

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Klassiõpetaja õppekava

Maarja Puul

MUUKHEELNE LAPS EESTI ÕPPEKEELEGA KOOLI 1. KLASSIS.  
KLASSIÕPETAJATE JA LASTEVANEMATE ARVAMUS

magistritöö

Juhendaja: Meeli Väljaots

Läbiv pealkiri: Muukeelne laps esimeses klassis

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Meeli Väljaots (MA)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Kaitsemiskomisjoni esimees: Anu Palu (PhD)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Tartu 2013

Muukeelne laps eesti õppekeelega kooli 1. klassis. Klassiõpetajate ja lastevanemate arvamus

### Resümee

Üha enam panevad muukeelsete laste vanemad oma lapse õppima eesti õppekeelega kooli. Käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada klassiõpetajate ja lastevanemate arvamus eesti õppekeelega koolides 1. klassis käivatest muukeelsetest lastest, kuna varasemad uuringud selle kohta puuduvad. Töö teoreetilises osas antakse ülevaade muukeelsest ehk kakskeelsest lapsest, keelelisest koolivalmidusest, kooli ja kodu toest keelelises arengus ning uuringutest, mis käsitlevad muukeelseid lapsi eesti koolides.

Töö uurimuslikus osas tutvustab autor õpetajate ja lastevanematega läbi viidud intervjuude tulemusi. Uurimuse tulemusena selgus, et muukeelsete laste keeleline tase oli kooli algul erinev ning kõige suuremaid raskusi esineb neil teksti sisu mõistmises. Samuti selgus, et õpetajad ja lastevanemad on väga huvitatud muukeelse lapse keelelisest arengust ning koos aidatakse last õppimises edasi.

*Märksõnad:* muukeelne laps, keeleline koolivalmidus, keelelised raskused, abistamine, koostöö.

Bilingual child in 1st class of Estonian language based school. The opinion from class teachers and parents

Abstract

Parents of bilingual children increasingly send their children to study at Estonian language based schools. As there are no researches done about that topic, the aim of the present research was to find out the opinion of class teachers and parents about the bilingual children in first classes at Estonian language based schools. An overview of bilingual child, linguistic preparation for school, support from home and school on linguistic development and researches about the bilingual children at Estonian schools is given in the theoretical part of present study.

In the part of research the author introduces the results which emerge from the interviews with teachers and parents. It was discovered, that the language level of bilingual children was very different in the beginning of school and the biggest difficulties emerge in understanding the text. Furthermore, it was discovered that teachers and parents are fully interested in linguistic development of the child and together the child is helped to make progress in studying.

*Keywords:* bilingual child, linguistic preparation for school, language difficulties, helping, cooperation.

## Sisukord

Resümee .....	2
Abstract .....	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus .....	5
<i>Muukeelne ehk kakskeelne laps</i> .....	6
<i>Kool ja kodu kui muukeelse lapse keelise arengu toetajad</i> .....	7
<i>Kooliks valmistumine</i> .....	7
<i>Kooli ja kodu koostöö</i> .....	8
<i>Muukeelsete laste keelise toetamise võtted</i> .....	9
<i>Varasemad uuringud</i> .....	10
<i>Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused</i> .....	14
Metoodika.....	14
<i>Valim</i> .....	14
<i>Mõõtevahend</i> .....	15
<i>Protseduur</i> .....	15
Tulemused .....	18
Arutelu.....	32
Kasutatud kirjandus.....	40
Lisa	

## Sissejuhatus

Praegust Eestit iseloomustab äärmiselt mitmekesine ühiskond. 2011. aasta rahvaloenduse tulemustest selgus, et Eestis elab alaliselt 192 erinevast rahvusest inimest: neist 68,7% on eestlasi ning 31,3% muust rahvusest inimesi. Kõige rohkem on venelasi – 24,8%, järgnevad ukrainlased, valgevenelased ja soomlased, kelle hulk jääb 1% ümber (Statistikaamet, 2012). Kuna Eesti riigis on palju rahvuseid, siis räägitakse siin ka erinevaid keeli. Seega võib kindlalt väita, et Eesti on mitmekultuuriline riik. Mitmekultuuriliseks riigiks nimetatakse riiki, kus elab erinevast rahvusest inimesi ning räägitakse peale riigi emakeele veel ka teisi keeli (Valdmaa, 2003). Eesti Vabariigi põhiseadus (1992) sätestab, et kõikidel inimestel peab olema nende rahvusest olenemata võimalus omandada haridust. Samamoodi väidab ka mitmekultuurilisust põhjalikult käsitlenud Banks (2010), kes on analoogse ütlusega mitmekultuurilist haridust defineerinud. Kuna Eestis elab palju erinevast rahvusest inimesi, tuleb neile ka vajalik haridus kättesaadavaks teha.

Tänapäeval toimub koolides õpe nii eesti kui vene keeles. 1995/1996. õppeaastal oli üldhariduskoolidest 600 eesti õppekeelega, 116 vene õppekeelega ning 26s õpiti nii eesti kui vene keeles. 2011/2012. õppeaastal oli aga üldhariduskoolidest 447 eesti õppekeelega, 8 vene õppekeelega ning 77 eesti ja vene õppekeelega kooli (Haridus- ja Teadusministeerium, 2012). Eelpool toodud andmetest on näha, et tänaseks on eesti ja vene õppekeelega koolide vahekord muutunud. Järjest enam väheneb venekeelsetes koolides õpilaste arv, mille üheks põhjuseks on muuhulgas ka see, et vanemad panevad oma lapsed õppima eestikeelsetesse koolidesse (Eesti Lõimumiskava 2008-2013, 2008).

Põhjus, miks eestikeelsetes koolides erinevast rahvusest õpilaste arv kasvab, on, et lastevanemate arvates ootab tema last eestikeelses keskkonnas ees parem tulevik (Märka, Kuuspalu & Soll, 2009). Pulveri ja Toomela (2012) poolt läbiviidud uuringust „Muukeelne laps eesti koolis“ selgus, et vanemad panid oma muukeelse lapse õppima eesti kooli sellepärast, et laps õpiks eesti keele selgeks. Samuti toodi välja, et eesti keele oskusega integreerub laps paremini Eesti ühiskonda ning tulevikus on ta eestikeelisel tööturul konkurentsivõimeline.

Eestis elavate rahvuste mitmekesisusest tulenevalt satub eesti õppekeelega koolidesse erineva kultuuritaustaga lapsi. Need on riigikeelest erineva emakeelega lapsed, kes on kas sündinud Eestis või asunud välismaalt Eestisse elama. (Põhikooli riiklik õppekava, 2011; Soll & Palginõmm, 2011).

*Muukeelne ehk kakskeelne laps*

Riigikeelest erineva emakeelega lapsest räägitakse samuti kui kakskeelsest ehk muukeelsest lapsest. Kui Eesti ühiskonnas kasutatakse pigem terminit *muukeelne laps*, on mujal maailmas levinud mõiste *kakskeelne laps* ehk *bilingual child*. Kuna muukeelsus Eesti kontekstis tähendab põhimõtteliselt seda, et tegemist on kakskeelse inimesega, seletatakse järgnevalt kakskeelsuse mõiste põhjalikult lahti. Edaspidi kasutatakse töös aga väljendit *muukeelne laps*, mõeldes selle all kakskeelset last.

Tänapäeval on maailmas rohkem neid inimesi, kes oskavad rääkida ja saavad aru vähemalt kahest keelest, kui neid, kes mõistavad ainult ühte keelt (Vaid, 2002). Praeguseks on juba paljud riigid kakskeelsed. Täpset kakskeelsuse definitsiooni pole siiski üheselt määratletud (Lehiste, 1998; Vare, 1998; Bhatia, 2006). Vääri (1988), Hamers ja Blanc'i (2000) Hindi (2002) ning Wei (2006) arvates on kakskeelsus ehk bilingvism see, kui inimene oskab rääkida kahte keelt võrdsel määral ning on suuteline kahes keeles juurdlema ja vahel eneselegi teadmatult keelt vastavalt olukorra muutustele vahetama. Harilikult formeerub kakskeelsus välja lapseas. Laps võib kasvada kakskeelseks, kui ta on pärit erikultuurilisest perekonnast, kus mõlemad vanemad õpetavad lapsele selgeks oma keele (Vare, 1998; Hint, 2002; Yip & Matthews, 2007). Kakskeelseks võib laps kasvada ka kakskeelses ühiskonnas, kus tema sõpruskond koosneb teist keelt rääkivatest lastest (Vare 1998; Hakuta, 2009) või õpib laps emakeelest erineva õppekeelega koolis, nagu see Eesti kontekstis üsna sageli ongi. Kakskeelsus ei ole aga siiski see, kui laps õpib koolis selgeks ühe võõrkeele (Hint, 2002).

Halsband (2006) on toetunud erinevate autorite seisukohtadele ning järeldanud, et mida varasem on lapse kokkupuude teise keelega, seda lihtsam on uut keelt täielikult omandada. Soodsaim aeg lapsele teise keele omandamiseks on paralleelselt esimese keelega ehk sünnist kuni kolmanda eluaastani (Bhatia, 2006; Moaddab, 2012). Seda juhul, kui mõlemad vanemad on erinevast rahvusest ja räägivad lapsega oma emakeeles (Moaddab, 2012). Järgmine sobiv aeg teise keele omandamiseks on teise ja seitsmenda eluaasta vahel (Hint, 2002; Bhatia, 2006; Moaddab, 2012).

Käesolevas töös tuginetakse Vare (1998), Vääri (1988), Hamers ja Blanc'i (2000), Hindi (2002), Wei (2006) ning Yip ja Matthews'i (2007) kakskeelsuse määratlustele: kakskeelsus on inimese võime kasutada kahte keelt, mis on omandatud loomulikult teel, mitte õpitud selgeks kui võõrkeel.

Lapsel, kes valdab hästi kahte keelt, on teiste ees palju eeliseid. Erinevate uuringute põhjal oskab kakskeelne laps suhelda teistest paremini eri rahvustest inimestega, oskab ennast kahes keeles väljendada, oskab mõelda loominguiliselt ning lahendada hästi probleemülesandeid,

teab rohkem erikultuurilisusest, on tolerantsem erinevate rahvuste vastu, omab paremaid võimalusi kolmanda võõrkeele selgeks õppimiseks ning tulevikus ka ametialaseid eeliseid. Laps, kes on kakskeelne, teab kaks korda rohkem kui ühte keelt valdav mudilane (Baker, 2007; Garcia, 2009).

Lapse kakskeelsus ei pruugi aga alati kujuneda tema kasuks. Varajases eas teise keele õppimine võib mõnele lapsele hoopis vastu töötada. Kahes keeles rääkiv laps peab toime tulema mõlemas keeles häälikute eristamise ja analüüsimisega ning sellest tulenevalt võib tal tekkida mõistete formeerimise suutmatus (Hint, 2002). See võib tingida, et laps kujuneb poolkeelseks (Hint, 2002; Bhatia, 2006). Poolkeelsus ehk semilingvism on lapse suutmatus avaldada enda mõtteid arusaadavalt kahes keeles (Hint, 2002). Sellest tulenevalt võib lapsel tekkida vaimne alaareng, madal intelligentsus või kogelemine (Bhatia, 2006).

### *Kool ja kodu kui muukeelse lapse keelelise arengu toetajad*

*Kooliks valmistumine.* Kooliikka jõudnud lapsed lähevad 1. klassi ning peavad kohanema uue keskkonnaga ja uute tegevustega – peavad hakkama õppima. Kogu koolialguse protsess läheb palju kergemini, kui nad on piisavalt valmistunud, kuidas uues olustikus hakkama saada. Seega võib koolivalmidust vaadelda kui ettevalmistuste tegemist eesmärgil, et lapsel tekiks soov hakata koolis käima ning et ta oleks valmis alustama rutiinse õppetööga (Haridus- ja Teadusministeerium, 2011; Morrison & Hindman, 2008; Ots, 2008). Lapse koolivalmiduse olulisteks aspektideks on nii füüsiline, vaimne kui ka sotsiaalne valmidus (Pandis, 2004; Raudsepp-Alt, 2008; Vahesalu, 2008; Haridus- ja Teadusministeerium, 2011). Füüsilise valmiduse juures on oluline lapse tervis ja võime taluda õppimisest tulenevat koormust, vaimse valmiduse puhul on tähtis eelkõige lapse kõne ja väljendusoskus ning sotsiaalset valmidust iseloomustab lapse tahtmine koolis käia ja teadmisi omandada ning samuti ka adapteerumisvõime kooliellu (Haridus- ja Teadusministeerium, 2011).

Ülalnimetatud autoritele toetudes võib kokkuvõtvalt järeldada, et kuna koolivalmiduse saavutamisel on tähtsad kõik kolm aspekti, on muukeelsete laste puhul eriti oluline eelnevalt omandada vaimne ja sotsiaalne koolivalmidus just keeleliselt. Seepärast võetakse käesolevas töös autori poolt kasutusele termin *keeleline koolivalmidus*, mida järgnevalt kahest koolivalmiduse aspektist lähtuvalt lahti mõtestatakse.

Muukeelse lapse keelelist vaimset koolivalmidust iseloomustab oskus objekte kirjeldada ja iseloomustada, enda mõtteid väljendada, erinevaid situatsioone selgitada ning jutustada meelistegevuste ja piltide järgi. Laps peaks omandama kooli alguseks kõne nii, et häälikud tema sõnades on õiged (Ots, 2008; Haridus- ja Teadusministeerium, 2011; Soll & Palginõmm,

2011). Sotsiaalse koolivalmiduse keelelist aspekti iseloomustab tahe omandada teises keeles õpitud, õpetaja juhustest arusaamine ning oskus vastavalt korraldustele neid ka täita (Pandis, 2004; Vahesalu, 2008; Haridus- ja Teadusministeerium, 2011; Soll & Palginõmm, 2011). Täiendavalt võib Solli ja Palginõmmele (2011) toetudes keelelise koolivalmiduse all välja tuua ka lapse oskuse lugeda talle etteantud tekste ning mõista loetu sisu, samuti piisavat kirjutamisoskust, et laps ei kasutaks väga palju abistavat materjali. Eespool väljatoodud käsitus keelelisest koolivalmidusest on käesolevas töös aluseks, et hiljem uurimustulemusi paremini interpreteerida.

Vähese keeleoskusega muukeelsetel lastel võib kooliga kohanemine olla raskem, mistõttu võib esineda mahajäämist õppetöös (Rannut, 2003). Kui muukeelsed õpilased on omandanud kas lasteaias ja/või eelkoolis keelelise valmiduse, võivad nad juba kooli alguses saavutada õppetöös väga häid tulemusi (Soll, 2004; Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008; Kingisepp & Luure, 2010; Mõttus, 2010; Häidkind, 2011; Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus, 2011).

*Kooli ja kodu koostöö.* Kooli ja kodu koostöö on lapse arengus tähtsal kohal. Vanemad ja õpetajad jagavad kohustust luua optimaalsed tingimused, et laps saaks pidevalt areneda (Melendez & Beck, 2010). Koostöö on tulemusrikas, kui mõlemalt poolt on kindlaks määratud ühised eesmärgid, omavahel suheldakse pidevalt ning lapse edendamiseks tehakse kõik, mida vaja (Sarv, 2008). Aas (2011) märgib, et õpetaja ja lapsevanema koostöö mõjub hästi lapse õppimisele, kooliga rahulolule, õpetaja ja lapse suhetele ning läbisaamisele klassikaaslastega.

Kodu ja kooli koostöö võib toimuda mitmel erineval viisil, näiteks individuaalvestlustena, koosolekutena, arenguvestlusena, elektroonilise suhtluse või telefonikõnede kaudu (Lukk, 2007; Tamm, 2009; Kingisepp & Luure, 2010). Kõige rohkem vahetavad teavet õpetaja ja lapsevanem siiski e-maili ja e-kooli kaudu, sest seda peetakse kiireks, igapäevaselt hõlpsasti juurdepääsetavaks ja käepäraseks tegevuseks. Sellisel moel saab lapsevanem kiirelt infot koolis aset leidvate sündmuste kohta ning on kursis lapse hinnetega (Tamm, 2009).

Luki (2007) uurimus kodu ja kooli omavahelisest koostööst selgitas, et lapsevanemad sooviksid kooliga teha rohkem koostööd. Hetkel seisneb koostöö ainult lastevanemate koosolekutel osalemisel ja õpetajaga räägitakse pärast tunde. Uurimuses toodi välja ka koostööd takistavad faktorid, milleks olid näiteks vanemate ajapuudus, vanemate vastumeelsus õpetaja suhtes halva kogemuse tõttu, vanemate eelarvamused, et senisest

koostööst pole mingeid tulemusi olnud ning vanemate ükskõiksus lapse õppetöö vastu. Sama asjaolu on rõhutanud ka Sears (1998) ning Melendez ja Beck (2010).

Vahedi (2010) annab oma uuringule toetudes õpetajatele mõningaid soovitusi, kuidas lapsevanemaid paremini kooli ellu kaasata:

1. Õpetajad peaksid aitama lastevanematel aru saada nende tähtsusest oma lapse edukaks arenguks.
2. Õpetajad peaksid andma nõuandeid, kuidas toetada, julgustada ja aidata oma last kodus.
3. Õpetajad võiksid rohkem rääkida lastevanematele sellest, mida lapsed erinevates ainetes õpivad ja mida nende lapsed saavutanud on.
4. Õpetajad võiksid rohkem propageerida lapsevanema tähtsust koolielus, sellega kaasnevad positiivsed tulemused nii lapsele kui ka vanematele ja õpetajale.

*Muukeelsete laste keelelise toetamise võtted.* Muukeelsete laste jaoks on oluline koolis edendada keeleoskust, et õppimine lihtsam oleks. Rannut (2003) on öelnud, et eelkõige peaks õpetaja jälgima oma keelekasutust, et olla muukeelsetele lastele eeskujuks, sest lapsed saavad keele kõige paremini selgeks õpetaja kõnemaneeeri jälgides.

Sears (1998) ja Syrja (2011) on oma teostes toonud välja õpetaja suhtlemisvõtted muukeelsete laste õpetamisel:

1. Õpetaja peaks rääkima selgelt ja piisavalt aeglaselt, et muukeelne laps jõuaks õpetaja kõnet jälgida.
2. Õpetaja kõne peaks olema lihtsustatud, kasutada tuleks lühemaid lauseid ning vältida liigseid asesõnu.
3. Õpetaja ei tohiks rääkida kõvema häälega kui tavaliselt.
4. Õpetaja peaks kasutama ümbersõnastamist, kui muukeelne laps ei saanud õpetaja juhustest aru.
5. Õpetaja võiks appi võtta käeliigutused, et ette näidata oma sõnumi sisu.
6. Õpetaja peaks leidma tunnis aega, et muukeelset last vajadusel individuaalselt juhendada.
7. Muukeelsele lapsele tuleks anda aega, et ta saaks aru õpetaja küsimusest, seejärel mõtleks välja vastuse ning siis ka sõnastaks selle.
8. Õpetaja peaks kasutama pilte ja tegelikke objekte, et illustreerida oma mõtteid.

Nii Syrja (2011), Garcia (2009) kui ka Tuulik ja Muldma (2008) nimetavad õpetajate poolt kasutatavaid tavapäraseid tegevusi, mis on nende arvates tõhusateks õppimisvormideks muukeelsete lastega: rühma- ja paaristööd, pinginaabriga üksteisele õpetamine, ühine juturing ning iseseisev töö. Kõige enam soovitatakse kasutada rühmatöö võtet, kuna nii sulanduvad

muukeelsed lapsed paremini kaaslastega ning nende sõnavara laieneb, kui nad saavad koos arutleda.

Iga lapsevanema kohuseks on oma last kodus õppimisel toetada ja aidata. King ja Fogle (2006) on oma artiklis toetunud erinevatele uuringutele ning teinud järeldused, et keeleliseks arenguks on kõige tõhusam lapsega igapäevane suhtlemine, sest koos arutledes areneb lapse keeleoskus. Samuti peeti tähtsaks lapsele raamatute ettelugemist, kuna nii areneb lapse sõnavara. King ja Fogle (2006) tõid välja ka selle, et suurem osa vanematest laseb lapsel vaadata televiisorit või kuulata helikandjat, kuid märkisid, et see ei ole nii mõjuv keelelise arengule kui otsene lävimine. Burnett ja Jarvis (2006) peavad koos lapsega õppimisel tähtsaks efektiivset suhtlemist. Last tuleb kuulata ning tema arvamustega arvestada, sest nii kujuneb tal lõpuks positiivne ellusuhtumine. Lapsega koos õppides on tähtis last saavutuste puhul kiita, kuna lastele meeldib olla vanematele meelepärane ning see tagab motivatsiooni edasi õppimiseks.

Lapsega õppimine ei tohi mingil juhul seisneda selles, et vanem teeb lapsele ülesande sisu seletamise asemel ise kodused tööd ära, kuna nii säästetakse väidetavalt aega. Lapsevanem peab leidma oma päevas paar tundi, et lapsega ja tema koolitöödega tegeleda (Ots, 2008). Järjest enam ongi suurim probleem vanemate ajapuudus ning sellega kaasnev puudulik koduste tööde kontrollimine ja lapsega õppimine. Õnneks on tänapäeval koolides olemas pikapäevarühm, mis pakub lapsele toetust ja järelvalvet. Laps jõuab seal oma kodused tööd lõpetada, võib lasta õpetajal need üle kontrollida ning vajadusel saab lisaselgitusi (Pikapäevarühma töökorralduse alused, 2000; Ots, 2008).

Aas (2011) toetub oma kogumikus erinevatele uuringutele ning tõdeb, et lapsele avaldab negatiivset mõju, kui lapsevanem ei oska õigeid vahendeid kasutades oma last õppima innustada. Soll ja Palginõmm (2010) on oma kogumikus toonud välja, et mõned lapsevanemad ei teagi, kuidas oma last keeleliselt arendada, kuna kooli õppekeelt nad ise rääkida ei oska. Tihti jätavad sellised vanemad lapse harimise täielikult õpetaja ülesandeks. Samas on paljud muukeelsed lapsevanemad oma lapse keelelise arengu toetamiseks palganud koduõpetaja (Vihalemm, 1998; Pulver & Toomela, 2012).

### *Varasemad uuringud*

Tänapäeval on muukeelsed lapsed eesti õppekeelega koolis tavaline nähtus. Nende õppetööga hakkamasaamise kohta on tehtud mitmeid uuringuid.

Eelnevalt on uuritud muukeelsete laste keelelist valmistumist kooliks. Pahovski (2010) ja Grossteini (2012) uuringutest selgus, et lasteaiaõpetajad arvestavad oma töös muukeelsete

lastega ning nende keeleoskust arendatakse põhiliselt igapäevase suhtluse kaudu ning mängulisi tegevusi kasutades. Üheks efektiivsemaiks teise keele õppimise viisiks peetakse lasteaia keelekümblust (Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus, 2011). Seda kinnitab ka Tallinna Ülikooli (2009) õppejõudude uuring „Keelekümblejate õppekavaalased saavutused lasteaia ja I klassi lõpul,“ millest selgus, et õpetajad ja vanemad hindavad keelekümbustusrühma lõpetanud muukeelsete laste koolivalmidust väga heaks, ning leiti, et lapsed tulevad õppetööga hästi toime.

Iraanis korraldati uurimus, kus võrreldi omavahel muukeelseid lapsi, kes olid enne 1. klassi läbinud eelkooli programmi ja neid lapsi, kes ei olnud. Selgus, et eelkooli programm parandab laste kuulamis- ja rääkimisoskust, mis annavad olulise aluse lugemise ja kirjutamise õppimiseks ning sõnavara laiendamiseks. 1. klassi muukeelsed õpilased pidid tegema keelelise valmiduse testi. Nagu eeldati, said eelkooli programmi läbinud muukeelsed õpilased testiga palju paremaid tulemusi kui ülejäänud õpilased. Tulemustest järeldati, et eelkooli programm on igati vajalik muukeelsete laste keeleliseks arenguks (Rasouli & Nozohouri, 2012).

Kuigi meil on muukeelsete laste õppetööga toimetulek eesti koolis saanud aktuaalseks just viimastel aastatel, on selle kohta uuringuid tehtud ka juba 16 aastat tagasi.

1997. aastal viidi läbi juhtumiuuring „Vene laps eesti koolis,“ kus keskenduti venekeelsete laste toimetulekule koolis nii keelelises kui ka üldisemas plaanis. Tulemustest selgus, et õpilased ei pea keelt oluliseks takistuseks õppetööga toimetulemisel. Samas märkisid vaid vähesed õpilased, et nad saavad õppimisega hästi hakkama. Raskused ilmnisid eelkõige kirjalikes töödes ja teksti mõistmisel ning samuti selgus, et vene õpilased ei saa aru eesti keele grammatikast. Vanemate abi koduste tööde tegemisel oli piiratud, kuna nad ei osanud piisavalt eesti keelt. Samas oli viis vanemat oma lapse õppimise toetamiseks palganud abiõpetaja. Suhted klassikaaslastega olid pigem halvad, sest muukeelseid lapsi kiusati ja narriti eesti laste poolt. (Vihalemm, 1998).

Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus viis 2001. aastal läbi uurimuse muukeelsete laste hakkamasaamise kohta eesti õppekeelega koolis. Taas selgus, et kõige keerulisemaks aineks peeti vähese keele oskuse pärast eesti keelt, järgnes loodusõpetus. Nimetatud ained olid rasked eelkõige mõisterohkuse tõttu. Eestikeelse suhtluskonna moodustasid muukeelsetel lastel peamiselt klassikaaslased, kes suhtusid neisse positiivselt. Uurimuse tulemusena tuli ka välja, et pärast kooli räägivad lapsed sõpradega ja kodus rohkem vene keeles. Eesti keelt praktiseeritakse väljaspool kooli raamatuid lugedes ning telesaateid vaadates.

Samas uurimuses küsitleti ka õpetajaid. Vastustest selgus, et muukeelne laps vajab tunnis rohkem tähelepanu ning 54% vastajatest väitsid, et tundide ettevalmistamine võtab rohkem aega, kui klassis on muukeelseid lapsi. Samas ütlesid õpetajad, et muukeelsetele lastele nad eraldi ülesandeid ette ei valmista, kuid leidsid, et muukeelsed lapsed vajavad rohkem eesti keele tunde. Lisaks toodi õpetajate poolt välja, et õpilaste arvu peaks klassis vähendama, kooli poolt ootaksid nad abiõpetaja tuge ning lapsed vajaksid logopeedilist abi.

Vanemate seas tehtud uurimusega taheti muuhulgas teada laste kohanemiskeskuste kohta, 60% küsitlenuist vastasid, et nende lastel kohanemiskeskusi ei esinenud. Kodutööde tegemisel vajaksid lapsed kõige rohkem vanemate abi eesti keeles ja matemaatikas. Koolipoolset abi enamik lastevanematest juurde ei soovinud. Küll aga töid mõned vastajad välja, et sooviksid lapsele lisaõpet eesti keeles, paremat koostööd kooliga, koduste tööde mahu vähendamist ning pikapäevarühma loomist. Lapse väsimust võõras keelekeskkonas õppimisest 68% lastevanematest ei täheldanud. Küsiti ka lastevanema suhtlemissagedust klassijuhatajaga, selgus, et 72% vastanutest lävivad õpetajaga harva, 11% lastevanematest suhtlevad aga klassijuhatajaga tihti (Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus, 2001).

Sootsi (2003) läbiviidud uuringust ilmnes lisaks eeltoodule, et muukeelsed lapsed saavad õppetööga päris hästi hakkama. Olulisi erinevusi muukeelsete laste ja eesti keelt kõnelevate klassikaaslaste vahel ei leitud. Samas nendel õpilastel, kes tulid eestikeelsesesse kooli hiljem, oli raskusi õppetööga rohkem. Kokkuvõtteks väidab Soots (2003), et mida varem alustavad muukeelsed lapsed eesti koolis õppimist, seda kergem on neil hakkama saada.

Rannut (2003) ning Tuulik ja Muldma (2008) on toetunud eelnevalt tehtud uuringutele ning järeldanud samuti, et põhilised raskused, mis muukeelseid õpilasi vaevavad, on seotud vähese eesti keele oskusega. Kui laps ei saa aru, mida õpetaja temalt nõuab, siis ei oska ta ka reageerida. Eelkõige on leitud, et lastel, kes ei ole käinud eestikeelses lasteaias, on raske mõistmise ja hakkamasaamisega (Rannut, 2003). Muukeelsed lapsed vajavad piisava sõnavara puudumise tõttu palju lisaselgitusi (Tuulik & Muldma, 2008).

Muukeelsed lapsed võivad jääda oluliste teadmisteta, sest nad ei saa eesti keeles kõigest aru. Samas ei ole ka lastele tõlkimine väga sobiv, sest see pidurdab muukeelsete laste taht mõista (Rannut, 2003). Tuuliku ja Muldma (2008) artiklis toodi välja, et õpetajad kasutavad tekstide tõlkimist lapse emakeelde vähe. Samad autorid pöörasid tähelepanu ka muukeelsete laste keskendumiskeskustele. Võõras keeles õppiv laps peab rohkem pingutama, misõttu ta väsib ruttu ning mõtted võivad koolitööst eemale kalduda. Et seda vältida, vajab õpilane õppetöös pause ning erinevaid tegevusi.

Võõrast keelekeskkonnast tingituna võivad muukeelsed lapsed tunda end kaasõpilastega võrreldes ebavõrdses seisus. Vähese keeleoskuse tõttu kardavad nad ennast väljendada, sest muretsevad rohkem kaasõpilaste reaktsiooni pärast. Seetõttu hakkavad muukeelsed lapsed rohkem tähelepanu pöörama öeldu korrektsele vormile, õppides tekste sõna-sõnalt pähe, saamata sealjuures aru õpitu tegelikust sisust (Rannut, 2003).

2009-2011. aastal viisid Pulver ja Toomela (2012) Eesti põhikoolides läbi uurimuse muukeelsete õpilaste arenemisest ning hakkamasaamisest. Uurimus toimus kolm korda aastaste vahedega, igakord küsitleti samu õpilasi. Tulemused olid praktiliselt samad eeltoodud uurimuste tulemustega. Lisaks rõhutasid õpetajad, et muukeelsed õpilased väsivad ruttu ega saa alati iseseisva tööga hakkama. Õpetajad tõid välja ka muukeelsete õpilaste jaoks liiga raske õppekava, sest õppimine võtab neil rohkem aega. Tulemustest selgus veel, et lapsevanemad valisid oma lapsele eesti õppekeele kooli just sellepärast, et tulevikus paremini Eesti ühiskonnas hakkama saada. Sageli kasutavad vanemad lapse arendamiseks koduõpetajate abi, kuid suur osa vanematest püüab koduste tööde tegemisel ise oma last aidata.

Samalaadseid uuringuid on tehtud ka mujal maailmas. Iraanis uuriti, kuidas türki ja araabia keelt rääkivad lapsed saavad 1. klassis õppeaasta alguses hakkama pärsiakeelses koolis. Vastustest selgus, et muukeelsetel õpilastel oli eelkõige raske õpetaja juhustest aru saada. Samuti näitasid tulemused, et õpilased küll mõistsid üksikute sõnade tähendust, kuid esimese kolme kuu jooksul tekitas raskusi lausete sisuline mõistmine. Seetõttu ei saanud nad etteloetud tekstidest aru ega osanud vastata õpetaja poolt teksti kohta esitatud küsimustele. Sarnased raskused tekkisid lastel ka iseseisvalt lugedes, sest nad ei tundnud tähti ega osanud loetut lahti mõtestada, millest tulenes väga aeglane lugemine. Samas ei olnud muukeelsetel õpilastel probleeme käändsõnade ja pöördõnade õigete vormide kasutamisega, sest need sõnad sarnanevad nende emakeelele. Kirjutades esines raskusi töölehtede tööjuhustest arusaamisega, töödes olid grammatilised vead, lapsed ei osanud ise lauseid koostada ning kirjutada jutukest, mille pidid ise välja mõtlema (Ameri & Asareh, 2010).

Kreekas uuriti albaania laste hakkamasaamist kreekakeelses algkoolis. Õpetajad märkisid, et muukeelsed lapsed vajavad rohkem individuaalset lähenemist ning sellega seoses tekib tunnis viivitusi, mille tõttu ülejäänud klass kannatab. Selle tagajärjel langeb nende arvates kõigi laste õpitase. Õpetajad nimetasid muukeelsete laste peamiste raskustena piisava kreekakeelse sõnavara puudumist, mistõttu tekkisid lastel tunnis lüngad, keelelised probleemid, tundmatute sõnade esinemist ja sellega kaasneva arusaamatusi. Õpetajad olid

mures, sest albaania laste sõnavaras puudusid korralikud kreeka keelsed väljendid, et kirjutada õigeid ja sisukad laused (Gkaintartzi & Tsokolidou, 2011).

### *Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused*

Eespool käsitletud uuringutest on näha, et muukeelsete laste toimetulekut eesti õppekeelega koolides üldiselt on uuritud palju ja väga põhjalikult, kuid eraldi ei ole veel uuritud eestikeelses koolis esimeses klassis käivate muukeelsete laste õpetajate või vanemate arvamusi. Käesolevas töös tahetakse teada, milline on muukeelsete laste keeleline koolivalmidus õpetajate ja lastevanemate arvates. Samuti soovitakse välja selgitada, millised on nende laste peamised keelelised raskused õppetöös ning kuidas toetavad õpetaja ja lapsevanem ühiselt muukeelse lapse keelelist arengut.

Selleks püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Milline oli muukeelse lapse keeleline koolivalmidus 1. klassi tulles õpetaja ja lapsevanema hinnangul?
2. Millised keelest tingitud raskused on õpetaja ja lapsevanema arvates muukeelse lapse õpetamisel ette tulnud?
3. Kuidas aitavad õpetaja ja lapsevanem muukeelsel lapsel õppetöoga keeleliselt paremini toime tulla?
4. Milline on koostöö õpetaja ja lapsevanema vahel muukeelse lapse keelelise arengu toetamisel?

### Metoodika

#### *Valim*

Uurimus viidi läbi 2013. aasta talvel kahes eesti õppekeelega koolis: ühes maakoolis ja ühes linnakoolis. Koolid valis uurija teadlikult, tundes isiklikult mõlemast koolist töötajaid ning teades, et nendes koolides õpib muukeelseid lapsi. Enne intervjuerimist küsis uurija direktorilt ja õppealajuhatajalt nende koolis uurimuse läbiviimiseks luba. Mõlemad koolid olid kohe nõus uurimuses osalema. Seega on tegemist ühest küljest mugavusvalimiga. Teisest küljest kasutati uurimuses kriteeriumi valimit ehk valimi moodustasid need esimese klassi õpetajad, kelle klassis käis vähemalt 1 muukeelne laps ning valimisse kuulusid need lapsevanemad, kelle lapse emakeel ei olnud eesti keel. Valimi moodustasid 3 esimese klassi õpetajat (1 maakooli õpetaja ja 2 linnakooli õpetajat) ning 3 lapsevanemat, kelle laps käis esimeses klassis (1 maakooli lapsevanem ja 2 linnakooli lapsevanemat). Kõik uuringus osalenud respondendid olid naissoost. Õppealajuhataja rääkis esimeste klasside õpetajatega

ise ning palus neil leida ka uurimuses osaleda nõustuvad lapsevanemad. Kõik intervjueeritavad olid meelsasti nõus käesolevas uuringus osalema.

### *Mõõtevahend*

Uurimuse läbiviimiseks kasutas töö autor kvalitatiivset uurimisviisi. Andmete kogumiseks viidi läbi poolstruktureeritud küsimustega individuaalintervjuud. Kuna uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada õpetajate ja lapsevanemate arvamus muukeelsetest lastest eesti õppekeelega kooli 1. klassis, siis leidis töö autor, et antud andmekogumismeetod on kõige sobivam. Intervjuu on hea moodus uurida inimese arvamusi, mõtteid ning tõlgendusi reaalsest maailmast (Punch, 2005). Poolstruktureeritud intervjuu korral on intervjuerijal ette kirjutatud küsimused, kuid intervjuu käigus on võimalik juurde küsida täpsustavaid küsimusi, et hankida teemast rohkem informatsiooni (Laherand, 2008). Intervjuude küsimused olid jaotatud vastavalt uurimisküsimustele üldiselt nelja valdkonda. Eraldi oli koostatud küsimustik nii õpetajale kui ka lapsevanemale. Intervjuu küsimused on välja toodud lisas (Lisa 1).

### *Protseduur*

Töö autor koostas intervjuu küsimused ise, lähtudes varasemate uuringute tulemustest, mis on eelnevalt ka käesolevas töös eraldi peatükina välja toodud. Testimaks koostatud küsimuste tõhusust ning tagamaks uuringu valiidsust, viis autor esmalt detsembris 2012. aastal läbi pilootintervjuud uuringus mitteosalevate õpetaja ja lapsevanemaga. Pilootintervjuusid analüüsiti Bortzi ja Dörlingi (2005) hindamiskriteeriumite järgi, kust selgus, et mõned küsimused jäid ebatäpse lauseehituse tõttu vastajatele arusaamatuks või tundusid tähtsusetud. Autor muutis küsimuste sõnastust nii, et need oleksid täpsemini mõistetavad, või jättis ebaolulised küsimused intervjuust välja.

Käesoleva uurimuse intervjuud viidi läbi jaanuaris ja veebruaris 2013. aastal. Intervjuu aeg määrati vastajatele sobivalt. Kõik intervjuud toimusid koolimajas. Intervjuu alguses tutvustas uurija ennast, töö teemat ja eesmärki. Samuti räägiti salvestamise vajalikkusest ning intervjuu ajalisest poolest. Intervjuerija palus intervjueeritaval vastata küsimustele nii, nagu nad oskasid ja õigeks pidasid, kartmata oma arvamust avaldada. Vastajatega viidi läbi poolstruktureeritud intervjuu, milles küsimused olid ette antud ning täiendavaid ja täpsustavaid küsimusi küsis autor vestluse käigus juurde. Intervjuu lõpus tänas autor intervjueeritavat ning rõhutas vastaja olulist panust käesolevasse uuringusse. Intervjuud kestsid ligikaudu 40 minutit.

Intervjuu oli kooskõlas uurimiseetikaga, mille märksõnadeks on anonüümsus, konfidentsiaalsus, ausus, vabatahtlikkus ning privaatsus (Teadustöö eetika, s.a.; Virkus, 2010). Autor rõhutas intervjuueeritavatele, et anonüümsus on tagatud sellega, et töös ei avaldata nende nimesid ning helisalvestisi kuulab ainult uurija ja helisalvestised kustutatakse kohe pärast transkribeerimist. Samuti lubati lapsevanemale, et tema intervjuu vastuseid ei näidata õpetajale ega kolmandatele isikutele ning õpetajale lubati, et tema vastuseid ei näidata lapsevanemale ja kolmandatele isikutele. Uuringus osalemine oli kõikidele respondentidele vabatahtlik. Uuringu objektiivsust püüti tagada sellega, et intervjuueeritavaid käsitleti nii, nagu nad tegelikkuses esinesid, ilma et töö autor neid kuidagi mõjutada oleks üritanud. Ühesugused küsimused esitati mõlemale vastajagrupile. Valiidsuse kindlustamiseks küsiti intervjuu alguses kõikidelt respondentidelt, mida tähendab nende arvates mõiste *muukeelne laps*. Intervjuu ajal oli õhkkond pingevaba ning autori arvates andsid intervjuueeritavad ausaid vastuseid.

Intervjuud salvestati diktofonile ning seejärel need transkribeeriti. Transkribeerimisel toetus autor Laheranna (2008) teosele „Kvalitatiivne uurimisviis“, kasutades seal välja toodud ühte transkribeerimisviisi: *kursiiv* intervjuueeritava kõne; (.) lühike paus; (2) pikem paus, sulgudes sekundid; °*tasa*° vaikselt lausunud koht; *alla joonitud* rõhutatud koht; *SUURED TÄHED* valjusti lausunud koht; e:i koolon vokaali järel näitab, et häälikut venitatakse; (( )) topeltsulgudesse on pandud analüüsija märkused.

Intervjuudest saadud tulemusi analüüsiti, kasutades kvalitatiivset sisuanalüüsi. Kvalitatiivne sisuanalüüs on käsitleva materjali sisu süstemaatiline analüüsimine, mille tulemusena moodustatakse kodeerimise tagajärjel kategooriad (Newby, 2010; Schreier, 2012). Kvalitatiivse sisuanalüüsi üheks tähtsamaks küljeks on kategooriate süsteem, mis piiritleb, millised teksti osad on tähtsad, milliseid toonitatakse ja milliseid teistest diferentseeritakse.

Kvalitatiivse sisuanalüüsi tegemisel kasutati Mayring´ist (2000) tuginevat kokkuvõtvat sisuanalüüsi, kus töö tulemuste esitamise struktuur tekib kategooriatest põhinevalt. Esmalt pandi uurimisküsimustest lähtuvalt paika deduktiivsed ehk põhikategooriad, mis tulenesid teooriast ning määrati kindlaks enne tekstide analüüsimist. Nendeks kategooriateks on **keeleline koolivalmidus, keelest tingitud raskused õpetamisel ja õppimisel, laste abistamine ning õpetaja ja lapsevanema koostöö lapse keelelise arengu tagamisel**. Intervjuude analüüsimisel osutus võimalikuks tekitada ka alakategooriad ehk induktiivsed kategooriad. Seega toimus kategooriate tekitamine ning teksti kodeerimine nii deduktiivselt kui ka induktiivselt.

Uurimuse analüüs algas andmete kodeerimisega. Kodeerimise eesmärk on intervjuudest kogutud andmete osadeks eraldamine, interpreteerimine ning uuel moel taas kokku paigutamine (Laherand, 2008). Esimesed koodid ehk võtmesõnad tuletati juba uurimisküsimustest ning nendeks olid *keeleline koolivalmidus, keelest tingitud raskused, aitamine ja koostöö*. Seejärel hakati nendele võtmesõnadele toetudes andmeid kodeerima. Esmalt luges töö autor korduvalt läbi transkribeeritud tekste. Seejärel hakkas autor otsima intervjuu tekstist mõttelist tervikut, mis sobiks esmaste võtmesõnade alla. Selleks analüüsiti tekste põhjalikult ning igale mõttelisele tervikule anti selle iseloomustamiseks sobiv kood ehk märksõna. Näiteks lause (.) *Ma arvan, et eelkõige on raskusi jutu sisust arusaamisega* paigutati võtmesõna *keelest tingitud raskused* alla ning lausele anti märksõnadeks *keelelised raskused* ja *teksti sisu mõistmine*. Seejärel loeti intervjuude tekste uuesti. Lugemise ajal tekkisid uued koodid, mida kogu aeg täiendati eelmistega. Eelolevat näidet täiendati korduval lugemisel märksõnaga *peamised keelelised raskused*. Samuti tekkis lugemise käigus ka täiesti uusi koode, mida ei olnud uurija ette näinud (nt *suhted klassikaaslastega*). Paljud koodid ehk märksõnad tulid vastustest tingituna respondentidel ühesugused. Lõpuks tekkinud koodid kirjutas autor enda jaoks eraldi välja ning hakkas neid analüüsima, otsides kõige sagedamini esinenud märksõnu. Väljavalitud märksõnad ehk koodid kirjutati autori poolt uuesti välja ning need grupeeriti sarnaste tunnuste alusel ja seejärel hakati moodustama esialgseid kategooriaid.

Seejärel valiti esialgsetest kategooriatest välja need, mis tundusid järgneva analüüsi jaoks kõige mõistlikumad. Deduktiivsete kategooriate alla otsiti näiteid intervjuude tekstidest ning korduval ülelugemisel saadud mõttelisi tervikuid grupeeriti veel kord. Tekkisid induktiivsed alakategooriad. Nii näiteks tekitati deduktiivse kategooria **keeleline koolivalmidus** alla induktiivsed kategooriad *muukeelse lapse keelelise koolivalmiduse saavutamine* ning *lapsevanema panus keelelise taseme arendamisel*. Väljavalitud kategooriate sõnastust muudeti täpsemaks või kokkuvõtlikumaks; eelneva näite puhul muudeti sõnastust lühemaks: **keelelise koolivalmiduse saavutamine**. Seejärel hakati otsima intervjuueeritavate ütlustest asjakohaseid tsitaate, mis illustreeriksid kõige paremini tehtud kokkuvõtteid: Lapsevanem 2: „(.) *Kuigi vahel, kui on vaja jutustada, siis ei tule esimese korraga laused päris õiged, (.) aga: a rääkida talle eesti keeles meeldib ning ta ei häbene midagi valesti öelda. (2)* *Väljendusoskus on tal tohutult arenenud selle poole aasta jooksul.*“

Kui deduktiivsed kategooriad on ühesugused nii õpetajal kui ka lapsevanemal, siis induktiivsed kategooriad tulid kahel vastajagrupil erinevad. Deduktiivsed ja induktiivsed kategooriad on välja toodud tulemustes loeteluna. Samuti tekkis intervjuude analüüsimise käigus kolm induktiivset põhikategooriat (induktiivsed kategooriad, mida polnud võimalik

paigutada ühegi põhikategooria alla): õpetajate ütluste põhjal – *muukeelsete laste suhted klassikaaslastega* ning lastevanemate ütluste põhjal – *lapsevanema ootused koolile lapse keelelise arengu toetamisel* ja *muukeelse lapse suhtluskond*. Tulemustes tuuakse esmalt välja kõik õpetajate vastused ning seejärel käsitletakse lastevanemate vastuseid.

## Tulemused

### *Õpetajate vastused*

Uurimuses osales 3 õpetajat, neist 1 maakoolist ja 2 linnakoolist. Esimese õpetaja klassis käib 8 muukeelset last, teise ja kolmanda õpetaja klassis käib 5 muukeelset last. Kolmanda õpetaja 1 muukeelne laps on itaallane, ülejäänud õpetajatel on vene rahvusest lapsed.

Õpetajate intervjueerimise tulemusel tekkisid järgmised **põhikategooriad** ja nendest tulenevad *alakategooriad*:

#### **1. Keeleline koolivalmidus**

*Keelelise koolivalmiduse saavutamine.*

#### **2. Keelest tingitud raskused õpetamisel ja õppimisel**

#### **3. Laste abistamine**

*Eesti keele areng ning selle jälgimine.*

*Võtted, meetodid ja vahendid.*

*Abiõpetaja ja tugiõpe.*

#### **4. Õpetaja ja lapsevanema koostöö lapse keelelise arengu tagamisel**

*Koostöö tähtsus.*

*Ühised tegevused keelelise arengu toetamisel.*

#### **5. Muukeelsete laste suhted klassikaaslastega**

### **Keeleline koolivalmidus**

Muukeelsete laste eesti keele oskus oli esimese klassi algul väga erineval tasemel. Kaks õpetajat vastasid, et mõned lapsed ei osanud eesti keelt peaaegu üldse, sest pere oli ainult venekeelne ja vanemad ei osanud lapsega eesti keeles suhelda. Seetõttu ei olnud nad veel valmis eesti kooli tulema. Ülejäänute muukeelsete lastega olid kõik kolm õpetajat rahul. Üks vastanutest tõi välja hea sõnavara tundmise ning lugemisoskuse. Õpetaja 2: „*Mõned vene lapsed oskasid juba väga hästi lugeda ja teadsid eesti tähti.*“ Teine õpetaja nentis jälle, et algul oli nende klassis vene keelde tõlkimist päris palju. Õpetaja 1: „*Aga: a mõned teised ikka küsisid, et mis see sõna tähendab, siis püüdsin küll ikka nii kergelt seletada eesti keeles kui*

*võimalik, (.) tõin näiteid ja asju, kuid kui nad siis ikka aru ei saanud, siis tuli ikkagi see venekeelne sõna lõpuks ((naer)).“*

Kõik õpetajad arvasid ühiselt, et muukeelse lapse jaoks on eelkõige tähtis piisav sõnavara tundmine. Mida rohkem nad teavad eesti keeles erinevaid sõnu, seda kergem on neil tunnis hakkama saada. Üks õpetaja pidas tähtsaks ka jutustamisoskust ning tähtede tundmist ja häälimist. Teine õpetaja nentis, et laps ei pea valdama kooli õppekeelt emakeele tasemel. Õpetaja 2: *„Kui laps on pärit perekonnast, kus vanemad ei räägi eesti keelt, siis tal on ju üsna raske olla eesti keelega samal tasemel, nagu ta seda vene keelega on.“* Vähem tähtsamaks peeti kahe õpetaja poolt lugemis- ja kirjutamisoskust, kuna seda õpitakse esimeses klassis niikuinii.

***Keelelise koolivalmiduse saavutamise.*** Muukeelse lapse keelelisele ettevalmistamisele on kõigi õpetajate arvates väga tähtis osa lasteaial ja eelkoolil, kus lapsed saavad tugeva alustala kooliks valmistumisel. Lasteaias õpitakse keelt erinevate tegevuste kaudu ja seetõttu areneb jõudsalt eesti keele oskus. Õpetaja 1: *„Sest, et sellega seoses areneb tema sõnavara, (.) tema: a mõistmisoskus.“* Õpetaja 2: *„Lasteaed arendab eelkõige ikka elementaarset suhtlemisoskust, mis annab lapsele enesekindlust juurde, e: et oma mõtteid julgemini väljendada.“* Kolmas õpetaja tõi välja asjaolu, et väga oluline on alustada teise keele õppimist juba varajases eas, sest nii saab keele kiiremini selgeks. Eelkooli olulisust põhjendati samuti eesti keele oskuse arendamisega ning ühe õpetaja arvates annab eelkool lapsele esmase vajaliku koolitunnetuse. Õpetaja 3: *„Ta ei karda kooli tulla, sest õpetaja on juba tuttav ja klass nähtud. Esimesed koolireeglidki saavad selgeks, nagu tunni alguses seismine, käe tõstmine, (2) kellast kellani töö tegemine.“*

### **Keelest tingitud raskused õpetamisel ja õppimisel**

Õpetajate arvates on muukeelsete laste üheks suuremaks raskuseks teksti sisu mõistmine puuduliku eesti keele oskuse tõttu. Eesti keeles leidub palju raskeid sõnu, millest ei saada aru ning selletõttu ei mõisteta täielikult teksti sisu. Õpetaja 1: *„Mingid sõnad nagu: u (.) sädelema või härmas, vot sellised sõnad on nende jaoks rasked.“* Kaks õpetajat märkisid ära ka lugemiseraskused. Ühe muukeelse lapse lugemisoskus oli esimesel veerandil nii nõrk, et ta häälis ainult üksikuid silpe ning sõnu kokku ei lugenud. Teine õpetaja lisis, et algul võttis tunnis palju aega, kuni muukeelsed lapsed teksti lugesid ning teksti mõttest aru said. Kuid aja möödudes on muukeelsete laste lugemisoskus paranenud ning selliseid raskusi, nagu algul oli, enam eriti ei ole.

Tekstist arusaamise raskusest lähtuvalt toodi välja muukeelsete õpilaste jaoks keerulisemad õppeained. Kõik kolm õpetajat märkisid ära loodusõpetuse, kus on palju teksti ja lugemine võtab aega. Ühe õpetaja arvates oli see aine kõige keerulisem. Õpetaja 1: „Loodusõpetus ((vastus tuli väga kiirelt)).(.) Seal on kõige rohkem teksti (2) ja on linnunimetused ja: a loomadenimetused, kõik need mõisted ja need asjad ju, mis vajavad lisaselgitusi.“ Kaks õpetajat mainisid ära ka matemaatika, kuid seal just tekstülesannete osa, sest nendes esineb lauseid, mille sisu ei mõisteta. Seevastu arvutamise muukeelsetel lastel raskusi ei ole.

Tööjuhustest arusaamisega õpetajate arvates probleeme ei ole. Õpetaja 2: „Saavad üldjuhul kenasti aru. (3) Eks need tööjuhised ise ka ju korduvad pidevalt, (.) näiteks „ava aabits“ või „täida töölehte“ ja nii edasi.“ Üks õpetaja ütles, et tööjuhiseid tuleb enamjaolt üle korrata vaid siis, kui mõne õpilase mõte on kuskil mujal. Sellist olukorda esineb tavaliselt päeva lõpu poole, kui õpilased hakkavad ära väsima.

Nõrga väljendusoskuse tõttu esineb õpilaste kõnes tihti arusaamatuid kohti. Ühe õpetaja arvates ei ole tema klassi muukeelsete laste eneseväljendamisoskus 1. klassi tasemel, sest eesti keele oskus on veel nõrk. Teine õpetaja lisas, et tema klassi vene lapsed panevad vahel lausetesse venekeelseid sõnu, sest ei tunne sõna eestikeelset tähendust. Kolmas õpetaja iseloomustas oma laste väljendusoskust järgmiselt: „(2) Aru saab ikka, aga: a venelastel lauseehitus ei ole nii hea, kui vaja. Arvangi, et kõige suurem probleem minu klassis on muukeelsete laste jutustamisoskus ja väljendusoskus. (.) Kuigi nad on julged suhtlejad, on vahel laused arusaamatud.“

Kirjutamisel esineb muukeelsetel lastel enamjaolt grammatilisi vigu. Ühe õpetaja sõnul aetakse tihti segamini nõrgad ja tugevad tähed (nt *g* ja *k*) või sarnase kirja pildiga tähed (nt *b* ja *d*). Samuti eksitakse ka hääliku pikkusega. Õpetaja 3: „Rohkem olen küll nende juures ja häälime sõnu, (.) e: et nad jõuaksid häälimise teel selleni, et kas on lühike, pikk või ülipikk häälik.“ Üks õpetajatest tõi välja reeglived – *Mida teeb? Mida teevad?* – kuid nentis, et neid vigu teevad ka eesti lapsed.

Kaks õpetajat pole siia maani muukeelsete laste õpetamisel hätta jäänud, sest nende klassi muukeelsed lapsed on olnud vene rahvusest ning õpetajate enda vene keele oskus on hea. Küll aga on kolmas õpetaja oma vene keele oskuse puudulikkuse tõttu pidanud abi küsima kaasõpetaja käest. Õpetaja 1: „Kui nad küsivad, mis see sõna tähendab vene keeles, si: is ma ei tea vastust, (.) aga: a ausalt öeldes ei ole ma ka sunnitud ju vastama vene keeles, (2) sellepärast ma ei saa ka öelda, et ma tegelikult hätta jään ju.“

## Laste abistamine

**Eesti keele areng ning selle jälgimine.** Selleks, et laste arengut toetada ja neid vajadusel abistada, on eelkõige vajalik jälgida nende keelelist arengut. Nii arvasid kõik intervjueeritavad. Jälgides lapsi süstemaatiliselt, on nad kõik märganud, et muukeelsete laste eesti keele oskus on poole aasta jooksul märgatavalt arenenud ning eesti keelega tullakse õppetöös hästi toime. Õpetaja 1: „*No: o saavad hakkama ((naer)).*“ Õpetaja 2: „*(.) Mm, (.) Minu arust saavad hästi. Iga päevaga nad arenevad edasi ja seda on rõõm näha, kuivõrd mõned muukeelsed lapsed juba eesti keelt oskavad.*“ Õpetaja 3: „*Kuna mul on tublid lapsed, siis nad saavad eesti keelega hakkama. (2) Kogu aeg nad arenevad ju edasi ja saavad rohkem aru.*“ Üks respondent märkis ära suurenenud sõnavara, reeglite omandamise ning suhtlemisoskuse paranemise. Teine õpetaja nimetas soravamalt lugemist, teksti sisu paremat mõistmist, tööjuhenditest selgemalt arusaamist ning tunnis osalemise aktiivsuse tõusu. Kolmas õpetaja toonitas keele õppimise raskust ning tõi välja, et õpetaja ei tohiks olla kärsitu, oodates lapselt liiga ruttu täielikku keeleoskust.

Muukeelsete laste keelelise arengu jälgimiseks kasutavad kaks õpetajat arengumappi, kuhu pannakse kirja oma tähelepanekud laste kohta. Üks õpetaja märkis, et tegelikult on tähtis kõikide laste arengu fikseerimine. Arengu jälgimist ning dokumenteerimist pidasid nad väga vajalikuks, kuna nii saab hea ülevaate sellest, millele tuleks edaspidi rohkem tähelepanu pöörata. Üks õpetaja ütles, et arengumapist on kõige rohkem kasu arenguvestlusel. Õpetaja 2: „*Õpetajal on väga kasulik panna kirja tähelepanekud lastest. (.) E: et siis arenguvestlusel rääkides lapsevanemale, kuidas tema laps arenenud on.(.)*“ Kolmas õpetaja vastas, et neil eraldi dokumenteerimist iga õpilase arengu kohta ei ole. Küll tehakse seda ühe õpilasega, kes on individuaalsel õppel. Ülejäänud laste kohta tehakse iga veerandi lõpus kujundava hindamise alusel kokkuvõtteid ning kooliaasta lõpus analüüsitakse lapse arengu muutusi.

**Võtted, meetodid ja vahendid.** Muukeelsete laste õpetamisel kasutavad kaks õpetajat ainult eesti keelt. Kolmas õpetaja tõdes, et kui peale eestikeelset seletamist pole muukeelsed lapsed ülesande sisust ikkagi aru saanud, siis tõlgitakse neile tekst vene keelde.

Üldiselt väitsid kõik õpetajad, et täiesti eraldi tegevusi nad muukeelsete laste õpetamisel ei kasuta. Enamasti tulevad muukeelsed lapsed toime samade ülesannetega, mis on mõeldud kõikidele õpilastele. Küll aga kasutavad kaks õpetajat kolmest vahel kergemaid ülesandeid või täiendavaid selgitusi. Õpetaja 3: „*(2) Mul on lihtsamad lugemistekstid olnud muukeelsetele küll, mida ma varem palju kasutasin. (.) Rühmatöid teen ka nendega palju.*“ Teine õpetaja nimetas lisaks veel pildimaterjale, suunavaid küsimusi, lihtsamate lausete tegemist ning sõnavaravihikute kasutamist. Õpetaja 1: „*Neil on eraldi sõnavaravihikud, mis*

*tähendab, et kui neil on tekst ja siis nad loevad ette selle õpetajale (.) küsitakse kas on lauses mõni sõna millest sa aru ei saa, kui ta ütleb, et jah on, siis ta näitab seda sõna, (.) see sõna kirjutatakse vihikusse, tõlgitakse ümber, seletatakse veel eesti keeles ka üle, et mida see täpsemalt tähendab.“*

Lisaselgituste kasutamist märkisid ära kõik õpetajad ning ütlesid, et see on muukeelsete laste puhul täiesti loomulik. Muukeelsed lapsed vajavad kõige rohkem tööjuhiste ülekordamist. Samuti vahel, kui on vaja loetu põhjal küsimustele vastata, tuleb lastele mitu korda ette lugeda, et nad teksti sisust aru saaks. Kaks õpetajat tõid veel lisaks välja, et seletavad muukeelsetele lastele uusi sõnu põhjalikumalt lahti.

Kehakeele kasutamist parema selgituse edasiandmiseks rakendab vastanutest ainult üks õpetaja ning lisas, et võtab vahel appi ka illustratsioonid. Õpetaja 1: „(.) No: o mitte väga, aga enamasti on nii, et kui sa ei suuda ennast piisavalt hästi lahti seletada seda sõna või mis iganes, siis otsid pildi ja paned smart tahvlile ja: a selle kaudu seletad, et mis see võiks olla ja (.) seletad niimoodi piltlikult ja kätega ((naer)).“ Samuti tõi õpetaja välja asjaolu, et väga tähtis on suhtuda muukeelsetesse lastesse samamoodi kui teistesse. Kindlasti ei tohiks tunnis välja näidata seda, et muukeelsed lapsed saavad teistsuguseid ülesandeid kui ülejäänud. Sellega välditakse ebavõrdsust ning hoitakse klassis rohkem ühtsust.

**Abiõpetaja ja tugiõpe.** Kõik kolm respondenti vastasid, et üldjuhul on abiõpetaja parim tugi pedagoogile, kelle klassis käib muukeelne laps. Õpetaja 3: „(.) Eks abiõpetajast oleks palju abi, kes aitaks õpetajal tunnis kõikide lasteni jõuda ja neid aidata.“ Samas kahe õpetaja arvates ei ole otseselt nende klassis abiõpetajat vaja, sest viie muukeelse lapsega saavad nad ise hakkama. Kolmas õpetaja annab igapäevaselt tunde koos teise õpetajaga ja tema arvates on selline abi väga vajalik, kui tahetakse jõuda tunnis iga lapseni. Õpetaja 1: „Üks õpetaja annab tundi ja teine käib klassis ringi ja (.) küsib õpilastelt, kas nad said aru või midagi.“

Tugiõppe vajalikkust pidasid oma klassis väga oluliseks kaks õpetajat. Üks õpetaja rääkis, et muukeelsed lapsed käivad kaks korda nädalas enne tundide algust nulltunnis, kus õpetatakse neid klassikaaslastest eraldi. Seal tegeletakse eesti keele arendamisega lõimitud tegevuste kaudu. Samuti on igal päeval pärast tunde pikapäevarühm, kus muukeelsetele lastele korratakse vajadusel üle tundides arusaamatuks jäänud teemad. Teine õpetaja tõi välja, et tema klassis saavad muukeelsed lapsed kaks korda nädalas logopeedilist abi ja õpiabi ning üks kord nädalas toimub ühe muukeelse lapsega eraldi individuaalne tund. Õpetaja rõhutas väga väikestes rühmades töötamise vajalikkust, sest siis saab lapsega põhjalikumalt tegeleda. Laps on julgem kaasa rääkima, ei pea kartma kaasõpilaste reaktsiooni pärast ning on aktiivsem tunnist osa võtma. Kolmas õpetaja oma klassi muukeelsetele lastele tugiõpet

tarvilikuks ei pidanud. Seda põhjendas ta sellega, et tema klassis on õpilasi vähe ja ta jõuab nendega ise tegeleda ning lisan, et tema muukeelsed lapsed tulevad õppetööga hästi toime.

Kaks õpetajat kolmest tõdesid aga, et mõnikord ei vaja muukeelne laps nii palju abi kui eesti keelt emakeelena kõnelev laps. Õpetaja 3: „*Kõike oleme teha jõudnud, vahel läheb mõne asjaga aeglasemini, aga: a see ei pruugi olla just muukeelse lapse pärast, (.) ka eesti lapsed vajavad abi (.) ning mõnikord lausa rohkemgi.*“

### **Õpetaja ja lapsevanema koostöö lapse keelelise arengu tagamisel**

**Koostöö tähtsus.** Õpetaja ja lapsevanema vahelist koostööd pidasid oluliseks kõik kolm respondenti, kuid lisati, et koostöö muukeelse lapse vanemaga ei ole tähtsam koostööst teiste vanematega. Õpetajad hindasid ühistegevuse juures kõige olulisemaks seda, et koostöö on tõhusaim viis lapse terviklikuks arenguks. Õpetaja 2: „(2) *Hmm, on väga oluline anda tagasisidet lapsevanemale tema lapse käekäigu kohta koolis. (1) Mida ta hästi oskab ja mida oleks vaja juurde õppida.*“ Ka teised õpetajad nõustusid tagasiside vajalikkusega ning üks õpetaja lisan juurde, et temal on väga tähtis teada ka seda, mida lapsevanem ise oma lapse arengust arvab.

Õpilase maksimaalseks toetamiseks on vajalik õpilasega tegeleda nii koolis kui ka kodus. Õpetaja 3: „*Koostöö peab olema kahtlemata tihe, et paremaid tulemusi saada.*“ Kahe õpetaja väitel tunnevad nende klassi muukeelsete laste vanemad piisavalt huvi oma lapse õppimise vastu. Õpetaja 3: „*Lapsevanemad on üldjuhul oma lapse arenguga hästi kursis.*“ Kolmas õpetaja aga ütles, et tema klassis ei huvitu sugugi kõik vanemad oma lapse arengust koolis. Mõned aga tunnevad väga suurt huvi. Õpetaja 1: „(.) *Nad tunnevad huvi, kuidas laps ikkagi koolis areneb ja mida ta uut koolis õppis, sest kodus nad ei räägi vanematele, mida nad koolis tegid. (.) Siis ikka helistavad ja küsivad.*“

Ühe põhjusena, miks õpetaja ja lapsevanema koostöö ei ole alati nii efektiivne, kui peaks, toodi kahe õpetaja poolt välja vanemate suhtumine, mille järgi lapse õpetamine ja aitamine on ainult õpetaja töö. Tihti on selliseks ettekäändeks kas lapsevanema hõivatus või eesti keele oskamatus. Õpetaja 1: „*Lapsevanematel on tänapäeval nii kiire ning seepärast meie koostöö ongi selline nigel.*“ Õpetaja 2: „(2) *Vanemad ei valda keelt ja seetõttu hoiavad eemale. Ja see ongi põhiline probleem ja kahjuks lausa ÕIGUSTUS mõne vanema puhul – me ei valda keelt, meie ei pea lapsega tegelema.*“ Sellises olukorras jääbki laps põhiliselt ainult õpetaja arendada.

**Ühised tegevused keelelise arengu toetamisel.** Kõik õpetajad rääkisid, et peamine suhtlemine vanemaga leiab aset pärast tunde, kui tullaakse oma lapsele kooli järele. Samuti

arvasid kõik ühiselt, et otsene kontakt on kõige tõhusam koostöövorm. Küll aga helistatakse kiirete küsimuste lahendamiseks või saadetakse kiri. Otseselt lapse eesti keele arengu vastu vanemad huvi ei tunne, pigem räägitakse üldisemalt lapse päevast ning õpetaja jagab vastavalt soovitusi, mida lapsega kodus õppida. Õpetaja 2: „*Ma olen viimasel ajal nendega rääkinud raamatute lugemisest. Muukeelsed lapsed ei taha juturaamatuid eesti keeles lugeda. (2) Nad ei tunne piisavalt sõnavara ja raamatute lugemine on nende jaoks raske. (.) Seega palun neil lastega rohkem lugeda.*“ Üks õpetaja ütles, et parim viis lapse keelelisest arengust rääkimiseks on arenguvestlus, sest seal saab põhjalikult kõigest lapsega seonduvast rääkida.

Spetsiaalseid ühiseid tegevusi, et lapse keelt veelgi arendada, õpetajal ja lapsevanemal ei ole. Õpetajad pidasid piisavaks, et nõustavad vanemaid, kuidas oma last kodus keeleliselt arendada. Õpetaja 1: „*No ongi see ümbertõlkimine teksti, (.) et ta saaks tekstist aru ja siis ongi vaja seda ümber tõlkida. (2) Samuti ka jutustamine. (2) Eks see lapsevanem peab ju ka ise arenema eesti keele poolest, et ta on last võimalikult palju aidata saaks.*“ Õpetaja 2: „*Mina olen öelnud, et lapsed võiksid vaadata eesti televisioonist lastesaateid, (.) lugeda raamatuid eesti keeles. Kõik need tegevused, mida saadab eesti keel. (.) Kui laps on eestikeelses keskkonnas, siis tema keel ju arenebki kõige paremini.*“ Ka kolmas õpetaja peab eelkõige oluliseks lugemise harjutamist ning lisas, et sealjuures on tähtis ka lapsega pärast vestelda sellest mida ta luges. Õpetaja märkis ära ka kirjutamise harjutamist, et tunnis õpituid reegleid kinnistada näiteks etteütluste näol.

### **Muukeelsete laste suhted klassikaaslastega**

Muukeelsete laste läbisaamist klassikaaslastega pidasid kõik õpetajad heaks. Õpetaja 1: „*Nad saavad omavahel hästi läbi, nad on sõbralikud, eriti siis, kui on mänguasjapäev ja nad saavad pikapäevarihma oma mänguasja tuua ((naer)), siis nad on kõik väga sõbrad ((naer)).*“ Vaenutsemist ning erinevat suhtumist muukeelsetesse lastesse ei ole õpetajad märganud. Üks õpetaja märkis ära, et muukeelsete laste suhted teiste lastega ei sõltu rahvusest või keele oskusest, vaid ennekõike lapse iseloomust ja suhtumisest. Õpetaja 2: „*Olen võtnud esimesse klassi kunagi lapse, kes ei rääkinud ühtegi sõna eesti keeles, aga ta oli väga sõbralik ja sellegipoolest võeti ta ülimalt hästi vastu.*“

Kaks õpetajat ütlesid, et nende klassis hoiavad kõik lapsed väga kokku ja mängivad koos, sest nad on tulnud ühest lasteaiast ning tunnevad üksteist juba ammu. Muukeelsete laste suhtlemist vaid oma rahvusest lastega ei ole õpetajad täheldanud. Küll aga ütles üks õpetaja, et tema klassi muukeelsed lapsed kipuvad omavahel sageli suhtlema vene keeles, kuid kohe

tuletatakse neile meelde, et koolis tuleb rääkida eesti keeles. Kahe õpetaja vastustest selgus, et muukeelsed lapsed on eesti lastest aktiivsemad ning iseloomult temperamentsemad.

### *Lastevanemate vastused*

Uurimuses osales 3 lapsevanemat, neist 1 lapsevanem oli maakoolist ning 2 linnakoolist. Kõik kolm lapsevanemat olid samas uurimuses küsitletud õpetajate klassis käivate laste vanemad. Kahe vanema lapse emakeel on vene keel, kolmanda vanema lapse emakeel on itaalia keel.

Lastevanemate intervjuerimise tulemusel tekkisid järgmised **põhikategooriad** ja nendest tulenevad **alakategooriad**:

#### **1. Keeleline koolivalmidus**

*Keelelise koolivalmiduse saavutamine.*

*Lapsevanema panus keelelise taseme arendamisel.*

#### **2. Keelest tingitud raskused õpetamisel ja õppimisel**

#### **3. Laste abistamine**

*Keelelise arengu toetamine kodus.*

*Pikapäevarühma ja huvialaringide tugi keelelisele arengule.*

#### **4. Õpetaja ja lapsevanema koostöö lapse keelelise arengu tagamisel**

*Lapse keeleline areng koolis.*

*Koostöö tähtsus.*

*Ühised tegevused keelelise arengu toetamisel.*

#### **5. Muukeelse lapse suhtluskond**

#### **6. Lapsevanema ootused koolile lapse keelelise arengu toetamisel**

### **Keeleline koolivalmidus**

*Keelelise koolivalmiduse saavutamine.* Vanemate arvates peaks muukeelne laps enne kooli minekut oskama väga hästi eesti keelt. Lapsevanem 1: „*Väga tähtis on aru saada keelest, et ei peaks kogu aeg edasi-tagasi tõlkima. See võtab ka lapsel väga palju aega õppimisel.*“ Lapsevanem tõi välja ka asjaolu, et muukeelne laps peaks hakkama ka mõtlema eesti keeles, mitte ei tõlgiks õpitavat enda jaoks mõttes ümber vene keelde. Ülejäänud kaks lapsevanemat pidasid oluliseks, et laps saaks eelkõige keelest aru ning oskaks arusaadavalt teistega suhelda. Lapsevanem 2: „*Nad peaksid aru saama, mida õpetaja räägib ja neil teha palub.*“ Samuti arvati, et kooli alguseks peaksid lapsed tundma tähti ja numbreid.

Muukeelsete laste ettevalmistamiseks kooliks pidasid uurimuses osalenud lapsevanemad tähtsaks lasteaeda ning eelkooli. Üks vanem pidas oma lapsele väga oluliseks nendes haridusasutustes käimist, sest seal arenes eesti keele oskus kõige paremini. Lapsevanem 2: „*Lasteaias oli praktiliselt esmane kokkupuude eesti keelega. (.) Tema kasvataja ja lasteaia kaaslased rääkisid ju eesti keeles. (.) Ta suhtles nendega igapäevaliselt ning sellega eesti keel arenes.*“ Teised kaks lapsevanemat vastasid, et nende lapsed kippusid lasteaias teiste lastega vene keeles rääkima ning sellepärast jäi eesti keele õppest veidi puudu. Üks vanem lisas, et tema lapsele oli rohkem kasu eelkoolist, sest seal oli õppekeeleks ainult eesti keel ning omavaheline suhtlemine toimus ainult eesti keeles. Teine vanem aga nentis, et nende koolis eelkooli ei olnud ning lapsel oli seetõttu kooli alguses raske.

Lasteaia hinnanguga laste kooliks valmisoleku kohta olid vanemad üldjuhul nõus. Lapsevanem 1: „*(2) Lasteaias öeldi, et ta on valmis kooli minema. (.) Algul kasvataja kartis, et ta ei saa keeleliselt hakkama, kuna mu laps oli palju vait ja üldse ei tahtnud rääkida eesti keeles.*“ Lapsevanem 2: „*(2) Tal jäi puudu iseseisvusest, sest ta küsis pidevalt õpetaja abi. (.) Ja: a sõnavarast jäi ka selle tõttu puudu. (.) Lugada ei osanud eriti.*“ Kolmas lapsevanem märkis, et tema laps oli valmis kooli minema, sest vajalikud kriteeriumid olid lapsel täidetud.

**Lapsevanema panus keelelise taseme arendamisel.** Kuigi põhiline keeleõpe enne kooli toimus lastevanemate sõnul lasteaias ning eelkoolis, pidasid vastajad oluliseks ka eesti keele õppimist kodus. Kõik kolm lapsevanemat ütlesid, et nemad lugesid oma lapsega eestikeelseid raamatuid. Lapsevanem 2: „*Mina lugesin talle mõne jutukese ette ja küsisin lihtsamaid küsimusi (.) või siis lihtsalt arutlesime.*“ Üks lapsevanem täitis koos lapsega eestikeelseid töövihikuid ning märkis, et rohkem ta oma vähese eesti keele oskuse pärast last aidata saanudki. Üks lapsevanem vaatas oma lapsega eestikeelseid multifilme, kuna need lapsele meeldisid ja nii oli hea keeleoskust arendada. Samuti palkas ta oma lapsele eraõpetaja, kes õpetas täiendavalt eesti keelt. Lapsevanem 2: „*Seal õpetati talle eesti keelt. (.) Õpiti nii tähti, kui ka sõnavara lisaks veel juurde, (2) see aitas teda väga palju edasi.*“

Lapse keelelist valmisolekut kooliks pidas piisavaks vaid üks lapsevanem, teiste vanemate arvates ei olnud nende laps veel keeleliselt kooliks päris valmis. Lapsevanem 2: „*(.) No: o, muidugi ei olnud ta nüüd täiesti valmis, sest selle aasta ajaga ikka ei õpi kõike nii ruttu ära. (.) Keeleliselt oli laps kindlasti raskemaks seisus kui teised temaealised.*“

### **Keelest tingitud raskused õpetamisel ja õppimisel**

Kuigi esimeses klassis koduseid ülesandeid valdavalt ei anta, pidasid kõik vanemad väga oluliseks laste kodus õpetamist ja nendega koos õppimist ning harjutamist. Koduste

ülesannetega hakkamasaamine ja kiirus olenes lastevanemate arvates õppeainest. Kaks vanemat ütlesid, et matemaatika on lapsele kerge ning seda teeb laps kiiresti ja iseseisvalt. Kõige rohkem kulub aega kõigi kolme respondendi arvates eesti keelele, mida peeti koos loodusõpetusega kõige raskemaks aineks. Kuna lapsed ei loe veel päris soravalt, siis võtab teksti veerimine aega. Lapsevanem 2: „*Eesti keeles lasen tal ikka mitu korda ette lugeda enne kui rahule jään ((naer)).*“ Üks vanem lisas, et tema lapsel läheb kaua aega lugemise ja kirjutamisega, sest teksti käsitlemine nõuab pingutust ning pidev edasi-tagasi tõlkimine ajab last segadusse.

Kõige suuremaks keelega seonduvaks raskuseks pidasid kolm respondenti ühiselt teksti mõttest arusaamist. Muukeelne laps ei suuda veel tajuda teksti sõnumit. Lapsevanem 2: „*(.) Ma arvan, et eelkõige on raskusi jutu sisust arusaamisega. (2) Lapse sõnavara ei ole veel nii suur, et kõikidest lausetest päris täpselt aru saab.*“ Teine lapsevanem nentis, et peaaegu igakord tuleb oma lapsele tõlkida jutt vene keelde. Lapsevanem 1: „*Isegi praegu, kui me loeme aabitsast, selleks, et ta kõigest aru saaks, tuleb siiski vene keelde ümber tõlkida ja pärast jälle enda väljendamiseks eesti keelde tagasi tõlkida. (2) See võtab väga palju aega.*“ Samuti märkis kolmas lapsevanem, et väga tihti esineb jutustustes raskeid eestikeelseid sõnu, mida laps ei mõista, ning lisas, et proovib arusaamatuid sõnu kergemate eestikeelsete sõnadega lahti seletada. Ka lugemiskust nimetati kõigi vanemate poolt: lapsed loevad aeglaselt ning tihti jäävad keeruliste sõnade puhul kauaks mõtlema.

Muukeelsetel lastel esineb raskusi ka kirjutamises, kus esinevad põhiliselt õigekirjavead. Lastel lähevad tihti segamini nõrgad ja tugevad tähed ning vead tekivad ka häälikupikkusega seotud kohtades. Üks lapsevanem arvas siiski, et selliseid vigu esineb ka eesti lastel. Teine lapsevanem tõi välja, et tema lapsel tekivad mahakirjutamisel hooletusvead. Pikkade tekstide kirjutamisel hajub lapse tähelepanu kiiresti ning eksimused on seejärel kerged tulema.

Muukeelsete laste väljendamisoskust pidasid lapsevanemad üldiselt heaks. Ebatäpsused tekivad põhiliselt lausete korrektsusega. Lapsevanem 2: „*(.) Kuigi vahel, kui on vaja jutustada, siis ei tule esimese korruga laused päris õiged, (.) aga: a rääkida talle eesti keeles meeldib ning ta ei häbene midagi valesti öelda. (2) Väljenduoskus on tal tohutult arenenud selle poole aasta jooksul.*“ Teine lapsevanem märkis, et algul ajas laps eesti ja vene sõnad segamini. Lapsevanem 3: „*Eialgu oli küll nii, et kui ta tahtis ennast väljendada, (.) siis tal tulid need vene sõnad, (2) et, ee kui ta tahab öelda mingit asja, siis (.) ta nagu ühe sõna ütleb vene keeles. (.) Tal on teinekord kergem end väljendada vene keeles.*“ Kolmas lapsevanem tõi välja, et muukeelsed lapsed võiksid eesti keele tundides olla teistest lastest eraldatud. Lapsevanem 1: „*Vene lapsed häbenevad ennast väljendada ja lugeda eesti keeles. (2) Ja: a*

*kui nad häbenevad ennast väljendada, siis võib juhtuda, et nad üldse ei julge enam klassi ees avalikult eesti keeles väljendada.“*

### **Laste abistamine**

***Keelelise arengu toetamine kodus.*** Uurimuse tulemusel selgus, et ühes kodus räägitakse ainult vene keeles, teises nii eesti kui ka itaalia keeles ning kolmandas nii eesti kui vene keeles. Lapsevanemad arvasid, et lastel on siiski eelkõige tähtis arendada koolis räägitavat keelt. Lapsevanem 1: „*Rohkem rõhku peaks panema eesti keelele koolis. Ma ise oskan vene keelt ja seda ma suudaksin talle õpetada, kuid eesti keelest jääb minu puhul väheks.“*

Lapsevanem 2: „*Mm, (.) no mina tahan, et minu lapsele jääksid omaseks mõlemad keeled, e:et ta saaks edukalt hakkama mõlema keelega. (.) Kuid praegusel juhul me tegeleme küll eesti keelega rohkem, sest seda on ju kooli mõttes mõttekam arendada.“*

Tähtis ei ole last ainult enne kooli keeleliselt arendada, vaid ka kooliajal, leidsid kõik kolm vastajat ning ütlesid, et nemad aitavad oma last nii palju, kui suudavad. Kõik lapsevanemad vastasid ühiselt, et nemad vestlevad oma lapsega väga palju ja just igapäevastel teemadel. Lapsevanem 2: „*(2) Räägime ka üleüldiselt ka koolielust ja lihtsalt elust, (.) hästi palju arutleme. Küsin talt midagi ja siis lasen tal pikalt ja laialt rääkida, (.) oma arvamust ta avaldada ei häbene üldse. Kui ütleb midagi valesti, siis koos parandame.“*

Kaks lapsevanemat töid välja ka koos lapsega lisalugemise. Tihti võetakse ette üks eestikeelne raamat ning palutakse lapsel sealt ette lugeda. Lugemisega kaasneb ühel vanemal ka tõlkimine vene keelde, et loetust aru saada. Lapsevanem 1: „*(.) Loeme peamiselt vene keeles, aga:a kui on eestikeelsed muinasjutud, siis need tõlgime jälle ümber ja siis koos arutame.“* Teine lapsevanem märkis et tema lapsele meeldib väga koomikseid lugeda. Samuti lisas vanem, et laseb oma lapsel veel ka kirjutada. Vahel harjutavad nad kirjutamist etteütluse kujul, teinekord annab lapsele ette teksti, mida ümber kirjutada. Iseseisvalt loeb eestikeelseid raamatuid ühe respondendi laps. Lapsevanem 3: „*No:o on nüüd jah hakanud lugema, (.) siit raamatukogust ta võtab neid siin iga päev, et ma palun, et ta ikka loeks, kasvõi ühe lehekülje. Praegu loeb ta „Sipsikut.“*

***Pikapäevarühma ja huvialaringide tugi keelelisele arengule.*** Lastevanemate arvates on lapse keelelise arengu seisukohalt pikapäevarühmas väga kasulik käia. Kahe lapsevanema vastusest selgus, et nende lapsed pikapäevarühmas aga käia ei taha, sest on selleks ajaks juba väsinud ning tahavad puhata. Lapsevanem 1: „*Kui nad vaatavad multfilme, siis see talle meeldib. (.) Aga:a kui sunnitakse seal midagi tegema, siis see talle ei meeldi ((naer)), kuna ta on väsinud.“* Teise vanema ütlustest selgus, et nende koolis ei ole pikapäevarühm kohustuslik

ning seetõttu laps seal ei käi. Kolmas lapsevanem märkis, et tema laps käib iga päev pikapäevarühmas ning leidis, et seal käimine on sama vajalik kui ainetundides.

Huvialaringide võimalust kasutavad kaks lapsevanemat kolmest. Esimese vanema laps käib ujumas, õpib võitluskunsti ning käib muusikatunnis. Lapsevanem nentis, et esimeses kahes nimetatud ringis ei saa väga palju eesti keelt arendada, sest tegevused on pigem füüsilised ning seal räägitakse nii eesti kui ka vene keeles. Seevastu lauluring toimub ainult eesti keeles ning see on tema arvates keelelises mõttes kasulikum kui spordiringid. Teise vanema laps käib lugemisringis ja karatees ning seal räägitakse ainult eesti keeles. Lapsele endale meeldib väga nendes ringides käia ning ka vanem on rahul, et poiss tegeleb millegi endale meelepärasega ning samal ajal areneb ka eesti keel. Kolmanda vanema laps hetkel kuskil huvialaringis ei käi, kuna hõivatuse tõttu on võimatu last ringidesse sõidutada. Sellest hoolimata peab vanem huvialaringides käimist muukeelsele lapsele väga tähtsaks ning leiab, et see on parim viis keeleoskuse arendamiseks.

### **Õpetaja ja lapsevanema koostöö lapse keelelise arengu tagamisel**

**Lapse keeleline areng koolis.** Lapsevanemad vastasid kõik ühiselt, et nende lapse eesti keele oskus on esimese poole aasta jooksul väga palju arenenud. Lapsed on hakanud oluliselt rohkem ja julgemalt eesti keeles rääkima ning lauseehitus on rääkimisel muutunud täpsemaks. Lastevanemate jaoks oli selline areng nii lühikese aja jooksul väga üllatav. Lapsevanem 1: „*Me oleme üllatunud, et laps suudab nii kiiresti õppida. Meie vene laste jaoks on see suur pluss, et nad saavad niimoodi õppida eesti keeles, kuna ema ja isa eesti keelt sellisel tasemel ei oska. Kodus me räägime põhiliselt ikkagi vene keeles.*“ Üks vanem sõnas, et laps ise ei kurda enam, et tal oleks koolis eesti keele pärast raske ning teine lapsevanem on märganud, et tema lapse lausetesse ei teki enam venekeelseid sõnu ning aktsenti on samuti vähemaks jäänud.

Vaatamata eelnevalt väljatoodud raskustele on vastajad väga rahul oma lapse õpetajaga ning ütlesid, et õpetajad teevad kõikvõimaliku, et laps tunneks ennast koolis hästi, areneks keeleliselt ning oleks eesti õpilastega samal tasemel. Lapsevanem 1: „*Ma olen väga rahul. Tal on väga hea õpetaja. (2) Et öeldakse küll, et õpetaja ei tohiks neile ümber tõlkida teksti vene keelde, kuid nende õpetaja on väga tore, (.) ta aitab neid.*“ Lapsevanem 2: „*Olen väga rahul oma lapse õppetöoga. Kõik on korraldatud väga hästi ja minu lapse arengu mõttes sobivalt.*“

**Koostöö tähtsus.** Koostööd õpetaja ja lapsevanema vahel pidasid oluliseks kõik kolm vastajat. Tähtsaks peeti seda just sellepärast, et kuna kool on nii tähtis ja suur osa lapse elust,

on vaja mõlemat osapoolt, et koos kujundada lapsest tubli ja hooliv inimene. Lapsevanem peab huvi tundma oma lapse käekäigu vastu koolis, et teada, kuidas oma last aidata ja mida kodus juurde õppida. Ühe vanema arvates on koostöö tõhus siis, kui õpetaja räägib lapsevanemale asjadest nii, nagu nad tegelikult on, mitte ei hakka last ainult asjatult kiitma. Üks vastaja pidas just muukeelse lapse puhul koostööd eriti oluliseks. Lapsevanem 2: „*Sellepärast, et muukeelsel lapsel on koolis raskem kui teistel ning seega on väga tähtis õpetajaga pidevat kontakti hoida, et teada, kuidas lapsel koolis läheb ja kuidas ma ise saan last aidata. (.) Tal on raske koolis ja mina teen kõik, et teda aidata edasi.*“

Üks vanem käib õpetajaga vestlemas iga päev, sest ta töötab ise samas koolis. Teine lapsevanem käib kord nädalas õpetajaga rääkimas ning siis arutletakse kõike lapsega seonduvat väga põhjalikult. Otsest õpetajaga suhtlemist peavad lapsevanemad ka kõige tõhusamaks koostöö vormiks. Kolmas lapsevanem nentis, et tema ei olegi peale koosolekutel käimist rohkem õpetajaga vestlemas käinud, vaid kasutab lapse õppimise kohta teabe saamiseks e-kooli või helistamist. Lapsevanem 3: „*Meil on nii tubli õpetaja, et ta võtaks ise ühendust ja annaks märku, kui on vajadust. (2) Aga praegu (.) laps läheb hommikul hea meelega kooli, (.) e:et ma ei näe nagu vajadust. (.) Kui midagi on, siis ma helistan*“

Lapse keelelisest arengust enamasti otseselt ei räägita. Kaks lapsevanemat märkisid, et arutavad õpetajaga rohkem lapse õpinguid üldiselt. Lapsevanem 2: „*Enamasti meie vestlused on siiski minu lapse õppimisega seonduvad. (.) Küsin, kuidas tal koolis läheb, millega saab hästi hakkama, millega mitte nii hästi.*“ Kolmas lapsevanem vastas, et ootab arenguestlust, et sealt kõik vajalik teada saada.

Kõik kolm respondenti vastasid, et on oma lapse arenguga piisavalt kursis. Lapsevanem 1: „*Meie koolis antakse piisavalt infot ning ma olen sellega rahul.*“ Teine lapsevanem ütles, et ta näeb kodus lapsega õppimisel tema arengut ning ka õpetaja annab selle kohta küllaldaselt infot.

**Ühised tegevused keelelise arengu toetamisel.** Lapsevanemad vastasid, et spetsiaalseid ühistegevusi lapse keelelise arengu edendamiseks neil õpetajaga ei ole. Kaks vastajat ütlesid, et õpetaja annab pigem nõu, kuidas vanem saab ise oma last toetada. Lapsevanem 1: „*Aitab nõuga, kuidas lapsega tegeleda. (.) Küsin ise õpetaja käest, millega rohkem tegeleda, mis on olulisem ja õpetaja samuti selgitab, mida oleks vaja või (.) millega oleks vaja rohkem tegeleda.*“ Kolmas lapsevanem arvas, et selliseid ühiseid tegevusi õpetajaga vaja ei olegi. Laps saab koolis juba väga hästi hakkama ja eesti keelega enam probleeme ei teki ning lisas, et vajadusel saab ta ise last kodus aidata.

### **Muukeelse lapse suhtluskond**

Kõik kolm respondenti vastasid, et nende laste eesti keelt kõneleva tutvusringkonna moodustavad ainult klassikaaslased ning ringikaaslased. Kaks vanemat märkisid, et nad tahaksid väga oma lastele rohkem eestlastest sõpru, et eesti keele oskust suhtluse kaudu arendada. Lapsevanem 2: „*Ma tahaksin väga, et tal oleks rohkem sõpru, kellega väljaspool kooli suhelda ja mängida (.) või külla kutsuda. (2) Nii ju saab samuti jälle tema eesti keelt arendada, siis kui ta suhtleb rohkem.*“ Kolmanda lapsevanema jaoks ei ole oluline, kummast rahvusest lastega tema laps mängib, sest elatakse sellises kohas, kus ümbruskonnas elavad ainult vene keelt kõnelevad lapsed. Kuna lapsele peab alles jääma mõlema keele oskus, siis on vanema arvates hea, et laps saaks suhelda mõlemas keeles.

Negatiivset suhtumist muukeelsetesse lastesse pole vanemad täheldanud. Pigem just vastupidi – kõik vanemad pidasid oma lapse klassi väga kokkuhoidvaks ja sõbralikuks. Lapsevanem 2: „*(.) Kõik suhtlevad kõigiga. (2) Kõik suhtuvad üksteisesse väga hästi ja hoolival. Ta on ise mitu korda öelnud, et tal on nii toredad sõbrad ja väga meeldiv õpetaja.*“ Lapsevanemad kiitsid õpetajaid, et nad on suutnud panna eesti lapsed ja muukeelsed lapsed teineteisesse väga lugupidavalt suhtuma ning ühte hoidma.

Sugulastega suhtlevad kõigi vastajate pered väga tihti. Ühe lapse sugulased on peaaegu kõik ainult venelased. Lapsevanem 1: „*(.) Meil on vanaema, kes hästi saab aru eesti keelest. Ta aitab mu lapsel teha koolitöid, kuid siiski kodus räägitakse ikkagi vene keeles. (2) Ülejäänud sugulased on venelased ning nendega suhtleb laps vene keeles.*“ Teise lapse sugulased on praegu ainult eestlased, kuna isapoolsed pereliikmed elavad Itaalias. Kodus suheldakse eesti keeles, mille kaudu saab laps oma eesti keelt praktiseerida. Kolmanda lapse sugulased jaotuvad pooleks, üksteisega lävitakse nii eesti kui ka vene keeles ja laps saab korraga arendada kahe keele oskust.

### **Lapsevanema ootused koolile lapse keelelise arengu toetamisel**

Üks vanem arvas, et tema laps vajaks veelgi rohkem tugiõpet. Lapsevanem 1: „*Lapsel on loomulikult raske, kuid tegelikult oleks täiendavalt isegi veelgi rohkem juurde õppida. (.) Vene lastel on koolis 0-tunnid kaks korda nädalas. Mina tahaksin, et neid tunde oleks veelgi rohkem.*“ Veel tõi lapsevanem välja, et muukeelsetel lastel võiks eesti keele tunde rohkem olla. Teised kaks lapsevanemat ei pidanud täiendavat tugiõpet vajalikuks. Lapsevanem 2: „*Olen praeguse kooli abiga väga rahul. Laps saab koolis nii abiõpet kui ka logopeedilist abi.*“ Kolmanda lapsevanema arvates ei saagi kool väga palju muukeelseid lapsi aidata.

Lapsevanem 3: „(.) *No kool, palju see kool ikka aitab, eks. Ega meie õpetaja ei saa istuda selle ühe lapse järgi, tal on ju terve klass.*“

Abiõpetajat soovis oma lapsele kaks lapsevanemat kolmest. Kuigi ühe vanema lapsele annab tunde kaks õpetajat korraga, arvas ta, et tema lapsele oleks siiski vaja veel kedagi, kes teda aitaks. Lapsevanem 1: „(2) *Ma juba mõtlesin, et suveks viia teda kuskile eesti keelt õppima või leida mõni õpetaja, kes temaga tegelemas käiks. (.) Suvel on ta niikuinii vene lastega ja ta võib keele kergesti ära unustada.*“ Teine lapsevanem arvas, et tema lapsele oleks vaja tunnis abiõpetajat, kes spetsiaalselt teda abistaks. Lapsevanem 2: „*Ega sellise lapsega kerge ei ole, kes väga hästi eesti keelt ei oska. (.) Siis võikski olla abiõpetaja, kes näiteks minu lapse kõrval istub ja teda aitab. (2) Õpetaja peab ju ka teiste juurde jõudma, ka eesti lapsed vajavad abi.*“ Kolmas lapsevanem ei näinud oma lapse klassi abiõpetaja järele vajadust, sest õpetaja tuleb ise nendega hästi toime.

#### Arutelu

Esimesele uurimisküsimusele *Milline oli muukeelse lapse keeleline koolivalmidus 1. klassi tülles õpetaja ja lapsevanema hinnangul* tuli mõlema osapoole vastustest välja, et keeleline tase oli päris erinev. Nii õpetajate kui ka lastevanemate ütlustest selgus, et osa muukeelseid lapsi ei olnud keeleliselt valmis kooli tulema, kuna nende eesti keele oskus oli nõrk. Teised muukeelsed lapsed, kes olid kooliks rohkem valmistunud, oskasid enamasti juba lugeda ning tundsid ladina tähestikku. Toetudes Pandise (2004), Otsa (2008), Vahesalu (2008) ning Solli ja Palginõmme (2011) teostele ja Haridus- ja Teadusministeeriumi (2011) dokumentidele, mille alusel mõtestati lahti termin *keeleline koolivalmidus*, järeldeb käesoleva töö autor, et selleks, et muukeelne laps saaks õppetööga edukalt hakkama, tuleks kooli alguses suurt tähelepanu pöörata just keelelisele koolivalmidusele.

Nii õpetajad kui ka lapsevanemad pidasid keelelisel arendamisel tähtsaks eestikeelset lasteaeda ning eelkooli. Arvamustest selgus, et nimetatud asutustes areneb muukeelsete laste eesti keele oskus jõudsalt ning sellega seoses tugevneb laste keeleline koolivalmidus. Ka Soll (2004) väidab, et uutes sotsiaalsetes keskkondades hakkab muukeelsete laste keeleoskus kiiresti arenema. Õpetajate ning ühe lapsevanema ütlustest selgus, et lasteaiaas arenevad laste sõnavara, mõistmisoskus ning suhtlemisoskus erinevate tegevuste kaudu. Sama tulemust on toonitanud ka Soll (2004) ning Kingisepp ja Luure (2010). Mõned lapsevanemad nentisid, et nende lapsed kippusid lasteaiaas rääkima eakaaslastega vene keeles ning eesti keele oskus seal väga areneda ei saanudki. Töö autor jagab siinkohal Solli (2004) ning Kingisepp ja Luure (2010) arvamust, et lasteaiaõpetajad võiksid laste suhtlemiskeele valikule rohkem tähelepanu

pöörata, sest just koolieelses eas on olulisel kohal mängukaaslastega lävimine, kuna keele areng sõltub teatud mõttes ka mängukaaslaste keelest.

Nii käesolevast kui ka Rasouli ja Nozohouri (2012) uurimusest selgus, et eelkool on väga vajalik muukeelse lapse keelelisel arengul. Kaks lapsevanemat leidsid, et kuna eesti õppekeelega eelkoolis räägitakse ainult eesti keeles, siis oli eelkoolist nende lastele keeleliselt rohkem kasu kui lasteaiast. Eelkooli olulisust rõhutasid ka õpetajad ning üks neist märkis veel lisaks, et see annab lapsele esmase koolitunnetuse. Lisaks lasteaiale ja eelkoolile aitasid vanemad enda sõnul ka ise oma lapsel keeleliselt kooliks valmistuda – koos loeti lapsega eestikeelseid raamatuid ning täideti töövihikuid, üks lapsevanem oli palganud oma lapsele ka eraõpetaja. Töö autor järeldab saadud uurimistulemustest, et kui muukeelne laps on kooliks saanud keeleliselt põhjaliku ettevalmistuse ning seda nii lasteaias, eelkoolis kui ka kodus koos vanemaga õppides, siis ei tohiks lapsel eesti õppekeelega koolis suuri raskusi esineda. Ka Hint (2002), Bhatia (2006), Halsband (2006) ja Moaddab (2012) on rõhutanud koolieelset iga teise keele omandamiseks parimaks ajaks, sest mida varem hakkab laps teist keelt omandama või õppima, seda kergem on uut keelt täielikult ära õppida.

Teisele uurimisküsimusele *Millised keelest tingitud raskused on õpetaja ja lapsevanema arvates muukeelse lapsega õpetamisel ette tulnud* vastust otsides sai autor kõikide respondentide ütlustest teada, et üheks suuremaks raskuseks peetakse ebapiisava eesti keele oskuse tõttu teksti sisu mõistmist. Sarnaselt on teksti mõistmise raskust nimetatud ka juhtumiuuringus „Vene laps eesti koolis,“ (Vihalemm, 1998), Rannuti (2003) ning Tuuliku ja Muldma (2008) artiklis ning Ameri ja Asareh'i (2010) ja Gkaintartzi ja Tsokolidou (2011) poolt läbiviidud uuringutes. Eeltoodust lähtuvalt järeldab ka töö autor, et teksti mõistmine on muukeelsetele lastele kõige suuremaks raskuseks, sest eesti keeles leidub palju raskeid sõnu, millest ei saada aru ja sellest tulenevalt ei osata tajuda teksti sõnumit. Soll ja Palginõmm (2011) on oma kogumikus välja toonud, et muukeelsel lapsel on koolis hakkamasaamiseks vaja mõista loetu sisu.

Käesolevas uurimuses osalenud viie respondendi poolt nimetati üheks keeleliseks raskuseks ka lugemisraskust, seda eriti kooli alguses. Solli ja Palginõmme (2011) arvates peaksid muukeelsed lapsed siiski oskama lugeda etteantud tekste. Töö autor jagab Ameri ja Asarehi (2010) uuringu tulemustest tehtud järeldusi, et lugemisraskused on tingitud muukeelsete laste raskusest loetu lahtimõtestamisel, kuna tähed pole veel täielikult selged või on sõnad liiga keerulised. Sarnaste järeldusteni jõudsid käesolevas uurimuses osalenud õpetajad, samuti lastevanemad.

Tööjuhustest arusaamisega muukeelsetel lastel õpetajate arvates probleeme ei ole. Vastupidisele tulemusele jõuti Pulveri ja Toomela (2012) põhikoolides läbi viidud uuringus, muukeelsed lapsed ei saanud nõrga eesti keele oskuse tõttu õpetaja tööjuhustest enamasti üldse aru. Töö autori arvates on kahe uurimuse tulemuse erinevus tingitud sellest, et 1. klassis on tööjuhused lastele kergemad kui põhikoolis, kus tunni teemad on raskemad.

Uurimuses tõid õpetajad välja ühe probleemina ka laste väljendusoskuse. Solli ja Palginõmme (2011) sõnul peaks muukeelse lapse väljendusoskus 1. klassi algul olema sellisel tasemel, et nad suudaksid ennast teistele mõistetavaks teha. Vanemad pidasid vastupidiselt õpetajate arvamusele laste väljendusoskust heaks. Õpetajate arvamust toetab aga Pulveri ja Toomela (2012) uuring, kus samuti selgus õpetajate ütlustest, et lastel on raske end arusaadavalt väljendada. Töö autori arvates võib lapsevanema ja õpetaja erineva arusaama põhjuseks olla see, et paljud lapsed ei räägi kodus eesti keeles, mistõttu on vanematel nende väljendusoskust raske hinnata. Rannuti (2003) väide, et muukeelsed lapsed kardavad end väljendada, kuna häbenevad oma keeleoskust ja kardavad teiste reaktsiooni pärast, leidis osalist kinnitust – üks lapsevanem märkis, et sooviks muukeelsetele lastele eraldi eesti keele tunde.

Nagu juba juhtumiuuringus „Vene laps eesti koolis“ (Vihalemm, 1998) ning Pulveri ja Toomela (2012) uuringus selgus, ei saa lapsed ka käesoleva uurimuse respondentide arvates hästi aru eesti keele grammatikast ning kirjutamisel teevad palju õigekirjavigu. Ka Iraanis (Ameri & Asareh, 2010) ja Kreekas (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011) läbi viidud uuringutes ilmnisid muukeelsetel lastel kirjutamisraskused, mis tekkisid piisava sõnavara puudumise tõttu. Töö autor nõustub käesolevas uurimuses vastanud ühe õpetajaga ja vanemaga, et sellised grammatilised ja ortograafilised vead esinevad kindlasti ka eesti lastel ning neid vigu tuleks pidada 1. poolaasta jooksul loomulikuks, sest eesti keele grammatikast ja ortograafiast on lastel veel raske aru saada.

Keeleliselt peeti kõige raskemaks õppeaineks õpetajate poolt loodusõpetust ja järgmisena eesti keelt, lapsevanemad nimetasid raskeimana eesti keelt. Käesoleva uurimuse tulemus langeb kokku Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutuse (2001) ning Pulveri ja Toomela (2012) poolt läbi viidud uuringu tulemustega. Käesolevas uurimuses ütlesid lastevanemad, et eeltoodud ained on rasked just suure hulga teksti pärast, mille lugemine ja mõistmine võtab aega. Üks vanematest nentis, et laps vajab õppimisel pidevalt ümbertõlkimist, mida Rannut (2003) ei pea üldse soovivaks. Töö autor arvab, et tõlkimine on sobilik kooli alguses, kui lapse keeleoskus on veel nõrk. Aja möödudes võiks tõlkimist järjest vähemaks jääda, et laps hakkaks ise teises keeles kaasa mõtlema.

Rannuti (2003) väitele, et muukeelsed lapsed võivad jääda oluliste teadmisteta ning Gkaintartzi ja Tsokalidou (2011) järeldusele, et muukeelsete laste pärast langeb kõikide õpilaste õpitase, käesolevas uuringus autor kinnitust ei saanud. Õpetajad väitsid, et oma tööd tuleb teha nii, et kõik lapsed saaksid õppekavas ettenähtud pädevused korralikult selgeks.

Eraldi võiks välja tuua õpetajate ja lastevanemate erinevad seisukohad matemaatika suhtes. Kui õpetajad leidsid, et muukeelsetel lastel esineb raskusi tekstülesannete lahendamisel, siis vanemad ei täheldanud matemaatikas üldse raskusi. Töö autori arvates tuleneb erinevus sellest, et vanemad mõtlesid matemaatika all vaid arvutamist, mitte tekstülesannete lahendamist. Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutuse (2001) uuringust selgus vanemate ütlustest aga, et muukeelsetel lastel on matemaatikas raske. Töö autor arvab, et erinevus käesolevast uurimuse tulemusest on tingitud sellest, et matemaatika on esimeses klassis lihtsam kui põhikoolis, mil on keerulisemad matemaatilised mõisted ja ülesanded.

Käesoleva uurimuse tulemused näitavad, et kuigi muukeelsed lapsed saavad õppimisega üldjuhul hakkama, esineb neil õppetöös siiski raskusi, mis on seotud piiratud eesti keele oskusega. Töö autor arvab, et esimese poole aasta jooksul on sellised raskused ootuspärased, kuna keel pole veel täielikult selge. Kindlasti need raskused vähenevad aja jooksul eesti keele oskuse arenemisega.

Kolmanda uurimisküsimuse *Kuidas aitavad õpetaja ja lapsevanem muukeelsel lapsel õppetöoga keeleliselt paremini toime tulla* juures vaatlleb töö autor õpetaja ja lapsevanema vastuseid eraldi, sest abistamine toimub erinevates olukordades ja erinevas kontekstis.

Uurimuse tulemusel selgus, et õpetajad ei valmista ette muukeelsetele lastele spetsiaalseid ülesandeid nagu ka Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutuse (2001) uuringus osalenud õpetajad. Küll aga märkisid käesolevas uurimuses osalenud õpetajad, et tihti peab andma lisaselgitusi, mis on töö autori arvates muukeelsete laste olemasoluga klassis täiesti loomulik. Kaks õpetajat kolmest on kasutanud abivahendeid, samuti suhtlemisvõtteid, mida on pidanud ka Sears (1998) ja Syrja (2011) tõhusaks viisiks muukeelsete lastega suhtlemisel. Töö autoril on hea meel, et õpetajad arvestavad muukeelsete laste õppimisvõimega ning vajadusel antakse neile lisaselgitusi ja kasutatakse abivahendeid.

Nii nagu varasemates uuringutes selgus (Tuuliku & Muldma, 2008; Garcia, 2009; Syrja, 2011) peetakse ka käesolevas uuringus osalenud õpetajate poolt väga oluliseks kasutada rühmatöö võtet, sest üksteisega suhtlemisel areneb oluliselt muukeelse lapse keeleoskus. Muukeelsete laste õpetamisel kasutavad kaks õpetajat ainult eesti keelt ning kolmas õpetaja võtab vahel appi ka tõlkimise. Töö autor nõustub osaliselt Rannuti (2003) väitega, et ümbertõlkimine pole lapsele sobiv, kuna see pidurdab lapse tahet hakata ise kaasa mõtlema.

Teiselt poolt arvab autor, et kui muukeelne laps ei saa üldse õpetaja töökorraldustest aru, tuleks algul lapsele öeldu siiski tõlkida, sest ajapikku jäävad need lapsele meelde. Seevastu Tuuliku ja Muldma (2008) artiklist selgus, et enamus õpetajaid tõlkimist siiski ei kasuta.

Ühes uurimuses osalenud koolis oli klassis lisaks õpetajale ka teine klassiõpetaja ning õpetaja leidis, et teise õpetaja / abiõpetaja tugi on väga vajalik. Samas ülejäänud kaks õpetajat oma klassis abiõpetaja vajalikkust ei näinud, kuigi nad põhimõtteliselt pooldasid abiõpetaja olemasolu. Töö autori arvates on siin erinevus tingitud õpilaste arvust klassis, esimese õpetaja klassis õpib lapsi rohkem kui teiste õpetajate klassis. Siiski leiab töö autor, et abiõpetajat oleks muukeelsete laste õpetamise juures vaja kõikidel õpetajatel, see aitaks jõuda tunnis kõikide esimese klassi lasteni. Tugiõpet peavad oluliseks käesolevas uurimuses osalenud kaks õpetajat ning ka Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutuse (2001) uuringus osalenud õpetajad, sest see toetab lapse õppimisprotsessi.

Lapsevanemad arvasid ühiselt, et väga oluline on arendada lapsel eesti keelt ka kodus. King ja Fogle´i (2006) ning Burnett ja Jarvis´i (2006) arvates on kõige tõhusamaks meetodiks lapse keelelisel arengul igapäevane suhtlemine ning autoril on rõõm näha, et ka käesolevas uurimuses osalenud vanemad vestlevad oma lapsega väga palju eesti keeles. Samuti peab töö autor King ja Fogle´i (2006) seisukohale toetudes lapse keelelisel arengul tähtsaks koos vanemaga lisalugemist, mida on uurimuses nimetanud ka kaks lapsevanemat (kolmanda vanema laps loeb raamatuid juba iseseisvalt), sest raamatutest ettelugemine arendab lapse sõnavara nähtavalt.

Töö autor on nõus vanemate arvamusega, et lapsel on pikapäevarühmas sama kasulik käia, kui teistes ainetundides, kuna ka seal areneb eesti keel. Seda toetab ka Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutuse (2001) poolt läbi viidud uurimus. Samas Pulveri ja Toomela (2012) uuringu tulemusel ei ole keelelise arengu kohapealt pikapäevarühm nii tähtis kui õpetaja otsene tugi lapse keelelisele arengule. Ka huvialaringides käimist peab töö autor sarnaselt vanematega keelelise arengu jaoks väga oluliseks, kuna omavaheline suhtlemine arendab keeleoskust.

Õpetajate ja vanemate vastustest võib üldiselt järeldada, et lapse keeleline toetamine on respondentide arvates väga oluline. Mõlemad vastajagrupid arendavad muukeelse lapse eesti keele oskust sobivate vahenditega, aidates nii ise kui ka otsides abi teistelt tugisüsteemidelt.

Neljandale uurimisküsimusele *Milline on koostöö õpetaja ja lapsevanema vahel muukeelse lapse keelelise arengu toetamisel* vastasid nii õpetajad kui ka lapsevanemad, et üksteisega suheldakse piisavalt ja arutletakse peamiselt lapse üldisest arengust, mitte konkreetselt keelelisest arengust. Koostööd peetakse kõigi osapoolte poolt väga tähtsaks ning

sarnaselt töö autori ning Melendez ja Becki (2010) arvamusele, leidsid ka respondendid, et koostöö on kõige parem viis lapse terviklikuks arenguks.

Nii õpetajad kui ka lapsevanemad märkisid, et spetsiaalseid ühistegevusi neil muukeelse lapse keelelise arengu toetamiseks ei ole. Pigem annavad õpetajad vanematele nõu, kuidas oma last kodus aidata ja millele tähelepanu pöörata. Ka töö autor leiab, toetudes Vahedile (2010), et väga tähtis on jagada vanematele soovitusi, mida kodus juurde õppida ning selgitada vanematele, miks nad on oma lapse arengus tähtsad.

Kõige tõhusamaks koostöö vormiks peavad kõik vastajad otsest suhtlemist õpetaja ja lapsevanema vahel. Tavaliselt kohtuvad õpetajad vanematega tundide järel, mil vesteldakse peamiselt õppimisega seonduvast. Samas kasutab üks lapsevanem õpetajaga suhtlemiseks helistamist või vajaliku info saamiseks e-kooli ning lapse arenguga seotud teabe saab ta arenguestlusel. Töö autor toetub küll Tamme (2006) ning Kingisepa ja Luure (2010) seisukohale, et arenguestlus on tõhus viis põhjalikumaks arutlemiseks, kuid samas arvab autor, et vanemad võiksid leida aega, et õpetajaga otse suhelda. Nii Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutuse (2001) kui ka Luki (2007) uuringutest selgus, et suurem osa vanematest suhtlevad oma lapse õpetajaga harva, kuigi nad tahaksid kooliga rohkem koostööd teha.

Käesolevas uurimuse tulemusel olid õpetajad üldiselt lapsevanema huviga kooli vastu rahul, kuid nad rõhutasid, et on vanemaid, kes peavad lapse arendamist ja õpetamist eelkõige õpetaja tööks. Õpetajad tõid välja, et tihti on selle põhjuseks vanemate ajapuudus või ei osata / ei taheta last keeleliselt aidata ning sellega seoses tekib ükskõiksus lapse õppetöö suhtes. Samad põhjused on välja toodud ka juhtumiuuringus „Vene laps eesti koolis“ (Vihalemm, 1998) ning Luki (2007) uurimuses ja Sears (1998), Melendez ja Becki (2010) ning Solli ja Palginõmme (2010) töödes. Aas (2011) on märkinud, et vanema suutmatus oma last abistada võib lapsele negatiivset mõju avaldada.

On hea meel tõdeda, et käesolevas uurimuses osalenud õpetajad ja lapsevanemad on huvitatud omavahelisest koostööst, sest mõlemale osapoolle on tähtis lapse keeleline areng. Lapsevanemad tunnevad enda sõnul oma lapse arengu vastu suurt huvi ning õpetajad annavad vanematele soovitusi, mida kodus lapsega juurde õppida. Selline tihe koostöö aitab kindlasti muukeelsetel lastel tulevikus õppetööga veelgi paremini hakkama saada.

Intervjuude analüüsimise käigus tekkis nii õpetajate kui ka lastevanemate ütluste põhjal kaks laste omavahelist suhtlemist puuduvat põhikategooriat. Need nimetati vastavalt õpetajate puhul **muukeelse lapse suhted klassikaaslastega** ning vanemate puhul **muukeelse lapse suhtluskond**. Muukeelsete laste eesti keelt kõneleva tutvusringkonna moodustavad

põhiliselt klassikaaslased ning ringikaaslased. Sarnaselt Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutuse (2001) uuringu tulemustele suhtlevad ka käesoleva uurimuses osalenud kahe vanema lapsed ainult vene keelt kõnelevate lastega ning nende koduseks keeleks on vene keel. Töö autor arvab, et keelalise arengu mõttes on muukeelsel lapsel kasulikum ka koolivälisel ajal suhelda eesti keeles, sest muidu võib eesti keel kergesti ununeda. Käesolevas uurimuses osalenud vanemad soovisid oma lastele rohkem eesti keelt kõnelevaid sõpru, et keele oskust suhtlemise kaudu arendada. Käesoleva töö autor nõustub Vare (1998) ja Hakutaga (2009), et üks võimalus lapse teise keele oskuse arendamiseks on siis, kui tema sõpruskond koosneb teises keeles rääkivatest lastest, sest kaaslastega lävimine on hea viis keeleoskuse edendamiseks.

Muukeelsete laste suhteid klassikaaslastega pidasid kõik respondendid väga heaks, sest lapsed mängivad vastanute sõnul koos ning hoiavad üksteist. Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutuse (2001) uuringust selgus samuti, et muukeelsetesse lastesse suhtutakse koolis positiivselt. Selline positiivne suhtumine võib olla tingitud sellest, et tänapäeval on muukeelsed lapsed eesti õppekeelega koolis täiesti tavaline nähtus ning teiselt poolt näitab see õpetajate hea töö tulemust.

Lastevanemate intervjuude analüüsimisel tekkis veel üks põhikategooria: **lapsevanema ootused koolile lapse keelalise arengu toetamisel**. Selgus, et lapsevanemad olid üldjuhul rahul koolipoolse abiga oma lapse toetamisel. Samuti olid vanemad väga tänulikud õpetajatele, kes aitavad muukeelseid lapsi keelises arengus palju edasi. Töö autor nõustub vanematega ja arvab, et õpetajal on väga oluline roll lapse keelisel arengul. Samuti on hea meel, et tänapäeval pakutakse kooli poolt erinevaid tugisüsteeme (abiõpe, logopeed, individuaal- ja lisatunnid), mis aitavad muukeelsetel lastel õppimises hakkama saada.

Kahe vanema arvates oli lapse täielikuks keelalise arengu toetamiseks vaja veel lisaks abiõpetajat või tugiõpet, kolmas lapsevanem oli väga rahul õpetaja tööga ega pidanud täiendavat abi vajalikuks. Õpetaja olulist rolli ja tugisüsteemide tähtsust on toonitanud oma uuringutes ka Pulver ja Toomela (2012). Käesolevas uurimuses toodi ühe vanema poolt välja, et eesti keele tunde võiks lapsel rohkem olla, mida toetab ka Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutuse (2001) poolt tehtud uuring. Toetudes eeltoodule on vanemad väga huvitatud oma lapse keelilisest hakkamasaamisest ning lapse abistamiseks on kaks vanemat kolmest kasutanud kõiki kooli poolt pakutavaid tugisüsteeme ja abi soovitakse veel juurdegi.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et muukeelsel lapsel on koolis toimetulekuks vajalik eelnev eesti keele oskus. Keelelise taseme saavutamisel on väga tähtis roll nii lapsevanemal, lasteaial kui ka eelkoolil. Enim raskusi tekkis muukeelsetel lastel teksti mõistmisega, lugemisega,

grammatikaga ja väljendusoskusega. Töö autor õppis tulevase klassiõpetajana seda, et kuigi muukeelsed lapsed vajavad tunnis õpetaja abi rohkem kui eesti keelt kõnelevad lapsed, viib õpetaja terve klassiga läbi samasuguseid tegevusi ja annab kõigile sarnaseid ülesandeid. Teiseks oluliseks õppimiskohaks oli töö autorile see, kui oluline on lapse arengu seisukohalt koostöö kooli ja kodu vahel.

Käesoleva uurimuse tulemustest võib abi olla tulevastel klassiõpetajatel, kelle klassis käivad muukeelsed lapsed. Samuti võib uurimuse tulemustest kasu olla ka muukeelsete laste vanematele.

Käesoleva uurimuse piiranguteks võib autori arvates pidada seda, et töö reliaablus on nõrgalt tagatud, sest kordusuuringut ei tehtud. Samuti peab töö autor piiranguks ka andmete kodeerimist ning tulemuste interpreteerimist üksi – seega võivad tõlgendused olla kohati subjektiivsed. Objektiivsuse saavutamiseks tuleks uurimuse analüüsimisel kaasata teisi eksperte. Lisaks arvab autor käesoleva töö piiranguks ka intervjueeritavate vähesust ning uurimuse läbiviimist kahes koolis. Autor leiab, et samasuguseid uurimusi võiks läbi viia mitmes eesti õppekeele koolis, sest muukeelseid lapsi esimeses klassis pole senini veel uuritud, kuigi muukeelsete õpilaste arv klassides pidevalt kasvab.

#### Tänuõnad

Suured tänud käesolevas uurimuses osalenud õpetajatele ja lastevanematele nende abi eest. Samuti tänab autor kõiki neid, kes aitasid töö valmimisele kaasa.

#### Autorsuse kinnitus

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

Allkiri:

Kuupäev:

## Kasutatud kirjandus

- Aas, K. (2011). *Kodu ja kooli koostöö*. Tartu: Tartu Linnavalitsuse haridusosakond: Norra Lillegårdeni tugikeskus.
- Ameri, A., & Asareh, F. (2010). An investigation about language learning problems at elementary levels in bilingual areas of Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 9, 1757-1761.
- Baker, C. (2007). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Great Britain: Multilingual Matters Ltd.
- Banks, J.A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In J. A. Banks, & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural Education. Issues and Perspectives* (pp. 3-26). United States of America: Wiley.
- Bhatia, T. K. (2006). Bilingualism and Second Language Learning. In K. Brown (Eds.), *Encyclopedia of Language & Linguistics (Second Edition)* (pp. 16-22). Oxford: Elsevier.
- Bortz, J., & Dörling, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaften 3., überarbeitete Auflage*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Burnett, G., & Jarvis, K. (2006). *Õpime koos lapsega õppima*. Tartu: Kirjastus Studium.
- Eesti Lõimumiskava 2008-2013* (2008). Külastatud aadressil [http://www.kul.ee/webeditor/files/integratsioon/Loimumiskava\\_2008\\_2013.pdf](http://www.kul.ee/webeditor/files/integratsioon/Loimumiskava_2008_2013.pdf).
- Eesti Vabariigi põhiseadus* (1992). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/127042011002>.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Gkaintartzi, A., & Tsokalidou, R. (2011). „*She is a very good child but she doesn't speak*“: The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics* 43(2), 588-601.
- Grosstein, J. (2012). *Valga lasteaiapäetajate arvamus muukeelse lapse keelelise koolivalmiduse saavutamise ja hindamise eesti õppekeele rühmades*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool
- Hakuta, L. (2009). Bilingualism. In L. R. Squire (Eds.), *Encyclopedia of Neuroscience* (pp. 173-176). California: Academic Press.
- Halsband, U. (2006). Bilingual and multilingual language processing. *Journal of Physiology-Paris* 99(4-6), 355-369.

- Hamers, J.F., & Blanc, M.H.A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haridus- ja Teadusministeerium (2011). *Koolivalmidus*. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?044653>.
- Haridus- ja Teadusministeerium (2012). *Koolide arv 1995-2011 kooli õppekeelte lõikes*. Külastatud aadressil [www.hm.ee/index.php?popup=download&id=11670](http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=11670).
- Hint, M. (2002). *Keel on tõde on õige ja vale*. Tartu: OÜ Greif trükikoda.
- Häidkind, P. (2011). *Test of assessing the child's school readiness and general development. Treial of the tests on the samples of pre-school children and first-grade students in Estonia*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus (2001). *Muukeelne laps eesti õppekeelega koolis*. Pilootuuringu kokkuvõte. Tallinn.
- Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus (2011). *Keelekümblus*. Külastatud aadressil <http://www.meis.ee/keelekumblus1>.
- King, K., & Fogle, L. (2006). *Raising Bilingual Children: Common Parental Concerns and Current Research*. Retrieved from [http://webdev.cal.org/development/resources/digest/digest\\_pdfs/RaiseBilingChildi.pdf](http://webdev.cal.org/development/resources/digest/digest_pdfs/RaiseBilingChildi.pdf)
- Kingisepp, L., & Luure, A. (2010). *Tere tulemast Eesti kooli!* Tallinn: Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie inimesed.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava* (2008). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infitrük.
- Lehiste, I. (1998). *Keelekontakt – keelekonflikt*. Tartu Ülikool: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lukk, K. (2007). Kooli ja kodu koostöö. T. Kuurme (Toim), *Eesti kool 21. sajandi algul: kool kui arengukeskkond ja õpilase toimetulek* (lk 223-244). Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1, 2. Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>.
- Melendez, W. R., & Beck, V. (2010). *Teaching Young Children in Multicultural Classrooms. Issues, Concepts, and Strategies*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- Moaddab, P. (2012). Suitable time, circumstances and strategies of teaching language in multilingual society. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 46, 5270-5273.

- Morrison, F. J., & Hindman, A. H. (2008). School readiness. In M. M. Haith, & J. B. Benson (Eds.), *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development* (pp. 54-66). USA: Academic Press.
- Mõttus, I. (2010, 26. november). Eelkool – kellele on see eelkõige vajalik? *Õpetajate leht*, lk. 12.
- Märka, M., Kuuspalu, K., & Soll, M. (2009). Erinevad keele- ja kultuurirühmad. E. Kulderknup (Toim), *Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus* (lk 43-50). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Newby, P. (2010). *Research Methods for Education*. United Kingdom: Ashford Colour Press.
- Ots, L. (2008). *Juba kooli! Kuidas last kooliks ettevalmistada*. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.
- Pahovski, T. (2010). *Lasteaiaõpetajate arvamus kakskeelse lapse keelelise arengu toetamisest Paide Sookure lasteaias*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Pandis, M. (2004). Kooli valmidus ja koolivalmidus. E. Sepp (Toim), *Õppe- ja kasvatustööst I kooliastmes* (lk 7-11). Tallinn: Kirjastus Argo.
- Pikapäevarühma töökorralduse alused* (2000). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12876022>.
- Pulver, A., & Toomela, A. (2012). *Muukeelne laps Eesti koolis*. Projekti lõpparuanne. Külastatud aadressil <http://hm.ee/index.php?044827>.
- Punch, K. (2005). *Introduction to Social Research. Quantitative and Qualitative Approaches*. London: SAGE Publications.
- Põhikooli riiklik õppekava* (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001>.
- Rannut, Ü. (2003). *Muukeelsete õpilaste integreerimine Eesti koolis*. Tallinn: TPÜ KIRJASTUS.
- Rasouli, S., & Nozohouri, R. (2012). Pre-school education and bilinguality of home and school in bilingual regions of Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 32, 308-313.
- Raudsepp-Alt, U. (2008). Koolikohustuse lävel. H-M. Seero (Koost), *Koolimineku lävel* (lk 7-13). Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Sary, E. S. (2008). Mõtisklemiseks ja võimalust mööda argipäevas kasutamiseks. L. Tuuling (Toim), *Lapsevanem ja õpetaja lapse arengu toetajana – mõtteid lapsevanematele ja õpetajatele* (lk 107-111). Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.

- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: SAGE Publications Ltd.
- Sears, C. (1998). *Second Language Students in Mainstreams Classroom. A Handbook for Teachers in International Schools*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Soll, M. (2004). Muukeelne laps eesti lasteaia. *Koostöö – lapse arengu võti. Ettekannete kogumik* (lk 49-53). Tallinn: Ilo.
- Soll, M., & Palginõmm, M-L. (2011). *Õppekeelest erineva emakeelega õpilane koolis: Eesti ja teiste riikide koolide kogemus*. Narva: Tartu Ülikooli Narva Kolledž.
- Soots, T. (2003). *Kakskeelse lapse probleemid Eesti õppekeelega koolis*. Publitseerimata diplomitöö. Tartu Ülikool.
- Statistikaamet (2012). *Rahvaloendusel loendati 1 294 236 Eesti püsielanikku*. Külastatud aadressil [http://www.stat.ee/64309?parent\\_id=32784](http://www.stat.ee/64309?parent_id=32784).
- Syrja, R. C. (2011). *How to Reach and Teach English Language Learners: Practical Strategies to Ensure Success*. United States of America: Jossey-Bass.
- Tallinna Ülikool (2009). *Keelekümblejate õppekavaalased saavutused lasteaia ja I klassi lõpul. Uuringu 2. etapi aruanne*. Külastatud aadressil [www.hm.ee/index.php?popup=download&id=9038](http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=9038).
- Tamm, K. (2009). *Kodu ja kooli koostööst Rocca al Mare kooli algklassidest*. Publitseerimata magistratöö. Tartu Ülikool.
- Teadustöö eetika* (s.a.). Külastatud aadressil <http://www.eetika.ee/teaduseetika/teadustoo>.
- Tuulik, M., & Muldma, M. (2008) Uusimmigrantide laste integreerumine eesti kooli. Muldma M., & Vikat M. (Toim), *Mitmekultuuriline õpikeskkond – probleem või väärtus?* (lk 92-104). Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Vahedi, M. (2010). A study of parents' participation in the high schools administration and its effect on school activities. *International Journal of Educational Research* 48(5), 342-351.
- Vahesalu, A. (2008). Mis on koolivalmidus? A. Kloren (Toim), *Koolivalmidus* (lk 4-5). Tallinn: Iloprint.
- Vaid, J. (2002). Bilingualism. In V. S. Ramachandran (Eds.), *Encyclopedia of the Human Brain* (pp. 417-434). San Diego: Academic Press.
- Valdmaa, S. (2003). *Eesti ühiskonna mitmekultuurilisus*. Külastatud aadressil <http://old.meis.ee/book.php?ID=112>.

- Vare, S. (1998). Kakskeelsus kakskeelse õpetuse kaudu. M. Lauristin, S. Vare, T. Pedastsaar & M. Pavelson (Toim), *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele* (lk 33-68). Tartu: OÜ Vali Press trükikoda.
- Vihalemm, T. (1998). Eesti kool kui vene laste võimalik sotsialiseerumiskeskond. M. Lauristin, S. Vare, T. Pedastsaar & M. Pavelson (Toim), *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele* (lk 337-397). Tartu: OÜ Vali Press trükikoda.
- Virkus, S. (2010). *Uurimiseetika*. Külastatud aadressil <http://www.tlu.ee/~sirvir/Infootsingu%20teooria/Infokaitumise,%20info%20hankimise%20ja%20%20otsingu%20ning%20infopadevuse%20uurimise%20meetodid/uurimiseetika.html>.
- Vääri, E. (1988). Keelteoskus on kultuuri koostisosa. I. Piibur (Koost), *Ausalt ja avameelselt* (lk 13-19). Tallinn: Kirjastus „Perioodika.“
- Wei, L. (2006). Bilingualism. In K. Brown (Eds.), *Encyclopedia of Language & Linguistics (Second Edition)* (pp. 1-12). Oxford: Elsevier.
- Yip, V., & Matthews, S. (2007). *The Bilingual Child. Early Development and Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Lisa 1. Intervjuu

Intervjueerija ja intervjueeritava omavaheline tutvumine ning meeldiva õhkkonna loomine.

Intervjueeritavale intervjuu ja uurimuse eesmärgi tutvustus.

Küsimuste kogus ja ligikaudne ajaline pool. Diktofoni ja salvestamise olulisus ning anonüümsuse rõhutamine.

### Küsimused õpetajale

1. Kuidas Te mõistate terminit *muukeelne laps*?
2. Mitu muukeelset last Teie klassis käib? Millisest rahvusest on Teie klassi muukeelsed lapsed?
3. Millisel keelelisel tasemel olid Teie klassi tulnud muukeelsed lapsed?
4. Kui tähtis on Teie jaoks, et muukeelne laps käiks enne 1. klassi eestikeelses lasteaias ja/või eelkoolis? Põhjendage.
5. Kuidas on muukeelsed lapsed õppetööga hakkamasaanud?
6. Kui palju on muukeelsete laste eesti keel arenenud 1. poolaasta jooksul? Kuidas Te seda jälgite?
7. Millised on muukeelsetel lastel peamised keelega seotud raskused õppetöös?
8. Missugused ained valmistavad muukeelsetele lastele raskusi?
9. Millised on muukeelsete laste suhted klassikaaslastega?
10. Milliseid võtteid, meetodeid või vahendeid Te kasutate muukeelsete laste õpetamisel?
11. Kas Te vajaksite oma klassi abiõpetajat? Miks?
12. Kas Teie arvates peaksid Teie klassi muukeelsed lapsed saama tugiõpet? Miks?
13. Kui oluline on Teie jaoks koostöö õpetaja ja lapsevanema vahel? Miks?
14. Kui tihti Te räägite ja arutlete omavahel muukeelse lapse keelelisest arengust?
15. Milliste tegevustega Te ühiselt lapsevanemaga toetate muukeelse lapse keelelist arengut?

### Küsimused lapsevanemale

1. Kuidas Te mõistate terminit *muukeelne laps*?
2. Mis rahvusest on Teie laps?
3. Kuidas hindasite oma lapse eesti keele oskust enne 1. klassi?
4. Kas Teie laps käis enne kooli algust eesti keelses lasteaias ja/või eelkoolis? Kuidas nendes haridusasutuses käimine Teie arvates Teie last mõjutas?
5. Kuidas aitasite Teie oma lapsel kooliks valmistuda?
6. Kuidas hindate oma lapse hakkamasaamist koolis?

7. Kui palju on Teie arvates Teie lapse eesti keele oskus arenenud selle poolaasta jooksul?
8. Millised keelelised raskused Teie lapsel koduste ülesannete tegemisel kõige enam ette tulevad? Milliseid raskusi olete Te ise märganud?
9. Kas ja kui palju on Teie lapsel eesti keelt emakeelena kõnelevaid sõpru?
10. Mil moel Te toetate oma lapse keelelist arengut?
11. Kas Teie laps käib pikapäevarühmas või huvialaringis? Kuidas see Teie arvates Teie last mõjutab?
12. Millist tuge ootate kooli poolt lapse keelelise arengu edendamisel?
13. Kui oluline on Teie jaoks koostöö õpetaja ja lapsevanema vahel? Miks?
14. Kui tihti Te räägite ja arutlete õpetajaga lapse keelelisest arengust?
15. Milliste tegevustega Te ühiselt õpetajaga toetate oma lapse keelelist arengut?

Intervjuude käigus tekkis ka temaga seonduvaid täpsustavaid küsimusi.

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

**Mina Maarja Puul**

*(autori nimi)*

(sünnikuupäev: **21.10.1989.**)

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

### **MUKEELNE LAPS EESTI ÕPPEKEELEGA KOOLI 1. KLASSIS. KLASSIÕPETAJATE JA LASTEVANEMATE ARVAMUS,**

*(lõputöö pealkiri)*

mille juhendaja on **Meeli Väljaots,**  
*(juhendaja nimi)*

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
  - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
  3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, **20.05.2013** (*kuupäev*)