu. Järgnevalt arutlen saadud tulemuste üle.

On oluline välja tuua, et keelekümbuskoolidesse tulevad valdavalt vene kodukeelega õpilased. Nende keelekeskkond on venekeelne ning esmase kokkupuute eesti keelega saavad

nad lasteaiast. Uuringus osalejatest kaks õpilast käisid osalise keelekümbelusega lasteaedades ning kolmas oli sisse kirjutatud eesti lasteaeda, kuid viibis seal minimaalselt. Kuna osalise keelekümbelusega lasteaedades alustatakse eesti keele õppimisega viimasel aastal, siis kooli tulles nende eesti keele oskus on algtasemel. Seega võib väita, et eelnev sihtkeele keeleareng on neil minimaalne (Soll & Palginõmm, 2011). Samuti toodi välja, et uuringus osalenud õpilased said lasteaias logopeedilist abi. Sellest saab järeldada, et neil oli keelelisi probleeme juba varem ning see omakorda on kandunud edasi kooli, kus sihtkeele õppimine on keerulisem. Lisaks mainiti, et tüdrukute ja poiste keeleline areng on erinev. Eelkõige toodi välja just see, et tüdrukutel on areng kiirem. Seda kinnitavad ka Eriksson jt (2012), kes viisid läbi uurimuse, kus saadi teada, et tüdrukute suhtlemise areng on kiirem, sest lapsevanemad suunavad tüdrukuid rohkem hoolitsust ja suhtlust eeldavatele mängudele.

Lapsi täpsemalt hinnates märkasin, et õpilased on väga erineva tasemega. Mitmetel oli eesti keel eeldatust parem ning teistel jälle kehvemapoolsem. Võib järeldada, et lapsed, kes alguses olid nõrgemad, nendega tehakse kodus rohkem tööd ning tulemused hakkavad paranema. Samas oli märgata, et nõrgema keelearenguga õpilane on jäänud samale tasemele ning keelelist arengut toimunud ei ole. Autor võib järeldada, et sihtkeele õppimisega ei tegeleta kodus piisavalt ning õpilasel on tekkinud suur mahajäämus. Põhjuseks võib olla ka eelnevalt mainitud poiste ja tüdrukute erinev keeleline areng (Eriksson jt, 2012). Samas, kui autor hindas mõlemat poissi, siis tulemustest järeldades võib öelda, et põhjus peab ka mujal olema.

Klassis on alati erineva tasemega õpilasi. Osadel läheb õppimine kiiremini, teistel jälle aeglasemalt. Sellest tulenevalt oli õpetajana soov teada, milliseid võimalusi saab õpetaja kasutada tavatunnis, kui näeb, et mahajäämus on märgatav. Intervjueeritavad tõid välja arvamuse: kui on näha, et lapsel on tekkinud raskusi, siis tuleks tema õppekoormust vähendada (Soll & Palginõmm, 2011). Kuna esimeses klassis on kõik õpilased oma keeletasemelt algajad, siis on sellel hetkel neid, kellel on tekkinud raskusi, kergem järele aidata. Kebbinau ja Aja (2011, lk 30) toovad välja, et „Keele õppimine on teadmiste saamine keele kohta. Keele omandamine on alateadlik protsess, mis toimub, kui keelt kasutatakse suhtluses“.

Seda kinnitab ka Baker (2000), kes väidab, et esimeses klassis on laste õpetamine lihtsam nende keelelise algtaseme tõttu. Konkreetseteks näideteks toodi välja õpitavate sõnade vähendamine. Lisaks sõnade õppimisele on kesksel kohal nende sõnadega lausete

moodustamine, et mõista sõna tähendust üldiselt. Samas saab järeldada, et lausete õppimine võib olla raskendatud, kui pole tähti kodus selgeks õpitud. Õppetundides võetakse küll tähti ükshaaval läbi ja õpitakse nendega algavaid sõnu, kuid kui tähed peaksid õpiku või töövihiku järgi selged olema, siis leidub alati neid, kellel need ei ole õpitud. Kuna koolis tunniaeg on limiteeritud, siis tuleks keeleõpet kodus pidevalt toetada (Baker, 2000). Lisaks raskuste ilmnemisel hakata käima ka pikapäevarühmas, kus õpetaja saab pidevalt toetada ning vajadusel on võimalus seal õppida üks-ühele.

Seepärast toodigi välja õpetaja ja lapsevanema omavahelise koostöö tähtsus. Seda mainib ka Baker (2000, lk 239) „õpetaja entusiasm ja lapsevanema pühendumus“ peaksid olema esikohal. Seda tõdesid ka intervjuueritavad kinnitamaks, et kui lapsevanemad on toetavad ja mõistvad, siis on lapsel koolis õppimine palju ladusam ja areng kiirem. Samas toodi välja, et toetus ei põhine ainult heal sõnal või keele õpetamisel, vaid lastevanematele tuleks jagada ülesandeid, mis loovad toetava õhkkonna. Seda kinnitasid ka Sarwar ja Bhamini (2018), kes väitsid, et lapsevanemate roll on teha laps sihtkeele kõnelejate seas aktiivseks. Kuigi toodi välja ka see, et kõigil õpilastel ei ole kodust toetust taga ning see võibki pärssida nii nende keelelist kui ka üldist arengut.

Ühiselt tõdeti, et õpetaja saab tunnis oma meetodeid küll üle vaadata ja neid rakendada, kuid vajaliku lisaabi saamiseks peab õpetaja olema ise aktiivne ning suhtlema nii juhtkonna kui ka tugispetsialistidega. Eelkõige toodi välja see, et koolil on osaline ressurs pakkuda tuge õpetajale, olgu selleks abiõpetaja või muu abistav spetsialist, kuid selle kätte võitlemiseks tuleb õpetajal endal palju tööd ära teha. Kuna uuringut läbi viidud koolis on ainult kaks abiõpetajat peaaegu tuhande õpilase kohta, siis õpetajal tuleb tõsiselt pingutada selle nimel. Kuigi abiõpetajat on keeruline enda klassi saada, siis kinnitati üksmeelel, et logopeed on see, kes hindab lapsi siis, kui nad esimest korda kooli tulevad. Nii võib järeldada, et klassist eraldatakse rohkem abi vajavad õpilased ning nad saavad logopeedilist abi mõned korrad kuus. Ka siin ilmneb tõsiasi, et eelisjärjekorras on need õpilased, kellel on kas välja kirjutatud erivajadus või paistavad nad koheselt silma. Taaskord võib väita, et õpetaja peaks olema aktiivne ning õpilasi, kes ei pruugi silma paista, kuid vajavad märgatavalt abi, peaks logopeedile teada andma.

Kuigi õpetaja peab olema aktiivne, et nõrgemad õpilased saaksid vajalikku tuge, siis tihtipeale on klassid suured ning õpetamise käigus võib hoopis abivajaja kahe silma vahele jääda. Intervjuueritavad tõid välja, et selle probleemi ennetamiseks tuleks kaasata vaatleja,

kes jälgib õpilasi samal ajal, kui õpetaja annab tundi. Tegelikult selle töö teebki suuremas osas ära logopeed, kellel on kohustus käia õpilasi vaatlemas. Seega võib väita, et kui logopeed on vaatlejaks olemas, siis ei teki olukorda, kus on vaja mitme inimesega suhelda ja laste arengu üle arutada. Väiksem suhtlusring õpetatavate laste arengu üle annab efektiivsemaid tulemusi, sest muidu võib info laiali valguda (Padrik & Hallap, 2020).

Lisaks logopeedile ja abiõpetajale mainiti pikapäevarühmas osalemise võimalust. Intervjuueeritavad ütlesid, et pikapäevarühmas on õpilasel võimalik saada personaalselt abi ning väiksemas grupis tunneb laps ennast kindlamalt. Pikapäevarühma õpetajaks soovitati konkreetse klassi klassijuhatajat või muud abiõpetajat, kes oskab neid suunata. Kui klassijuhataja on nende pikapäevarühma õpetaja, siis võib väita, et ta oskab neid suunata keeleliselt ning näha võimalikke probleeme keeleõppes. Kuid tihtipeale on pikapäevarühma õpetajaks hoopis keegi teine õpetaja. Selle põhjal järeldati, et nii ei saa klassijuhataja tagasisidet, kus võivad õpilastel olla keeleõppes lüngad. Samuti võib pikapäevarühma õpetajaks osutuda õpilase emakeelt rääkiv õpetaja ning sellest võib järeldada, et sihtkeele õppimine võib jääda tagaplaanile ja vajalikud teadmised õpilase lünkadest jäävad teada saamata.

Magistritöö arendas väga palju mind kui õpetajat ning ma võtan endaga kaasa järgmised punktid:

- 1) Kuna eesti keel on keelekümbelkoolides rühmades, tuleks teha esmane keelearengu hindamine nii kiiresti kui võimalik. See annab hea võimaluse grupeerida nõrgemaid ja tugevamaid.
- 2) Kui see on tehtud, siis tuleks alustada lastevanematega tutvumisega ning kirja panna ajad arenguestlustele. See annab võimaluse teada saada infot lapse eelneva arengu kohta ning paika panna edasised eesmärgid.
- 3) Probleemide tekkimisel tuleks pöörduda tugispetsialistide poole ja lapsevanematega teha pidevalt koostööd.

Need punktid aitavad algavat õpetajat nõrgema keelearenguga lapse toetamisel.

Magistritöö kitsaskohana võib välja tuua selle, et keeletaseme hindamine oli koostatud minu enda poolt, sest universaalsed hindamisvahendid puuduvad. Samuti oli keeruline õpilasi hinnata, sest nii nende keeletaust kui ka logopeedilise abi saamine raskendab tegelikku hindamist. Uuringust jäeti välja õpilased, kellele on diagnoositud erivajadus või diagnoosimine on menetlemisel. Kuna uuringus osalenud õpilasi oli vaid kolm,

siis ei pruugi töö tulemused kattuda kõigi nõrgema keelearenguga laste probleemide ja lahendustega.

Autori arvates pakub magistritöö võimalust leida lahendusi, kuidas toetada eesti keele õpet muu kodukeelega laste seas, kellel on esinenud õppimisel probleeme. Uurimuses osalenud on konkreetselt kirjeldanud, milliseid võimalusi pakub kool, et toetada õpetajat ning lisaks on välja toodud meetodid, kuidas toetada lapsi tavatunnis. Ka uuringus osalenud lapsevanemad on selgitanud tagamaid, mis võivad olla põhjuseks, miks õpilastel on sihtkeele areng nõrgem. Tänu intervjuueeritavatele olen ise palju teadlikum, kuidas toetada nõrgema keelearenguga õpilasi. Kõige tähtsam on varakult läbi viia arenguvestlused, et olla lapse eelneva arenguga kursis. Kui sellest jääb väheks, on alati võimalus teha vestlusi mitu korda aastas. Kuna magistritöös keskendusin kahele esimesele punktile keelearengu hindamisest, siis nüüd viin läbi ka teised kaks, et toetada õpilasi maksimaalselt.

Laiemalt võib välja tuua selle, et keelekümbuskoolidesse võetakse tööle tava õppeprogrammi läbinud õpetajad ning nende teadmised keelekümbusest võivad olla puudulikud. Tõsi, meil on tänapäeval õpetajate puudus ning keelekümbuskoolis õpib ka läbi kogemuste, kuid nii kaua, kui õpetaja õpib muukeelsete lastega toimetulekut, kannatavad hoopis lapsed. Seega tuleks leida võimalus, kuidas see probleem lahendada.

Magistritöös käsitleti mitmekeelse lapse arengu kahte esimest etappi, milleks oli taustainfo kogumine ja esmane hindamine. Seega tuleks tegevusuuringu kolmanda (jälgimine õppeprotsessis) ja neljanda (täpsem hindamine) etapiga jätkata. Uuringuga on oluline jätkata, sest hetkel puuduvad vahendid muu emakeelega laste keelarengu hindamiseks (Padrik & Hallap, 2020) ning seda tuleks luua ja rakendada. Edaspidistes samateemalistes uuringutes saab kasutada siinse töö jaoks kasutatud hindamislehte ning lapsevanema nõusolekuvormi.

Tänuõnad

Täna magistritöö juhendajat, kes oli alati valmis mind toetama ning ei kaotanud usku minusse, kui mina selle kaotasin. Samuti täna kõiki, kes osalesid minu uurimuses – lapsevanemaid, direktorit, õpetajat ja õpilasi. Täna oma kolleege, kes alati hoidsid end minu magistritööga seonduvaga kursis. Lisaks täna oma vanaema, kes on alati olnud minu selja taga. Täna ka oma sõpru, kellele sai kurdetud oma muresid ning kes andsid mulle head nõu.

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.

Liis Arras

/allkirjastatud digitaalselt/

Kasutatud kirjandus

- Aja, U., Kebbinau, M. (2011). *Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas: keelekümblusprogrammi näitel*. Tartu: Archimedes
- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah. (2018). *Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech*. <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>
- Argus, R. (2003). *Lastekeelest ja selle uurimisest*. *Oma Keel* 1, 26–32.
- Asser, H. (2001). *Eesti käivitab keelekümblusprogrammi*. *Kooruke ja Iva*, nr 3.
- Aulik, S. (2005). *Keelekümbluse käsiraamat*. <http://www.digar.ee/viewer/et/nlib-digar:12046/23082/page/5>
- Baker, C. (2002). Bilingual education. In *The Oxford handbook of applied linguistics*.
- Baker, C. (2005). *Kakskeelne laps*. El Paradiso.
- Baker, C., & Sienkewicz, A. (2000). *The care and education of young bilinguals: An introduction for professionals*. Multilingual Matters.
- Beck, U. (2018). *What is globalization?*. John Wiley & Sons.
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Cognitive domain*.
- Branch, R. M. (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. Georgia: Springer.
- Buchholz, M., Ferm, U., & Holmgren, K. (2018). “That is how I speak nowadays” – experiences of remote communication among persons with communicative and cognitive disabilities. *Disability and rehabilitation*, 40(12), 1468-1479.
- Coonan, C. M. (2008). The foreign language in the CLIL lesson: problems and implications. *Studi di glottodidattica*, 2(4), 22-52.
- Coyle, D. (2013). *Planning tools for teachers*. The University of Nottingham: School of Education.
- Creative Commons. (2022). *Extended Family at Home*.
<https://wordpress.org/openverse/image/fefa22fb-48b4-4993-83d8-ef1488f40965/>
- Creative Commons. (2022). *Student_ipad_school - 012*.
<https://wordpress.org/openverse/image/3e90d51d-b468-45bc-ba26-7ccbe94b10c2>

- Cummins, J. (2010). *Bilingual and Immersion Programs*. – M. Long, C. Doughty (Eds.). The Handbook of Language Teaching. Malden: Wiley Blackwell, 161–181.
- Dale, L., Van der Es, W., Tanner, R., & Timmers, S. (2010). *CLIL skills*. ICLON, Universiteit Leiden
- den Brok, P., van Erde, D., Hajer, M. (2010). Classroom interaction studies as a source for teacher competencies: the use of case studies with multiple instruments for studying teacher competencies in multicultural classes. *Teachers & Teaching, Vol. 16*, No. 6, lk 717-733
- Eesti Entsüklopeedia. (2011). *Ferdinand Eisen*.
http://entsyklopeedia.ee/artikkel/eisen_ferdinand
- Eriksson, M., Marschik, P. B., Tulviste, T., Almgren, M., Perez Pereira, M., Wehberg, S., & ... Gallego, C. (2012). Differences between Girls and Boys in Emerging Language Skills: Evidence from 10 Language Communities. *British Journal Of Developmental Psychology*, 30(2), 326-343.
- Ezzy, D. (2002). Coding Data and Interpreting Text: Methods of Analysis. *Qualitative Analysis: Practice and Innovation*, 82–94
- Fishman, J. (1976). *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*. Rowley: Newbury House.
- Gathercole, V. C. M., Thomas, E. M., Kennedy, I., Prys, C., Young, N., Viñas-Guasch, N., ... & Jones, L. (2014). Does language dominance affect cognitive performance in bilinguals? Lifespan evidence from preschoolers through older adults on card sorting, Simon, and metalinguistic tasks. *Frontiers in psychology*, 5, 11.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2014). *Parema hariduse ja parema keeleoskuse plaan*.
https://www.hm.ee/sites/default/files/kokkuvote_ettepanekutest_eesti_keele_oppe_tohustamiseks_pohikoolis.pdf
- Harno. (s.a). *Liitunud lasteaiad ja koolid. Keelekümblusprogrammiga liitumine*.
<https://www.innove.ee/oppevara-ja-metoodikad/keelekumblus/liitunud-lasteaiad-ja-koolid/>
- Harno. (s.a). *Eesti keelekümblusprogramm ja mudelid*. <https://www.innove.ee/oppevara-ja-metoodikad/keelekumblus/eesti-keelekumblusprogramm-ja-mudelid/>

- Harno. (s.a). *Keelekümblysega liitunud lasteaiad ja koolid*. <https://www.innove.ee/oppevara-ja-metoodikad/keelekumblus/keelekumblusprogrammiga-liitumine-2/>
<https://www.innove.ee/oppevara-ja-metoodikad/keelekumblus/liitunud-lasteaiad-ja-koolid/>
- Harno. (s.a). *Lõimitud aine- ja keeleõpe (LAK-õpe)*. <https://www.innove.ee/oppevara-ja-metoodikad/keelekumblus/loimitud-aine-ja-keeleope-lak-ope/>
- Jones, B. A. (2014). ADDIE model (Instructional design).
- Kaldur, K., Kivistik, K., Pohla, T., Veliste, M., Pertsjonok, N., Käger, M., Roots, A. (2019). *Uussisserändajate kohanemine Eestis*. Balti Uuringute Instituut
- Kallas, K., Küün, E. (2019). *Diskussioon kakskeelsest haridusest: teadusuuringud ja Eesti mudelid*. Riigikogu Toimetised.
- Kalmus, V., Masso, A., Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner (3rd ed.)* Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Klein, W., Klein, W. W., & Wolfgang, K. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Kleinschroth, R. (2002). *Keelte õppimine: õige tehnika võti*. Tallinn: Ersen.
- Klimova, B. F. (2012). CLIL and the teaching of foreign languages. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 572-576.
- Lorenzo, F., Casal, S., & Moore, P. (2010). The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied linguistics*, 31(3), 418-442.
- Löfström, E. (2020). *Tegevusuuringu käsiraamat*. Tallinn: Archimedes.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D. & Frigols-Martin, M. (2010). *The European framework for CLIL teacher education*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Marsh, David. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language

Teaching in the Member States of the European Union (Lingua), University of Sorbonne.

- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford (Macmillian Education): Macmillian Publishers Limited.
- Meyer, O. (2010). Introducing the CLIL-pyramid: Key strategies and principles for quality CLIL planning and teaching. *Basic issues in EFL-teaching and learning*, 11-29.
- Nic Aindriú, S., Duibhir, P. Ó., & Travers, J. (2021). A Survey of Assessment and Additional Teaching Support in Irish Immersion Education. *Languages*, 6(2), 62.
- Pocheniuk, I. (2014). European Experience of CLIL Using in the Context of European Integration Process. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Turystyki i Ekologii*, 3(t. 6, nr 2), 77-86.
- San Isidro, X. (2018). Innovations and challenges in CLIL implementation in Europe. *Theory into Practice*, 57(3), 185-195
- Sarwar, S., & Bhamani, S. (2018). Measuring school support for learning English as a foreign language through SSELL. *Journal of Education and Educational Development*.
- Serragiotto, G. (2017). The Problems of Implementing CLIL in Italy. *International Journal of Linguistics*, 9(5), 82-96.
- Soll, M., Palginõmm, M-L. (2011). *Õppekeelest erineva emakeelega õpilane koolis*. Narva: Tartu Ülikool Narva Kolledž
- Statistikaamet. (2020). *Sisseränne*.
https://andmed.stat.ee/et/stat/rahvastik__rahvastikusundmused__ranne/RVR061/chart/chartViewLine 01.02.2022
- TALIS. (2018). *Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena*. Innove
- Tuulik, M., Muldma, M. (2008). *Uusimmigrantide laste integreerimine eesti kooli*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Vihman, V-A. (s.a). *Meie lapsel mitu keelt*. Haridus- ja Teadusministeerium, Tartu Ülikool.

Võlli, K., Mehisto, P., Asser, H. (2008). *Lõimitud aine- ja keeleõpe*. Tallinn: Iduleht

Välisministeeriumi koduleht. <https://vm.ee/et>

Williams, C. J., & McLeod, S. (2012). Speech-language pathologists' assessment and intervention practices with multilingual children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 14(3), 292-305.

Lisad

Lisa 1. Lapsevanema nõusolekuvorm uuringus osalemiseks

Tegevusuuring „ÕPPEKEEDEST ERINEVA KODUKEELEGA ÕPILASE EESTI
KEELE OSKUSE JA EESTIKEELSE AINEÕPPE TOETAMINE „

INFORMEERITUD NÕUSOLEK ISIKUANDMETE TÖÖTLEMISEKS JA UURINGUS OSALEMISEKS

Uuringu tutvustus: Magistritöö eesmärk on leida läbi õpilaste eelneva keelearengu info ja esmase keele hindamise abil võimalused, mis aitaks edaspidi nõrgema keelearenguga õpilaste keeletaset tõsta samal ajal hoides nende õpimotivatsiooni. Lapse eelneva keelearengu info saamiseks viiakse läbi lastevanematega arenguestlus. Lapse esmase keelearengu hindamiseks viiakse õpilasega läbi vestlus. Antud uuring ei kahjusta kuidagi õpilasi, vaid eesmärk on õpetajal paremini neid toetada ja aidata. Uuringu teostaja on Tartu Ülikooli magistrant Liis Arras.

Projektis kogutavad isikuandmed on: intervjuueeritavate nimi, kontaktid ning taustatunnused nagu sugu, kodune keel(ed). Antud andmed fikseeritakse tegevusuuringus olevate õpilaste kohta, kuid ei avaldata tulemustes. Isikuandmete töötlemise õiguslik alus on Teie nõusolek.

Isikuandmete töötlemise eesmärk: koguda tegevusuuringu läbiviimiseks vajalikke andmeid (õpilase varasem keeleareng, esmane keelearengu hindamine), mis on aluseks selleks, et välja töötada katsetavate õppimist toetav plaan.

Isikuandmete kasutamine ja kaitse: Kasutame lapse isikuandmeid sisaldavat infot ainult uurimisprojektiga seotud uurijate poolt uurimismaterjalina ning seda ei edastata kolmandatele isikutele. Analüüsitud andmeid ei seostata lapse isikuga ning kasutatakse üksnes üldistatud kujul uuringu eesmärgil. Kogutud andmeid hoitakse uurimisprojektiks vaid selleks ettenähtud kohas, kuhu on ligipääs vaid uuringuprojekti meeskonna liikmetel. Andmete kogumise järgselt andmed anonümiseeritakse ning isikuandmed kustutatakse.

Vastutav töötaja: Isikuandmete vastutav töötaja on Tartu Ülikool, keda käesolevas projektis esindavad järgmised inimesed:

1) projektis kogutud andmete töötlemise ning kaitse eest vastutavad koolikorralduse ning õppe teemades TÜ magistrant Liis Arras (liisarras@hotmail.com);

Teil on õigus:

- 1) tutvuda last puudutavate isikuandmetega;
- 2) paluda nende parandamist või täiendamist kustutamist või isikuandmete töötlemise piiramist või nõuda andmete ülekandmist või võtta oma nõusolek tagasi.

Kõigi eelnimetatud õiguste kasutamise osas võite ühendust võtta vastutava töötaja esindajaga, kelle kontaktid on töötud käesolevas nõusolekuvormis.

Kui olete seisukohal, et viis, kuidas projektis isikuandmeid töödeldakse, on vastuolus isikuandmete töötlemist reguleerivate õigusaktidega, on Teil õigus pöörduda Andmekaitse Inspektsiooni poole (e-post info@aki.ee, tel 627 4135).

Mina,,

- olen nõus lapse osalusega käesolevas uuringus,
- olen teadlik, et käesoleva nõusolekuga luban koguda ja analüüsida minu poolt antud ja lapsega seotud andmeid;
- olen nõus ülaltoodud tingimustel minu lapse isikuandmete töötlemisega.

Kuupäev:

Allkiri:

Lisa 2. Lapse esmase keeleoskuse hindamisleht

LAPSE ESMASE KEELEOSKUSE HINDAMISLEHT

TAUSTAANDMED

Õpetaja kood:

Lapse järjekorranumber klassi nimekirjas:

Lapse vanus:

Lapse sugu

KODUNE KEELEKESKKOND

1. Mis keeli lapsega kodus räägitakse?

1. Mis keelt laps ise kodus räägib? vene
2. Mis keeltega on lapsel veel kokkupuuteid? -
3. Kus ja mis viisil on lapsel kokkupuuteid teiste keeltega?
 0. koolis

1. Mis vanusest alates on lapsel kokkupuude eesti keelega?
2. Kus ja mis viisil on lapsel kokkupuuteid eesti keelega? (Ringita sobiv variant)

7. Kas lapsel on mõni erivajadus, mis on seotud keelelise arenguga?
 jah (täpsustage, milline) ei

Keelilise arengu kirjeldus	*Hinda tabelis eesti keele oskust: O (omandatud), K (kujunemisel), P (puudub/pole omandatud).
ÜLDINE SUHTLUSOSKUS JA SUULINE KÕNE	
Räägitu mõistmisel ja kõnelemisel:	
1. ei räägi ise ja saab küsimusest või korraldusest aru ainult siis, kui see on öeldud väga aeglaselt ja selgelt	
1. ei räägi ise, kuid saab korraldustest ja küsimustest aru, nt suudab järgida lühikesi ja lihtsaid näpunäiteid (nt <i>tule siia, võta pliats, ava vihik</i>)	
1. mõistab lühikest ja lihtsat seotud juttu	

1. kordab järele lühemaid/lihtsamaid sõnu ja väljendeid	
1. oskab moodustada ise piiratud hulgast sõnadest lihtsamaid lauseid	
1. oskab keelt piisavalt, et tulla toime igapäevasuhtluses	
1. oskab väljendada lihtsate lausetega:	
a. soovi või palvet (nt <i>palun välja</i>), käsku (nt <i>aita mind, mine ära</i>), keeldumist (nt <i>ma ei taha, ära tee jne</i>) vms	
a. küsimust	
a. väidet (<i>ma ei saa aru, ma ei oska</i>)	
a. viisakusväljendeid (nt <i>palun, aitäh, tänan, vabandust, tere, head aega</i>)	
Oskab kirjeldada:	
1. ennast ja oma peret	
1. inimese, looma või eseme välimust	
1. oma vahetut kogemust (nt seda, mis just juhtus: <i>pliiats kukkus maha, vihik jäi koju</i>)	
1. oskab pildi järgi kirjeldada isikuid, kohti, olukordi, olendeid, esemeid, silmatorkavamaid detaile	
Oskab väljendada:	
1. kohta (nt <i>pliiats on laual/laua peal, kott on põrandal, poiss on õues, poiss läks õue</i>),	
1. aega (hommikul, <i>eile, varsti, järgmisel nädalal, sügisel jne</i>),	
1. viisi (nt <i>ilusti, kiiresti, hästi</i>)	
1. Oskab jutustada lihtsamaid lugusid	
HÄÄLDUS	Märgi ristiga sobiv(ad)
Hääldab õigesti kõiki häälikuid	
Üldiselt hääldab selgelt, vajab tuge mõne üksiku hääliku puhul	
Räägib märgatava aktsendita	
Räägib täiesti ilma aktsendita	

Märkused ja tähelepanekud (kõik tähelepanekud, mis ei ole tabelisse märgitud, nt ka soovitud eesti keele õppe diferentseerimiseks, lähtudes lapse andekusest või toevajadusest eesti keele omandamisel):

Lisa 3. Küsimused direktorile.

- **Kuidas toetada nõrgema keelearenguga õpilasi traditsioonilises tunnis?**

- 1) Kuidas on seni toetatud muu kodukeelega õpilasi, kelle eesti keel on KK klassi tulles väga nõrk? Mis tuge on pakutud õpilasele? Perele?
- 2) Kuidas on seni toetatud alustavaid õpetajaid olukorras, kus neil puudub spetsiaalne ettevalmistus KK klassis õpetamiseks?
 - i) Millist tuge on õpetajatele pakutud?
 - ii) Milliseid lahendusi saab juhtkond pakkuda nõrgema keelearenguga õpilase puhul?

- **Milliseid tugivõimalusi on võimalik kooli poolt pakkuda õpilastele, kelle keeleareng on nõrgem?**

1. Millist tuge oleks õpetajal võimalik saada olukorras, kus on näha, et õpilane vaja eesti keele õppes lisatuge?
2. Millest tugipunktidest lähtutakse, et aidata järele nõrgema keelearenguga õpilasi, kes ei ole HEV?
3. Kui palju määrab kodu ja kooli omavaheline koostöö, et keelt paremini omandada?
4. Kui palju on võimalik juhtkonnal või kooli personalil aidata alustavat õpetajat, et toetada õpilasi, kellel ei ole sihtkeele keeleareng nii hästi arenenud? Millised on need võimalused?

- **Milline on mitmekeelse lapse keelearengu taust?**

1. Kuidas hindad 1. kl õpilaste keeleoskust praegu võrreldes 2012. aastaga?
2. Millised õpilased on need, kellel võivad tekkida keele õppimisel raskusi? Milliseid mustreid olete märganud?
3. Miks just sellistel õpilastel võib tekkida keele õppimisel raskusi?

Lisa 4. Küsimused õpetajale

- Milliseid tugivõimalusi on võimalik kooli poolt pakkuda õpilastele, kelle keeleareng on nõrgem?
 5. Millist tuge oleks õpetajal võimalik saada olukorras, kus on näha, et õpilane vaja eesti keele õppes lisatuge?
 6. Millest tugipunktidest lähtutakse, et aidata järele nõrgema keelearenguga õpilasi, kes ei ole HEV?
 7. Kui palju määrab kodu ja kooli omavaheline koostöö, et keelt paremini omandada?
 8. Kui palju on võimalik juhtkonnal või kooli personalil aidata alustavat õpetajat, et toetada õpilasi, kellel ei ole sihtkeele keeleareng nii hästi arenenud? Millised on need võimalused?

- Milline on mitmekeelse lapse keelearengu taust?
 4. Kuidas hindad 1. kl õpilaste keeleoskust praegu võrreldes 2012. aastaga?
 5. Millised õpilased on need, kellel võivad tekkida keele õppimisel raskusi? Milliseid mustreid olete märganud?
 6. Miks just sellistel õpilastel võib tekkida keele õppimisel raskusi?

Lisa 5. Küsimused lapsevanemale

- Milline on mitmekeelse lapse keelearengu taust?

Milline oli lapse varane kõne areng emakeeles ning millal see algas?

Kas miski keele arengus tekitas lapsevanemas muret?

Kas laps on saanud logopeedilist abi (kui ei ole lapse koolivalmiduskaardil kirjas)?

Mille pärast on logopeedilist abi saadud, kui kaua ning mis eesmärgil?

Mis on läbi logopeedilise abi paranenud ning mida peaks arendama veel koolis edasi?

Mida arvate, milline on teie lapse keeleareng emakeeles võrreldes teiste omaealistega? Miks te nii arvate?

Kas peres on esinenud erivajadusi keele arengu osas, kui jah, siis milliseid?

Millised raskused on lapsel lasteaias esinenud keele õppimisel?

Mina, Liis Arras

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Vähese eesti keele oskusega õpilaste toetamine keelekümblusklassis“, mille juhendaja on Laura Kirss, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Liis Arras

17.05.2022