

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Narva kolledž
Õppekava Keeleõpetaja mitmekeelses koolis
eesti keel

Kaja Kama

**MUUKKEELSE ÕPILASE KOHANEMINE JA ÕPIOSKUSTE
OMANDAMINE EESTI ÕPPEKEELEGA VÄIKEKOOLI
NÄITEL IDA-VIRUMAAL**

Magistritöö

Juhendaja MSc (psühholoogia) Anu Leuska

NARVA 2023

Muukeelse õpilase kohanemine ja õpioskuste omandamine eesti õppekeelega väikekooli näitel.

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

Abstract

Adaptation of a non-native student and study skills acquisition on the example of a small school with the Estonian language of instruction in Ida-Virumaa.

The purpose of the master's thesis was to analyze the factors promoting and hindering the adaptation of non-native learners and the acquisition of learning skills, to explain the changes that have taken place in the multilingual school environment and the possibilities of school support for learners.

The importance of the research results from the learning goals set for 21st century education, one of which is study skill, the acquisition of it must take place in the formal education system (Tark ja tegus Estonia 2035, 2019, p. 45) and the abundance of non-native students with little knowledge of the national language in a small school with Estonian as the language of instruction.

To achieve the goal, a qualitative research method was chosen, in the empirical part of which data with semi-structured interviews from 12 students (including 10 non-native students), four parents (including three non-native parents) and three teachers were collected. The interview data were analyzed using the qualitative content analysis method, where categories were created manually using an inductive approach. The results of the study revealed that non-native learners have adapted to the school with the Estonian language of instructions and are well received by the Estonian-speaking children. The language environment created by non-native-students can be considered as a major factor in promoting adaptation.

The educational institution is open to non-native learners and uses all legally permitted measures to support their adaptation and acquisition of study skills. In the acquisition of study skills and knowledge, the main problem is limited knowledge of the language.

In the future, attention must be paid to the greater involvement of parents in the learning process and to encourage teachers to more consistently and consciously explain the learning methods and strategies used in teaching and to encourage to use them.

SISUKORD

SISSEJUHATUS	5
1. TEOREETILINE OSA	8
1.1. Erinevad õpikäsitused	8
1.2. Õpioskuste tähtsus	10
1.2.1. Motivatsiooni tähtsus kohanemisel ja keeleõppes.....	14
1.2.2. Keelekeskkonna tähtsus kohanemisel ja õpioskuste omandamisel	16
1.3. Haridusasutuse valmisolek muukeelse õppija kohanemisel koolis	17
1.3.1. Õpikeskkonna tähtsus	18
1.3.2. Õpetaja roll õpi- ja keeleoskuste toetajana	20
1.3.3. Perekonna tähtsus keeleõppes	21
2. UURIMUSE EMPIIRILNE OSA	23
2.1. Metoodika kirjeldus	23
2.2. Andmekogumise meetodid ja protseduur	23
2.3. Andmeanalüüsi meetodid	25
2.4. Valim	25
3. UURIMISTULEMUSED.....	27
3.1. Muukeelsete õpilaste kohanemist ja õpioskuste omandamist soodustavad ja takistavad tegurid.....	27
3.2. Muukeelsete õpilaste arusaamad õppimisest ja õpioskustest	34
3.3. Õpikeskkonna muutumine seoses muukeelsete õpilaste arvu suurenemisega.....	41
3.4. Kooli võimalused muukeelsete õppijate kohanemise ja õpioskuste omandamise toetamiseks.....	44
3.5. Arutelu ja järeldused	49
KOKKUVÕTE	59
KASUTATUD KIRJANDUS	61
Lisa Poolstruktureeritud intervjuu küsimuste kava õpilasele, lapsevanemale õpetajale .	67

SISSEJUHATUS

Haridussüsteemi ülesanne muutuvast maailmas on toetada kiiret ja paindlikku ümber- ja täiendusõpet ning tagada kõikidele inimestele võrdsed võimalused saada kvaliteetset haridust sotsiaalsest või kultuuritaustast, east, soost jne sõltumata (HTM, Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035, 2020).

21. sajandi oskustena on esile toodud õpioskused (sh kriitiline mõtlemine, koostöö, loovus), informatsiooni, meedia ja tehnoloogiaga seotud oskused (sh digipädevus), elu- ja karjäärioskused (oskus rakendada oma potentsiaali ja kujundada karjääri) ning erinevate tuumvaldkondadega seotud oskused (sh keeleoskus, matemaatilise mõtlemise oskus, loodusteaduslikud oskused) (HTM, Tark ja tegus Eesti 2035. 2019). Seetõttu tuleb õppijatel lisaks faktiteadmistele ainetes omandada ka oskus õppida ehk õpioskus.

Õpioskus on tihedalt seotud õpimotivatsiooniga. Brophy (2010/2014, lk 265) sõnul on õpimotivatsioon õppija kalduvus pidada õpitegevusi mõttekaks ja vaeva vääriks ehk kui palju tähelepanu ja vaeva on õpilased valmis kooliga seotud tegevustele pühendama. Birute Klaas-Lang, (2022) on nimetanud, et õppimine eestikeelses koolis on motivatsioon ja algkapital kõrghariduse õppeks Eesti haridusruumis, kindel baas pääsemiseks võrdsetel alustel tööjõuturule ning osasaamine avalikest teenustest.

Õpioskuse arendamisel ja toetamisel on tähtis roll nii vanematel, koolil, kogukonnal kui ka järjest enam õppijal endal. Professor Martin Ehala (2019) ütleb, et suurim väljakutse haridusele ei tulene tänapäeval mitte niivõrd riikliku üldhariduse puudusest, kuivõrd vajadusest väärtustada ja toetada nõudlikku kodust haridust. Ta ütleb, et kooli peavad minema vaimselt tasakaalus, kohustuste ja mängu tasakaalu tunnetavad lapsed.

Võgotski sotsiaalkonstruktivistlik õpiteooria rõhutab sotsiaalset konteksti ning kaaslaste osatähtsust õppimisele. Nüüdisaegne õpikäsitlus hõlmab koos nii õpetamis- kui õpikäsitlust ning see toimib kõikidel haridustasemetel, olles ühtlasi aluseks elukestvatele õppele. Õpetamisprotsess hõlmab õppija vajadustega arvestamist, eelteadmiste väljaselgitamist, ühist planeerimist, avatust paindlikult kavandatut muuta, kui selleks on põhjus. Õpetamine ei lähtu õppekavast, -materjalist või õpetajast, vaid õppijatest, kes suunatakse eelteadmistele tuginedes konstrueerima uusi teadmisi (Leijen & Pedaste, 2017, lk 8).

Keele õppimist loomulikus keelekeskkonnas nimetatakse keele omandamiseks. Eesti keele õppimine Eesti keskkonnas peaks seega ideaalis olema formaalse õppimise ja loomuliku omandamise kombinatsioon ehk teise keele õppimine. Ühtlasi muutub keelekeskkonna tugi üha olulisemaks õpingute edenedes. (Hausenberg, et.al, 2008, lk 169) Ümbritsev keelekeskkond peab ühelt poolt innustama keelt õppima, teiselt poolt on aga ise samal ajal õpetajaks (Klaas-Lang, 2022, lk 232) ning immigrantide efektiivseks integreerumiseks vajalikke haridusprogramme kavandades tuleb keelekeskkonda vaadelda ühe olulisema keeleõppe tingimusena. (Rannut, 2005, lk 14)

Ida-Virumaa kontekstis moodustavad muukeelsed õppijad mitmenda põlve siin elanud teistest rahvustest inimeste järeltulijatest. Hoolimata kolmekümnest Eesti iseseisvusaastast ei ole nad omandanud riigikeelt. Seetõttu tekkis autoril soov uurida põhikooli muukeelsete õpilaste kohanemist ja õpioskusi, mis lisaks vajaliku keelekeskkonna puudumisele võivad olla ebapiisava õpiedu eelduseks. See on ühtlasi ka käesoleva töö uurimisprobleemiks.

Uurimisprobleem tuleneb samuti projekti „Rändesõltuvus ja lõimumise väljakutsed Eesti riigile, tööandjatele, kogukonnale ja haridusele“ (RITA, 2019) lõpparuande eesmärgist, mis näeb ette ühtse Eesti kooli kui kooli, kus õpivad koos erineva keele- ja/või kultuuritaustaga õpilased, kellele tagatakse nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtetest lähtuv peamiselt eestikeelne õpe, mis toetab Eesti riigiidentiteedi kujunemist ja eneseteostust ühiskonnas, väärtustades õpilaste kultuurilist identiteeti ning probleemist, et tänaseks ei ole Eestis piisavalt hästi suudetud ühiskonda lõimida suurt osa Eestis elavast kogukonnast, kelle kodukeel ei ole eesti keel.

Magistritöö eesmärk on analüüsida muukeelsete õppijate kohanemist ja õpioskuste omandamist soodustavaid ja takistavaid tegureid, selgitada mitmekeelses koolikeskkonnas toimunud muutusi ja õppijate koolipoolse toetuse võimalusi.

Sellest lähtuvalt püstitatakse järgmised uurimisküsimused:

1. Missugused on kohanemist ja õpioskuste omandamist soodustavad ja takistavad tegurid erinevates kooliastmetes?
2. Missugused on muukeelsete õpilaste arusaamad õppimisest ja õpioskustest?
3. Kuidas on muutunud õpikeskkond seoses muukeelsete õpilaste arvu suurenemisega?
4. Millised on kooli võimalused toetada õppijate kohanemist ja õpioskuste omandamist?

Magistritöö koosneb kolmest peatükist. Esimeses osas antakse teoreetiline ülevaade nüüdisaegsetest õpikäsitustest, vaadeldakse õpikeskkonda, õpimotivatsiooni, keele- ja

Muukeelse õpilase kohanemine ja õpioskuste omandamine eesti õppekeelega väikekooli näitel.

sotsiaalse keskkonna ning lapsevanemate toe tähtsust ja mõju õpioskustele ning esitatakse kooli võimalused toe pakkumisel.

Töö teises osas kirjeldatakse kasutatud uurimismetoodikat.

Töö kolmandas osas kajastatakse uuringu tulemusi ja arutletakse uurimistulemuste üle lähtuvalt püstitatud uurimisküsimustest. Tuuakse välja käesoleva töö praktiline väärtus ning antakse soovitusi järgnevateks samasisulisteks uuringuteks.

1. TEOREETILINE OSA

Käesoleva töö teoreetilises osas käsitletakse konstruktivistlikku õpiteooriat ja nüüdisaegset õpikäsitust. Kirjeldatakse õpiteooriatest lähtuvalt õpioskuseid, õpipädevust ja õpimotivatsiooni ning antakse ülevaade keelekeskkonnast ja muukeelsetest õppijatest. Tuuakse välja kodu ja kooli toetus ning selle olulisus õpioskuste omandamisel.

1.1. Erinevad õpikäsitused

Õpikäsitus on arusaam sellest, mis eesmärkidel ja kuidas õpitakse ja millistes suhetes on selles protsessis osalejad, ning selle arusaama rakendamine praktikas (HAR, 2023).

Õpikäsitused on ajas muutuvad ühiskondlikud kokkulepped, mis on seotud inimeste uskumuste, tavade ja suhetega, ning väljenduvad nii oskuskeeles kui ka tavakasutuses. (Aava et al., 2020, lk 704).

Traditsioonilisel õppimisel on rõhuasetus info edastamisel õpetajalt õpilasele pööramata tähelepanu sellele, kuidas õpilased teadmisi omandavad. Teadmisi hinnatakse teadmiste hüpoteetilistes olukordades (st paberi ja pliiatsi vahendusel) (Peitel, 2017).

Kuid Eesti visioonidokumendist võime lugeda, et „Traditsiooniline haridus ei suuda kõiki ühiskonnaliikmeid ette valmistada pädevaks tegutsemiseks“ (HTM, Tark ja tegus Eesti 2035, 2019, lk 69) ning täpsustab „Teadmist praktikast lahutav ning tehnoloogiat ja nn kõvu teadusi kunstilisele eneseväljendusele, humanitaariale ja sotsiaaliale vastandav haridus- ja teaduspoliitika ei toeta piisavalt loovust, kujutlusvõimet, sotsiaalset vastutust ja empaatiat ega soosi seega ka üldpädevuste arengu toetamist ja et see takistab Eesti arenguhüpet“ (HTM, Tark ja tegus Eesti 2035, 2019, lk 69)

Juba 20.sajandi alguses kajastusid teooria loojate John Dewey ja Herbert Meadi ideedes põhimõtted, et õppimine on konstruktiivne, situatiivne ja sotsiaalne tegevus (de Kock, 2004, lk 145). Põhimõte, et õppimine on konstruktiivne tegevus, mõjutab eelkõige õppimise eesmärke, mis on seotud nn õppimise õppimisega ehk õpiprotsessiga, mis on eesmärk omaette. Põhimõte, et õppimine on situatiivne tegevus (*situated activity*), mõjutab eelkõige õpetajate ja õppijate vahelist rollijaotust. Põhimõte, et õppimine on sotsiaalne tegevus, mõjutab eelkõige õppijate rolle üksteise suhtes (de Kock, 2004. lk 145)

Konstruktivistliku lähenemise aluspõhimõte on, et õppijad omandavad aktiivselt teadmisi ning arendavad ja konstrueerivad arusaamu läbi enda varasemate kogemuste. Iga õppija moodustab seosed oma isiklike kogemuste vahel ning seega on õppimine isiklik. (Vinter, 2017, lk 12)

Õppides loob õppija uut teadmist ise, aktiivselt ning uut infot tõlgendatakse ja struktureeritakse oma maailmapildi ja varasemate teadmiste terviku valguses (Konstruktivistlik..., 2012).

Õppimine on protsess, mille tulemusel tekivad suhteliselt püsivad muutused teadmistes, oskustes ja/või hoiakutes (Leijen & Pedaste, 2017, lk 3).

Enamik konstruktiviste väidavad, et kooli kontekstis õppimise kõige olulisemad eesmärgid on probleemide lahendamine, arutlemine ja kriitilise mõtlemise oskused – teadmiste aktiivne ja reflektiivne kasutamine ning eneseregulatsioonioskused (Driscoll, 2005).

Seega on konstruktivistlik õpikäsitus õpilaste suunamine tähenduslikuma õppimise suunas ehk õppijakeskne õppimine ning vastandub tavapärasele loengutüüpi haridussüsteemile, kus õpilased jäävad passiivseteks kuulajateks, kes õpivad mida õpetaja käsib neil õppida. (Chopra & Gupta, 2011)

Pille (Slabina, 2017) (2017, lk 46), tuginedes OECD (Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsioon) võrdlevatele haridusuuringutele, toob esile koostöise õppimise kui võimaluse tähtsuse. Koostöine õppimine on üks õppijakeskse lähenemise võtmelemente, mis osutab sellele, et õpetamine peaks soodustama koostööd, väärtustades klassi kui kogukonda, kus iga õppija jagab õppimise visiooni ja liigub koos kaaslaste ning õpetajaga ühiselt seatud sihtide suunas (Weimer, 2013). See on protsess, mis tähendab koostööd ideede tasandil – pikaajaline ühine jõupingutus ühise tähendusvälja loomiseks, mille põhituum ei seisne mitte individuaalsete ideede summas, vaid ühiselt loodud ideedes, koostöös väljatöötatud tulemustes. Koostöise õppimise protsess ei ole niivõrd orienteeritud lahendusele kui ühisele teadmiste konstrueerimisele ja iga grupi liikme individuaalsele kasule, mis protsessi käigus sünnib (Renkl & Atkinson, 2007).

Kuna õpetamise eesmärk on õppijas toimuv õppimine, siis peab õpetamise ja õppimise suhe olema korraldatud nii, et see toetaks õppija õppimist: selleks peaks õpetaja õppima õppijalt, õppima koos, õpetama ja looma õppijatega koos ka teadmisi, lähtudes õppijate vajadustest ning õppimise keskkonnast. Seega on sotsiaalkonstruktivistliku käsituse järgi kõik osalejad, k.a õpetaja, õppija rollis. (Aava et al., 2020, lk 705)

Nüüdisaegne õpikäsitus vastab konstruktivistlikule õpiteooriale, kus õppimine on õppija enda aktiivne tegutsemine ja uute teadmiste konstrueerimine, mis tugineb eelteadmistele ja

-kogemustele ja mida õpilane on võimeline kasutama uutes olukordades ja edaspidisel õppimisel, arendades seda veelgi.

Visioonidokument Tark ja tegus Eesti 2023 (2019, lk 31) sätestab nüüdisaegse õpikäsituse järgimise: õppimine peab olema oma olemuselt õppijakeskne, koostöine ja tähenduslik, lähtuma iga õppija vajadustest ning olema suunatud iga õppija individuaalsele võimendamisele ja toetamisele tema eneseteostusele ja toimetulekule kolmes erinevas rollis: tööelus, ühiskonnaelus ja isiklikus elus.

Nüüdisaegses õpikäsituse kontekstis on õpetaja ja õpilane pigem partnerid (Leijen & Pedaste, 2017, lk 13), õpetaja suunab, juhendab ja toetab õpitegevust, õppimisprotsessi juhivad õpilased. Õpetaja muudab õpiprotsessi võimalikult autentseks ja reaaleluliseks (Akpan & Beard, 2016), viies seeläbi õppimise ka klassiruumist väljapoole (Leijen & Pedaste, 2017, lk 13).

Traditsiooniliselt hinnatakse klassiruumis õppijate teadmisi, kuid nüüdisaegne õpikäsitus eristab hindamist kui õppimist, milles on olulisel kohal tagasisidena esitatav informatsioon, rõhutatakse just õppija aktiivset rolli iseenda soorituse analüüsimisel erinevate kriteeriumite ja näidete alusel, tagasisidestamine on oluline ja pidev osa õppimisprotsessist (mitte lõpp-produktile esitatav hinnang) (Lam, 2015), seega hinnatakse kooli kontekstis õpiprotsessi elemente kui ka eesmärgi e kasutatakse hindamist kui õppimist (Leijen & Pedaste, 2017, lk 11).

1.2. Õpioskuste tähtsus

Õppimise edukus sõltub õppija oskusest õppida (Pedastsaar, 2012).

Samamoodi nagu kõiki eesmärgipäraseid tegevusi tuleb ka õppimist õppida. Seejuures võib õppimise õppimine ehk õpioskuste omandamine olla vähem või rohkem teadvustatud ja süstemaatiline. Sarnaselt muude asjade õppimisele on teadvustatud ja süstemaatiline õppima õppimine tõenäoliselt tulemuslikum (Jõgi & Aus 2015, lk 112)

Mõisteid õpioskus ja õpipädevus(*ingl k learning competencies, learning skills, study skills*) võib vaadelda sünonüümidenä.

Õpioskustena ehk õpipädevusena määratleme uskumuste, hoiakute, oskuste ja metateadmiste kogumit, mis soodustab õppimist – uute teadmiste, oskuste ja uskumuste omandamist ja olemasolevate ümberstruktureerimist (Jõgi & Aus, 2015, lk 113).

Õpipädevus on üks üldpädevustest, mis on kirjas Põhikooli riiklikus õppekavas (PRÕK, 2011) ning sõnastatud järgmiselt: „Suutlikkus organiseerida õppekeskkonda individuaalselt ja rühmas ning hankida õppimiseks, hobideks, tervisekäitumiseks ja karjäärivalikuteks

vajaminevat teavet; planeerida õppimist ja seda plaani järgida; kasutada õpitud erinevates olukordades ja probleeme lahendades; seostada omandatud teadmisi varemõpitudga; analüüsida oma teadmisi ja oskusi, motiveeritust ja enesekindlust ning selle põhjal edasise õppimise vajadusi“

Haridussõnastik (HAR, 2023) defineerib mõiste 'õpipädevus' kui „suutlikkus kavandada õppimist, kasutades otstarbekaid õpioskusi ja -strateegiat ning luua oma isikupärane õpistiil“.

Õpieesmärkidena peab ainealaste teadmiste ja oskuste kõrval nägema ka õpioskusi (sh kriitilise mõtlemise oskus), koostööoskus, enesejuhtimisoskus (sh enese arendamise oskus ja komplekssete probleemide lahendamise oskus, loovus) ning subjektiivset heaolu (oskus seda luua nii teistele kui ka iseendale) (Tark ja tegus Eesti 2035, 2019, lk 24)

Igapäevane õppimine toimub nüüdisaegse õpikäsituse puhul probleemilahenduste käigus aktiivse ja personaalse teadmiste ja oskuste konstrueerimise ja arendamise toel, kus tähtsal kohal on ka õppimise eesmärk, õppimise protsess, õppima õppimine (de Kock et al, 2004, lk 146)

„Õpioskuste ja -strateegiate õpetamine annab õppijatele kontrolli, aidates neil õpitavast päriselt aru saada (mis peaks parandama nende suhtumist sellesse), seda laiendada ja rakendada enda valitud ülesannete puhul. Vajadus strateegiate õpetamise järele väheneb sedamööda, kuidas kasvab õppijate asjatundlikkus. Alguses võib neil vaja minna teadlikkuse suurendamiseks ja õpistrateegiate kaalutletud kasutamiseks mõeldud toetust, kuid seda laadi abi võib järk-järgult vähendada, kui õppijad omandavad õpioskused (nt oskus leida õpiprobleeme ja keskenduda kohe kõige toimivamale lahendusele, leida otseteed pikemas protsessis ja kasutada mõnda strateegiat automaatselt, ilma et tarvitseks seda teadlikult otsustada) (Brophy, 2010/2014, lk 311)

Head õpioskused tagavad paremad õpitulemused, pikema haridustee ja tagavad rahulolu oma eluga üldiselt (Jõgi & Aus, 2015, lk 114).

Õpioskuste arendamine peab toimuma põhikoolis, sest see tagab edaspidised võrdsed võimalused oma õpitee jätkamisel. Kuna õpiülesanded ja ainesisud on väga erinevad, siis on oluline, et õpioskuste arengut toetataks kõigis ainetundides ning igas kooliastmes, arvestades seejuures laste üldise kognitiivse arengu iseärasusi ning õpilase ja keskkonna vahelisi seoseid. (Jõgi & Aus, 2015, lk 115)

Õppimisoskus on oskus planeerida, teostada ja hinnata oma õppimistegevusi, ning selle juures on eristatavad järgmised dimensioonid: õpistiil, õpistrateegiad ja õpитеhnikad, õpivõtted. (Beljajev & Vanari, 2005, lk 18)

Iga inimene õpib temale ainuomasel viisil ja just õpistiili kaudu väljendub õppija õppeprotsessis: kuidas ta liigendab ja korrastab teavet, kuidas jätab meelde, mäletab, lahendab probleeme (Kadajas, 2005, lk 15).

Õpistrateegiad on need tegevused, mis aitavad kõige tõhusamalt kaasa pikaajalisele õppimisele: meenutamine, hajutamine ajas, muude teemade või tegevustega ning kontekstide muutmine (Einpalu, 2021).

Õpitehnikatest ja-võtetest koosnevad kõik õppija tegevused, nagu konspekterimine, allajoonimine, nummerdamine jne (Beljajev & Vanari, 2005, lk 18).

Põhimõte, et õppimine on konstruktiivne tegevus, mõjutab eelkõige õppimise eesmärke. Konstruktivistlike teooriate ühisosa on see, et need puudutavad nn õppima õppimist ja õppimisprotsess ise on eesmärk (de Kock et.al, 2004, lk 146).

Peter Simons (2000, lk 3) väidab, et õppeprotsess keerleb kolme üldise õppimisfunktsiooni täitmise ümber: kognitiivne, afektiivne ja metakognitiivne.

1. Uskumuste, emotsioonide ja motivatsiooni märkamine, teadvustamine ning vajadusel suunamine (Pintrich, 2000) e afektiivsed õppimisfunktsioonid (Simons 2000, lk 4)

2. Õpitegevuse planeerimine ja reguleerimine (Pintrich, 1999) e kognitiivsed õppimisfunktsioonid (Simons (2000, lk 4);

3. Õppimise protsessi analüüsimine, hindamine ja vajadusel muutmine, mida õpikeskkond peab toetama (Pintrich, 2000) e metakognitiivsed õppimisfunktsioonid (Simons 2000, lk 4)

Õppimise mitmekesisust on uurinud Manon Ruijters ja Robert-Jan Simons (2020, lk 16), kes oma uurimustele toetudes eristavad viit õppimisviisi e viit õppimist iseloomustavat metafoori:

1) omandamine (*acquisition*) on levinuim, kuid mitte nüüdisaegne õppimisviis. Selle õppimisviisi puhul on õppimine justkui teadmiste edasiandmine eksperdilt (õpetaja) algajale (õppijale) ning õpitulemusi hinnatakse lihtsalt läbi testimise. Õppimiseks seatakse selged eesmärgid, lihtne on kavandada turvalist keskkonda ja õpiteed tulemusteni jõudmiseks. Vigade tegemine pole lubatud ning suur vigade arv näitab pigem puudusi õppeprotsessi planeerimisel. (Ruijters & Simons 2020, lk 18)

2) osalemine (*participation*) õppimisviis, kus eelistatakse üheskoos õppimist ja on iseloomulik pigem nüüdisaegselt õpikäsitusele. Siin pole objektiivset teadmist vaid on ühine arusaam ja selleni jõudmiseks ongi vajalik aktiivne arutelu inimeste vahel. Selle õppimisviisi juures on väga tähtis usaldus, avatud hoiak, aktiivne panustamine ühistes aruteludes. (ibid)

3) avastamine (*discovery*) on pidev erinevates situatsioonides õppimine eeldades suurt vabadust. Kuigi valitud õpiviis ei pruugi olla kõige tõhusam on tähtis see, et see on kasutajale

endale huvitav. Teadmine luuakse ise ja iseendale, õpetaja on avastamisprotsessi suunaja. Vead on aktsepteeritud. (ibid)

4) tajumine (*apperception*) õpistiil, kus õppimine toimub teatava surve all. Õppijatele on oluline õpitu olulisuse realistlikkus ja nendes parajat väljakutset pakkuvate ülesannete lahendamine. Oluline on vigade vältimine ja nõrkuste pööramine tugevusteks. Nad vaatavad erinevaid situatsioone ja õpivad nendest läbi vaatluse ja kogetud näidete analüüsi, milles küsivad sageli täpsustusi ekspertidelt. Sel viisil õppijad armastavad lugusid ja näiteid parimatest praktikatest. Samas ei meeldi neile rollimängud ja harjutused, mida nad peavad pigem lapsikuteks. (ibid)

5) harjutamine (*exercising*) klassikaline õppimisviis, kus tegevusi korratakse korduvalt erinevate simulatsioonide kaudu, seepärast ei pruugi õpitu olla alati rakendatav reaalses situatsioonides. Selle vältimiseks püütakse harjutusi läbi viia võimalikult reaalsusele sarnastes oludes, kus tagatakse piisav ohutus vigade tegemiseks. Õpitu lihtsustatakse nii, et õppija saaks rahulikult keskenduda õpitavale põhieesmärgile. Õpitu olulisuses peab olema vabadus katsetada, küsida ja reflekteerida (kogemusest õppimiseks). Sel viisil õppimise toetamiseks on oluline juhendaja, kes suudab situatsioone lihtsustada ja juhtida tähelepanu asjadele, mis aitavad õppijaid sammhaaval nende eesmärgile lähemale. (ibid)

Uurijate sõnul eelistatakse enamasti kahte või kolme õppimisviisi ning neid õppimisviise nähakse ajutiste eelistustena (Leijen & Pedaste 2017, lk 6; Simons & Ruijters, 2020, lk 18-19)

Austraalia hariduspsühholoogi John Biggsi (1987, lk 10-11) järgi põhineb lähenemine õpetamisele eeldusel, et õpetamisotsused peaksid põhinema meie teadmistel selle kohta, kuidas õpilased õpivad, alates eesmärkide sõnastamisest kuni hindamistulemustest teatamiseni. Tema teooria mudeli järgi koosneb õpilase lähenemine õppimisele kahest komponendist: kuidas ülesandele läheneda (strateegia) ja miks ülesandele läheneda (motiiv). Lisaks nimetab ta õppimise kolm levinumat lähenemisviisi: pinnapealne-, sügav- ja strateegiline õppimisviis.

1. Pinnapealne (*surface*) õppimisviis on õpilase motiiviks ainult ülesande täitmine, fookuses ei ole seoste loomine õpitu tähenduse ja tagajärgede vahel, nt päheõppimine, keskendumine kõige olulisemale.
2. Sügav (*deep*) õppimisviis – põhineb sisemisel motivatsioonil ja uudishimul. Õpilane pühendub õppimisele ja seostab sisu lähtuvalt isiklikest tähendustest ja olemasolevatest

teadmistest, nt analoogide otsimine, mis on seotud varasemate teadmistega ja õpitu teoretiseerimine

3. Strateegiline/saavutamise (*achieving*) õppimisviis – keskendub samuti nn „parima hinde saamisele“, see on kõrgete hinnete saamise strateegia, ent hõlmab suurt sügavat pingutust, milles õppimine on vahend, mitte eesmärk.

Saavutuslik õppimisviis võib sisaldada mõlema eelmise komponente, nt koos pinnapealse õppimisviisiga õpitakse pähe detaile, et saada kõrgeid hindeid ning koos sügava õppimisviisiga (kasutavad enamasti paremad õpilased) toimub õppimise organiseerimine ja planeerimine kõrgemate hinnete saamiseks. (Biggs, 1987, lk 11)

Õppimisviiside kujunemist omakorda mõjutavad õppija isiklikud tegurid ja õpetamise kontekst. Näiteks võivad õpilase taust, isiksuse tegurid olla seotud pinnapealse ja sügava õppimisviisiga ning õpetamise kontekstis soodustavad pinnapealse õppimisviisi kasutamist aeg, kontrolltööde ja eksamitest tulenev pinge. (Jõgi & Aus, 2015)

Tiina Klemmi (2020) sõnul tunneb edukas õppija kõiki õppimiseks vajalikke oskusi ehk õpioskusi ning oskab neist valida tema õpistiilile sobivad. Õppimisoskus on vajalik kohanemiseks kiiresti muutuv maailmas. Läbi omandamise protsessi muutub õppimisoskus vilumuseks, millega saavutatakse õpipädevus.

1.2.1. Motivatsiooni tähtsus kohanemisel ja keeleõppes

Õpimotivatsiooni all mõeldakse õpilaste valmisolekut õppimisele pühenduda, olgu see siis õpetajate soov või mitte (Brophy 2010/2014, lk 14) ning see on tähtsaim õppimise tulemuslikkust mõjutav tegur (Beljajev & Vanari, 2005, lk 31)

Eve Kikas (2017, lk 115) ütleb, et tulemuslikuks õppimiseks on õppijal vaja enda uskumusi, emotsioone ja motivatsiooni tunda ja vajadusel suunata; õppimise protsessi eel ja ajal oma tegevust planeerida ja reguleerida, sealhulgas kasutada õpiülesande seisukohalt asjakohaseid õpistrateegiaid ning kõike eelpool nimetatut teadvustada ja vajadusel tegevust muuta.

Õpimotivatsioon eeldab õppimisvõimalusi, mis tulenevad õppesisust ja õpitegevustest, õpetaja survest ja toetusest õppimisele, millele pannakse punkt hindamis- ja vastutuse kandmise süsteemiga, mis vajadusel toob kaasa uued õppimisvõimalused. (Brophy, 2010/2014, lk 312).

Koolis aitab õpimotivatsioonil kujuneda õpetaja, kelle ülesanne on veenduda, et õpisisu ja -tegevused on sisukad ja kasulikud. Õppesisu süvendades ja õpilaste tegevust suunates saab ta panna õpilased nägema ja hindama õpitava väärtust. Tegutseda tuleb lähima arengu tsoonis, et aidata õppijatel leida aine sisust midagi isiklikult olulist ja sellega samastuda,

peab suunama neid õpitavat väärtustama ja looma motiveeritud õppimisskeeme, kasutades selleks mudeldamist, juhendamist ja tagasisidet (Brophy 2010/2014, lk 313).

Püsiva sisemise motivatsiooni saavutamine ei ole igapäevase õppe planeerimise ja eri motiveerimisstrateegiatega eesmärgina realistlik, sest koolis õppimine nõuab õpilastelt väliselt kehtestatud õpiväljundite saavutamist sageli saadetuna kaaslaste pilkudest ja õpetaja hindamisest. Realistlikum on oodata (ja kaasa aidata sellele), et õpilased kogeksid õpitegevusi mõttekate ja tähenduslikena ning püüaksid neist saada kavandatud kasu. Selleks võib õppijaid innustada õppimisse panustama õpimotivatsiooniga – seda saavad nad teha olenemata sellest, kas peavad tegevusi sisemiselt rahuldust pakkuvateks või mitte (Brophy 2010/2014, lk 35)

Motivatsioon on oluline ka keeleõppes. Soov õppida eesti keelt peab tulenema vajadusest ja ka võimalustest seda igapäevaselt kasutada, soovist ära kasutada kogu ümbritseva keskkonna poolt pakutavad keelekasutamise võimalused või neid võimalusi ise luues.

Gardneri (1987/2007, lk 8) järgi on motivatsioon mõjutatud kultuurikontekstist: õpitava keele prestiižist, kasutusvõimalustest ja -vajadustest, kaaslaste suhtumisest õpitavasse keelde, õpitava keele kogukonna suhtumisest keeleõppijasse, seda kui avatud õppija ise on õpitava keele suhtes jms ning hariduskontekstist: tundides toimuv, õpetaja käitumine, tunnis valitsev õhkkond, õppematerjali ja õppetegevuse tase jms.

Motivatsiooniteooriate edasiarendusena on hakatud järjest rohkem rääkima õppija juhendumisest, kuidas keeleõppija ennast tulevikus õpitava keelega seostab ja milliseks keelekasutajaks saada soovib (Klaas-Lang & Praakli, 2015, lk 232). Vähemalt sama palju kui ootus tulevikus keeleoskusest kasu saada annab oma panuse keeleõppe edukusse ka võimaluste rohkus seda keelt kasutada: „Mida tihedamini leitakse ennast olukorrast, kus teatud keelt päriselt kasutatakse, seda vähem on vaja panustada keele õppimisse või pädevuse alalhoidmisse.” (Van Parijs, 2011, lk 12)

Motivatsiooni tähtsust teise keele omandamise seisukohalt uurisid Kanada teadlane Robert Gardner (1985/2010) ja tema kolleegid, kes kasutasid motivatsiooni, keeleõppimise soovi ja keeleõppimisse suhtumise iseloomustamiseks mõisteid instrumentaalne orientatsioon/suund ja integratiivne orientatsioon/suund.

Nad tõid välja, et keeleoskuse parandamisel on tähtsad mõlemad suunad, nii integratiivsed ehk isiku n-ö sisemised motiivid, mis väljenduvad näiteks õppija soovis paremini suhestuda eesti keele, Eesti kultuuri ja ühiskonna ning eestlastega, kui ka instrumentaalsed ehk siis n-ö välised motiivid, mis võimaldavad saavutada isiklikke pragmaatilisi eesmäärke: saada (parem) töö, osaleda täienduskoolitustel, tulla toime ametkondliku asjaajamisega jms) või

vältida kahju tekkimist (nt töökaotust, keeleeksamil põrumist jms) (Klaas-Lang, 2022, lk 232).

Keelehoiakute uuringutulemustele tuginedes (2017) peab valdav enamus eestlasi keelt osaks eestimaalaseks olemisest. Seevastu venelased väärtustavad kõige enam just eesti keele instrumentaalset funktsiooni, millele järgneb keel Eesti identiteedi osana ning seejärel inimese enda identiteedi osana ja suhtlusvahendina (Lukk et al., 2017, lk 70).

Sama tulemuseni, kus Eesti koolide õpetajate arvates õpivad nende õpilased eesti keelt pigem algajate tasemel eelkõige pragmaatilistel põhjustel, jõudsid oma uuringus ka Mare Kitsnik ja Katrin Mikk (2021, lk 6)

Õpimotivatsiooni mõjutavad paljud tegurid: huvi aine vastu, selle olulisus, saavutusvajadus, enesehinnang. Seega võime motivatsiooni pidada teise ja võõrkeelse õppija õppimise kiiruse ja edukuse võtmeteguriks (Dörnyei, 1998, lk 31). Kui motivatsioon on vähene või puudub, siis teist keelt ei omandata, isegi kui kõik muud tegurid on selle jaoks soodsad (Dörnyei & Csizer 1998).

1.2.2. Keelekeskkonna tähtsus kohanemisel ja õpioskuste omandamisel

Sotsiolingvistika ja keelepoliitika õpikus „Keel võim, ühiskond“ (Rannut et al., 2003, lk 4) nimetatakse keelt kui peamist sotsialisatsiooni vahendit. Keeleline suhtlus on inimese sotsialiseerumise ehk rühma liikmeks saamise tähtsamaid vahendeid ja väliseid tunnuseid. Keelekeskkonnaks nimetatakse sotsiolingvistilist konteksti, milles toimub keele omandamine ja kasutamine. Keelekeskkonna moodustab ühest küljest reaalne keskkond (linn, küla, kool või klass) ning teisest küljest inimesed kui keele kõnelejad. Nii nagu sotsiaalne keskkond mõjutab inimese käitumist, mõjutab keelekeskkond inimese keelt. Nii koolis, kui ka väljaspool seda olev keelekeskkond on ühiskonda sotsialiseeruvate noorte jaoks üks tähtsamaid keeleõppetulemusi ja integratsiooni mõjutavaid tegureid (Rannut et al., 2003, lk 104).

Keeleuuringud näitavad, et keelekeskkonnal on lapse keelearengus oluline roll ning ilma asjaliku keelekeskkonnata ei saa ka lapse emakeel normaalselt areneda, sest nii emakeele kui ka teise keele arenguks on vajalik, et laps saaks seda kuulda ja kasutada võimalikult erinevates situatsioonides ehk kontekstides. (Bransford et al., 1999)

Eestis on suur, kuid kultuuriliselt ja keeleliselt üsna ühtne sisserändetaustaga elanikkond ning just see asjaolu on soosinud eesti- ja venekeelsete paralleelühiskondade püsimummist juba kolm-neli põlvkonda. Kõrvuti elamisest hoolimata ei ole paralleelühiskondade eeldatavaks sulandumiseks olnud soodsaid tingimusi (EIA, 2016-2017, lk 23). Piirkonna elanikel

takistab eesti keele õppimist nii kohaliku venekeelse meedia kui ka naaberriigi meediaplattformide jälgimine, vähesed eestikeelse kultuuri tarbimise võimalused, kindel teadmine vene keele kasutamisevõimalustest nii reaalses elus kui ka virtuaalses ametlikus ruumis: ametiasutuste vene keelsed kodulehed, dokumendid ja asjaajamine (Lukk et al., 2017, lk 15)

Keelehoiakute uuring toob välja, et hoolimata eesti keele kõrgest mainest kõikides peamistes keelekasutusvaldkondades, puudub nii Tallinnas kui ka Ida-Virumaal keelt õppima ja kasutama motiveeriv keelekeskkond ning paljude avaliku sektori töötajate keeleoskus ei vasta seadusega kehtestatud nõuetele (HTM, Keelehoiakute uuring, 2017, lk 15-16)

Eestist pärit muu kodukeelega inimesed on kohaliku situatsiooniga tuttavad, valides enamasti oma elukohale lähima kooli, peamiseks põhjuseks on ootus, et laps omandab emakeelele sarnasel tasemel eesti keele oskuse (Soll & Palginõmm, 2011, lk 25).

Keelekorralduse seisukohast on haridussüsteemis rakendatav keelepoliitika oma olemuselt üks kesksemaid ja tõhusamaid. Koolist on saanud põhiline laste (õpilaste) kodukeele kinnistaja või muutja. Keele(haridus) poliitika peamised osalised (kõrg)koolis on (üli)õpilased ja õpetajad (õppejõud), aga ka teised inividid (juhtkond, kooli omanikud, tugipersonal jms) (Spolsky, 2009, lk 90-93).

Eestis elavad lapsed õpivad ühtse riikliku õppekava alusel ning kõikides haridusasutustes on tagatud eestikeelne õpe (HaS, 1992)

Sisserände taustaga õpilased peavad sobituma kehtestatud riikliku süsteemiga ning nende õpilaste toetamiseks on kehtestatud meetmed, mille määravad valdavalt koolid. Koolidel on toetusmeetmete rakendamisel suur autonoomia ning see lähtub eelkõige konkreetse kooli valmisolekust ütlevad Eve Mägi ja Hanna Siarova (2014, lk 15)

Õppekeelest erineva emakeelega õpilane võib seista kolmekordse kohanemisvajadusega väljakutse ees. Esmalt keeleline, teiseks sotsiaalne ja füüsiline keskkond, kus kehtivad nii kirjutatud kui ka kirjutamata reegleid, kolmandaks kultuuriline kohanemine, mis võib olla seotud nii rahvuskultuurilise tausta kui ka koolikultuuriga, mis riigiti erineb. (Soll & Palginõmm, 2011, lk 20)

1.3. Haridusasutuse valmisolek muukeelse õppija kohanemisel koolis

Eesti Vabariigi haridusseadus ütleb, et üldharidus on teadmiste, oskuste, vilumuste, väärtuste ning käitumisnormide süsteem, mis võimaldab inimesel kujuneda pidevalt arenevaks isiksuseks, kes on suuteline elama väärikalt, austama iseennast, oma perekonda, kaasinimesi ja loodust, valima ning omandama talle sobivat elukutset, tegutsema loovalt ning kandma

kodanikuvastutust. Hariduseesmärkidena rõhutab ta soodsate tingimuste loomist nii isiksuse, perekonna, eesti rahvuse kui ka rahvusvähemustele ning igaühele pidevõppeks eelduste loomist (HaS, 1992). Samas ei ole õigusaktide tasandil õppekeelest erineva emakeelega õpilase õppekorraldus reguleeritud ning parima lahenduse leidmine on kooli pädevuses. Eesti koolides õpib päris palju vene emakeelega õpilasi, kuid üldjuhul ei ole keeleoskuse arengule suunatud tugimeetmeid neile rakendatud, va üldised, kõigile lastele mõeldud tugisüsteemid, sh individuaalne õppekava, psühholoogi ja logopeedi teenused (Soll & Palginõmm, 2011, lk 27).

Eesti Haridus- ja Noorteamet toob välja, et Eesti hariduskorralduse juhtiv põhimõte on kaasav haridus, mis tähendab, et igale lapsele pakutakse tema võimetele ja vajadustele vastavat hariduskorraldust, mille rakendamine tegi koolidele ülesandeks kohandada oma õpikeskkonda ja haridusstrateegiat vastavalt õpilaste vajadustele (Thompson, 2010, lk 17). Tuginedes Jaan Kõrgesaare (2016, lk 14) määratlusele käsitleme õppekeelest erineva koduse keele ja eripärase kultuuritaustaga õpilast kui hariduslike erivajadustega õpilast. Õppija vajadustega mitteametamine võib esile kutsuda sotsiaalset tõrjutust, mis omakorda mõjutab akadeemilisi saavutusi ning võib põhjustada käitumisraskusi (Thompson, 2010, lk 49).

Õppimist ja heaolu toetava õppekultuuri ja -keskkonna loomisel on tähtis roll haridusasutuse juhil, kes peab tähtsustama koostööd õpetajate vahel ja tugispetsialistide rolli.

Õpetajad omakorda peavad oma teadmisi ja oskusi pidevalt värskendama tulenevalt õppekavade muutustest, teadmiste muutumisest tõhusa õpetamise ja õppijast lähtuva õpetamise kohta (Pedaste et al., 2019).

Haridus- ja Teadusministeeriumi viib läbi projekte, mis toetavad nii õppijat kui õpetajat pakkudes viimasele ka enesetäiendamise võimalusi. Üks projektidest on „Professionaalne eestikeelne õpetaja põhikoolis“. Projekt hõlmab I kooliastme 1. ja 2. klassi ning selle tingimuseks on, et klassis õpib vähemalt kümme muu kodukeelega last. Pilootprojekti eesmärk on toetada eesti keele õppe kvaliteedi tõstmist nii, et projektis osalevad muu kodukeelega õpilased saavutaksid I kooliastme lõpuks eesti keele oskuse A2 tasemel ja tagada mitmekeelses klassis iga lapse areng, sh emakeeleoskus. Projektiga liitunud õpetajad ning koolimeeskonnad osalevad paralleelselt Tallinna Ülikooli koolitusel ning seires (HARNO).

1.3.1. Õpikeskkonna tähtsus

Õppimine võib toimuda väga erinevates keskkondades ja ka erinevatel eesmärkidel. Õppimine võib toimuda õpetaja või nõustaja-toetaja abiga, väikeses grupis, iseseisvalt ja

sellised õpetamisviisid on rakendatavad kõigile sõltumata õppija vanusest. Teades ja tundes konkreetset õpituatsiooni saab ise valida enda õppimiseks või kaasõppijate ja kolleegide õppimise toetamiseks kõige sobivama viisi. (Leijen & Pedaste, 2017, lk 3)

Õpikeskkond on õppijat ümbritsev füüsiline ja vaimne tegevuskeskkond, mis hõlmab õpetajat/koolitajat koos tema pädevuste ja õpetamiskäsitusega, õppematerjale, õppimis- ja õpetamismeetodeid, õppekava, tehnilisi vahendeid, jms. (Pata & Laanpere, 2009, lk 11)

„Olenemata keskkonna omapäras (reaalne, virtuaalne, hübriidne) jääb õpikeskkonna peamine roll samaks: motiveerida õppijat, pakkuda õpitegevuseks ja loovaks eneseväljenduseks vajalikke võimalusi ning toetada püstitatud eesmärkide realiseerimist.“ (Pata & Laanpere, 2009, lk 11).

Konstruktivistlikes õpikeskkondades on oluline, et õpikeskkond võimaldaks luua uusi tähendusi, suhelda ja töötada koos teiste õppijatega, jagada informatsiooni, saavutada ühtekuuluvustunne, kehtestada koostööks vajalikke reegleid ja võtta omaks uusi rolle. (Pata & Laanpere, 2009, lk 11).

Seepärast on õpikeskkond osutunud üheks kõige olulisemaks teguriks äsja saabunud immigrantide laste sujuvaks integreerimiseks ja koolis edu saavutamiseks. Toetav õpikeskkond luuakse koolitöötajate, laste ning vanemate ja kogukondade koostöös. Koostöökultuuri loomine, koos töötamine, kollektiivse tarkuse kasutamine ja meeskonna tulemuslikkuse suurendamine on üliolulised. On oluline, et koolid mõistaksid vanemate kaasamise tähtsust ja saaksid suunavat tuge sisserändaja taustaga vanemate kaasamiseks (Leijen & Pedaste, 2017; Mägi & Siarova 2014).

Kaasaegne õpikeskkond nõuab õppijatelt omavahelist koostööd muuhulgas ühiste õpieesmärkide saavutamiseks, aga seda üksnes eeldusel, et õppijad omavahel ei võistle. Koostöised õppijarollid on olulised toetades teadmiste kaaskonstrueerimist ja jagamist (de Kock et al, 2004, lk 146).

Hariduslike eesmärkide saavutamisel on ülioluline inspireeriv koolikliima nii klassis kui ka koolis. Kooli kontekst, suurus, tüüp ja asukoht, õpilaste vanus ja õpilased ise koos töötava personaliga määravad kooli kliima (Sass et al., 2012). See tähendab ka, et motiveeriv koolikliima on tihedalt seotud õpetajate pedagoogilise töö edukusega, nii iga üksiku õpetaja kui ka õpetajaskonnaga võimekusega üldiselt jälgida ja arendada oma pedagoogilist tegevust (Soini et al., 2010).

Samuti näeb Eesti haridusvisioon aastaks 2035 (2019) ette keskse haridusmuutusena individualiseeritud õpiteede ja õmblusteta õpikeskkonna kujunemise. Kontseptsioon

arvestab õppija erinevaid huve, vajadusi, suutlikkust ning hõlmab ja ühendab õppimise eri keskkondades (kool, töö, virtuaalsed keskkonnad jm).

1.3.2. Õpetaja roll õpi- ja keeleoskuste toetajana

Uuringud kinnitavad, et hästi ettevalmistatud õpetajad on õpilaste saavutuste ja edukuse seisukohalt olulisemad kui mis tahes muu koolihariduse aspekt, ja seda veelgi enam sisserändaja taustaga õpilaste puhul (Siarova, 2014).

Tänapäeval eeldame, et kõik on „õppivad professionaalid“, samamoodi nagu teiste spetsialistide puhul, nii tuleb ka õpetajaid 21.sajandil näha professionaalsete õppijatena. (Pedaste et al., 2019)

Tõhusat õpetamist iseloomustab 21. sajandil õpilaskeskne õpetamine, individuaalne lähenemine, mitmesuguste meetodite, tegevuste ning avastusliku õppe kasutamine (Gurney, 2007). Tõhus õpetamine peaks inspireerima tõhusat õppimist, mida Erik de Corte (2010) on iseloomustanud kui konstruktiivset, isereguleeruvat, situatiivset ja koostööl põhinevat. Õppimise konstruktiivses perspektiivis on oluline teadmiste ja oskuste omandamiseks saavutada õppijate kogu tähelepanu ja pingutust nõudev kaasamine.

Simons ja Ruijters (2014) väidavad, et professionaaliks olemiseks on vaja kahte nõuet: pühendumist õppijate õppimise õpetamisele ja toetamisele, aga ka nende endi õppimise tõsiselt võtmist ning terviklikkust.

Lee Shulman ja Judith Shulman (2004) kasutavad terminit "edukas õpetaja" ja väidavad, et see õpetaja, kes on valmis ning nõus ja võimeline õpetama ja õppima omaenda õpetamiskogemustest, on professionaalse kogukonna liige. Õpetajatel peaks olema nägemus õpetamisest ja sisu, valmisolek või motivatsioon õpetada, võime õpetada (oskus teadmisi rakendada), oskus ja valmisolek reflekteerida (kogemusest õppida) ning professionaalne kogukond, kus nad tegutsevad liikmetena, aidates kaasa teiste professionaalsele õppimisele. Eesti keele arengukava (HTM, 2020) näeb ette: "Õpetaja on ja jääb õppeprotsessi kavandamisel, toetamisel ja tagasisidestamisel võtmeisikuks nii üldharidus-, kutse- ja kõrgkoolis kui ka mitteformaalses õppes."

„Keeleõppe eesmärk on valmistada õppijad ette suuliste ja kirjalike suhtlussituatsioonide tarbeks väljaspool keeletundi, st praktikas, andes vahendid, teadmised ja oskused keeleõppe ja -kasutuse iseseisvaks jätkamiseks. Riigikeele õpe annab õppijale vahendid, toetamaks ühise keele kaudu kogukonna liikmeks olemist ja lõimumist, avades ühtlasi juurdepääsu erinevatele ressursidele hariduses, kultuuris ning ühiskonnaelus laiemalt (Klaas-Lang, & Praakli, 2018)

Ka Eesti haridusvisioon Tark ja tegus Eesti 2035 (2019, lk 30) eeldab õpetaja rolli muutumist, kus temast peaks saama õpilase arengu toetaja, kes aitab eri kontekstides õpitut mõtestada (Loogma et al., 2020, lk 187)

Ühtse Eesti kooli kontseptsiooni (RITA-ränne, 2019) järgi õpiksid erineva keele- ja kultuuritaustaga õpilased eesti keeles koos ning nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtetest lähtuv õpe toetaks Eesti riigiidentiteedi kujunemist ja õpilaste eneseteostust ühiskonnas, väärtustades samal ajal nende kultuurilist identiteeti. (Pedaste et al., 2019)

52. Vabariigi Valitsuse haridusministri Tõnis Lukase (2023) intervjuus Eesti Raadiole ei määra õppekavad enam õpetuse sisu, vaid tulemusi, milleni õpilane ja õpetaja peavad jõudma. Ühe muutusena hakkavad ainekavad tulevikus sisaldama ka üldpädevuste õpetamist, näiteks suhtlemisoskust, meediatundmist ja ettevõtlikkust. Minister isiklikult rõhutas peamise üldpädevusena valmidust ja oskust õppida.

1.3.3. Perekonna tähtsus keeleõppes

Erinevad uuringud näitavad järjekindlalt, et haridusprotsessis on vanemad rohkem seotud nooremate kui vanemate lastega (Epstein, 1995).

Eve Kikas, Kätlin Peets ja Airi Niilo (2011, lk 1081) tuginedes Rachel Segineri (2006) ülevaatele näitas, et kodune käitumine nihkub oskuste õppimise hõlbustamiselt eelkoolis ja lasteaias kuni kodutööde abistamise ja kontrollimiseni algklassides ning motivatsiooni toetusele vanemates klassides. Samamoodi muutub laste vanemaks saades koolipõhine käitumine vanemliku abi tõttu klassiruumi tegevustega kuni kooli algatatud programmides ja koosolekutel osalemiseni.

Kui klassiruum ja oma õpetaja pakuvad turvalist ja motiveerivat keskkonda, siis väljaspool klassiruumi võib õppija jääda üksi (Klaas-Lang, 2022, lk 235), siis siin on oluline vanemate igakülgne abi ja toetus ning eelkõige huvi õpitegevuses toimuva suhtes.

Vanemate kaasamise eelduseks on vastastikune usaldus vanemate ja õpetaja vahel ning teisalt toetab kõrge kaasatuse tase omakorda usalduse teket (Kikas et.al, 2011, lk 1081). Vanemate kaasamise tähtsus laste haridusse ning vastutuse jagamine kodu ja kooli vahel laste arengu ja õppimise edendamisel on laialt tunnustatud (Adams & Christenson 2000; Waanders et al, 2001) ning vastastikune usaldus on osutunud üheks kriitilisemaks soodustavaks teguriks tegevuste koordineerimisel kodu ja kooli koostöös (Tschannen-Moran, 2001).

Kakskeelses ühiskonnas on inimestel juurdepääs mõlemale kultuurile ja sotsiaaldemograafilised tegurid määravad, kummaga kahest kultuurist ennast tugevamalt

seostatakse. Seos konkreetse kultuuriga mõjutab omakorda nii instrumentaalset kui ka integratiivset suhtumist vastavatesse keeltesse. (Ehala & Niglas 2006, lk 212)

Koolivalik oli enamasti seotud ka lapsevanemate seisukohaga, et efektiivseks teise keele õppimiseks on vaja keelekeskkonda ja igapäevast suhtlemist eesti keelt emakeelena kõnelevate eakaaslastega (Rannut, 2005, lk 94).

Immigrantide vanemate vajaliku kultuuritausta puudumise ja eelkõige nende enamusrühvastiku keele oskamatus tõttu, võib sisserändajate lastel olla raske koolitöös hakkama saada (Van de Werforst & Van Tubergen 2007). Samuti võib edu ootuseid ja investeeringute tõenäosust vähendada nende vähene informeerituse tase (Esser, 2004) ning puudulikud teadmised haridussüsteemi toimimisest ja haridusalastest valikute tulemuste mõjust nooremale põlvkonnale (Kristen & Granato, 2007). Kristjan – Olari Leping ja Ott Toomet (2008) nimetavad, et vene vähemuse jaoks jääb kasu haridusest väiksemaks kui eestlastel. Teisalt väidab Grace Kao (2004), et just püüdlused ebasoodsast olukorrast välja tulemiseks, võivad olla ambitsioonikate valikute ja erakordse edu aluseks hariduses. Tänapäeval on vanemate kaasamise väärtus palju rõhutatud ning Eesti Vabariigi poolt on tehtud mitmeid samme, et kaasata vanemaid oma laste haridusprotsessi (nt arenguveestlused) (Kikas et.al, 2011, lk 1081; PRÕK, 2011)

2. UURIMUSE EMPIIRILNE OSA

Uurimuse empiiriline osa lähtub uurimuse eesmärgist analüüsida muukeelsete õppijate kohanemist ja õpioskuste omandamist soodustavaid ja takistavaid tegureid, selgitada mitmekeelses koolikeskkonnas toimunud muutusi ja õppijate koolipoolse toetuse võimalusi.

Empiiriline osa annab vastused püstitatud uurimisküsimustele:

1. Missugused on kohanemist ja õpioskuste omandamist soodustavad ja takistavad tegurid erinevates kooliastmetes?
2. Missugused on muukeelsete õpilaste arusaamad õppimisest ja õpioskustest?
3. Kuidas on muutunud õpikeskkond seoses muukeelsete õpilaste arvu suurenemisega?
4. Millised on kooli võimalused toetada õppijate kohanemist ja õpioskuste omandamist?

2.1. Metoodika kirjeldus

Magistriöös kasutatakse uurimismeetodina kvalitatiivset metoodikat, kus teadmiste hankimine põhineb interpretivistlikul traditsioonil. Kvalitatiivse uurimuse tulemusena saadakse tulemused e tunnused vaba tekstina, milles avalduvad teatavad kvalitatiivsed omadused, mis kategoriseeritakse (Õunapuu, 2014, lk 136)

Kvalitatiivse uurimusega püütakse mõista tegelikkust, jõuda uuritava olemuseni, avastada varjatud aspekte ning tuua need avalikkuse ette (Õunapuu, 2014, lk 57). Kvalitatiivse uurimistöö tasandiks on inividid ja nende sotsiaalne vastastikmõju ja suhtlemine (Õunapuu, 2014, lk 62).

Käesoleva uurimistööga selgitatakse välja (muukeelsete) õpilaste kohanemine eestikeelses koolis, arusaamine õppimisest ja õpioskustest, vanemate ja õpetajate roll selles.

2.2. Andmekogumise meetodid ja protseduur

Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud, mis võimaldab intervjuu käigus muuta ja täpsustada küsimusi, et saavutada terviklikum ning üheselt mõistetav tulemus. Intervjuu kavandamisel sõnastati teemad, mille juurde kuuluvad üldist laadi küsimused. Intervjuu küsimused on koostanud uurimuse autor ning need lähtuvad

uurimusküsimustest ning toetuvad esimeses peatükis toodud teoreetilistele andmetele ja uurimustele.

Uuringu küsimustik jaguneb osadeks (vt Lisa 1), millest esimeses loodi kontakt intervjuueeritavaga ning käsitleti muukeelsete õpilaste kohanemist ja õpioskusi soodustavaid ja takistavaid tegureid ning nende tegurite erinevusi võrreldes eesti keelt kõnelevate lastega. Teises osas saadi ülevaade kõigi osapoolte arusaamadest õppimisest ja õpioskustest.

Teine osa annab vastuse uurimisküsimusele, milles uuriti kõigilt osapooltelt nende arusaamu õppimisest ja õpioskustest. Õpilastel paluti kirjeldada, kuidas nad õpivad kodus ja koolis. Õpetajatelt uuriti nende tähelepanekuid õpilaste õpioskuste kohta ja kuidas nemad lastele õppimist õpetavad. Lapsevanematel paluti kirjeldada, kuidas ja kui palju nemad oma last toetavad.

Kolmandas osas uuriti lapse õpioskust mõjutavaid teisi tegureid: õpi- ja keelekeskkond, suhted õpetajaga, õppematerjal, kaaslased.

Viimases osas on käsitletud kooli võimalusi muukeelsete õppijate kohanemise ja õpioskuste omandamise toetamisel.

Uurimistöö empiirilises osas viidi läbi 20 (12 õpilast, 3 õpetajat, 5 lapsevanemat) intervjuud. Intervjuud viidi läbi Ida-Virumaa eestikeelses põhikoolis 2023. aasta märtsikuus.

Kõiki valimisse valitud õpilasi ja lapsevanemaid teavitati uuringu toimumisest e-kirjaga, milles paluti kinnitada nende osalemissoov. Uuringusse kaasati ainult osalemissoovile positiivse vastuse edastanud isikud. Intervjuude läbiviimine oli eelnevalt kooskõlastatud kooli direktsiooniga ja need toimusid pärast ainetundide lõppu vabas õhkkonnas.

Õpilaste, õpetajate ning eesti kodukeelega lapsevanemaga viidi intervjuud läbi eesti keeles, vene kodukeelega lapsevanematega aga vene keeles. Kõik intervjuud viis läbi uurimistöö autor.

Uuringu autor kasutas nii avatud kui ka suletud küsimusi. Küsimuste esitamise järjekorra määras intervjuu läbiviija. Intervjuu vastused on salvestatud.

Õpilased vastasid meelsasti küsimustele, hoolimata eelnevast kartusest pika eestikeelse intervjuu ees. Eelnevalt olid intervjuu läbiviimiseks kavandatud ainult avatud küsimused, mida tuli töö käigus täiendada suletud küsimustega, et toetada õppijate arusaamist. Vastamiseks lubati kasutada ka venekeelsed sõnu ja väljendeid. Intervjuud vanematega sujusid lodusalt, kuna kasutati vastaja emakeelt. Õpetajad vastasid esitatud küsimustele konkreetselt, kuid nad mõtlesid enne vastamist pikalt.

Transkriptsioon teostati pärast intervjuu läbiviimist ja see hõlmab peamiselt verbaalset informatsiooni. Intervjuueeritavate vastused on esitatud parandamata kujul, sõna - sõnaliselt

eesti keeles, muukeelsete vanemate vastused on tõlgitud eesti keelde. Venekeelsete intervjuude korrektseks tõlkeks kasutas intervjuueerija paaril korral tõlkija abi. Mitteverbaalsed täiendused (ohe, naer, rõõm, rõhk) on lisatud mingi emotsiooni rõhutamiseks. Mõttepausid on märgitud punktidenäga (...).

Kõikide intervjuueeritavatega korraldatud intervjuude keskmine kestus oli 20 minutit.

2.3. Andmeanalüüsi meetodid

Andmeanalüüsi meetod on kvalitatiivne sisuanalüüs, mille tekstilised andmed pärinevad individuaalintervjuudest. Oluline on leida ja omavahel seostada need vastusterühmad, mis võtaksid kokku analüüsitava teksti kesksed ja uurimisküsimuste seisukohast olulised tähendused. Analüüsi tegemisel kasutati juhtumiülest e horisontaalset analüüsi, kus korraga vaadeldi ja koguti andmeid kõigi intervjuueeritavate vastustest, mis võimaldas leida ühised andmetest lähtuvad e induktiivsed kategooriad (Kalmus et al., 2015).

Uuringu intervjuu küsimustes ja nendele saadud vastustes on koodideks märksõnad. Kodeerimine algab üksikintervjuude läbilugemisest ning märksõnade märkimisest, millele järgneb nende rühmitamine teiste intervjuudest saadud sarnaste tulemustega.

Induktiivset lähenemist iseloomustab liikumine üksikult üldisele. Uuritakse inimeste kogemuste olemust ja seda, mis tähenduse nad ise oma kogemusele annavad.

Vastajate staatuse: keel, õpetaja, lapsevanem, õpilane ja õpilase kooliastme eristamiseks ja konfidentsiaalsuse tagamiseks kasutas autor vastajate märkimisel järgmist märgistust:

1ÕvII , 2ÕeIII, 3ÕvIII, 1Lve, 2LVv ja 1ÕP jne, kus araabia number tähistab järjekorranumbrit ja Rooma number kooliastet. Tähemärk „Õ“ õpilast, „LV“ lapsevanemat, „ÕP“ õpetajat ning väiketähed „v“ ja „e“ vastavalt vene- ja eesti kodukeelt.

2.4. Valim

Valimisse kuuluvad ühe Ida-Virumaa eesti õppekeelega põhikooli II ja III kooliastme õpilased, lapsevanemad ja õpetajad.

Lõplik valimi suurus oli 20 intervjuueeritavat (Tabel 1).

Tabel 1. Uurimuse valim

Intervjueeritavad	Eesti emakeel	Vene emakeel	Kokku
õpilased	2	10	12
lapsevanemad	2	3	5
õpetajad			3
kokku			20

Tegemist on mugavusvalimiga, milles lähtuti uuritavate koostöövalmiduse põhimõttest.

Vastajate emakeel e kodune keel määrati õpilaste endi vastuste põhjal.

3. UURIMISTULEMUSED

3.1. Muukeelsete õpilaste kohanemist ja õpioskuste omandamist soodustavad ja takistavad tegurid

Kooli õppima asumine toob suuri muudatusi kaasa kõikidele lastele, muukeelsetele on see aga oluliselt suuremaks väljakutseks. Lisaks uutele ja teist keelt kõnelevatele inimestele nende ümber on ka uus kultuuriruum, traditsioonid ning, mis peamine, võõras keeles õppimine. Esmaseks kohanemist soodustavaks teguriks on teadmised koolist ja seal pakutavatest võimalustest.

„Kuulsin palju head tagasisidet nendelt, kelle lapsed on X koolis õppinud“ (4LVv)

“Koolimaja on старинное (vanaaegne)... Siin on palju häid sõbraid, siin on head õpetajad“ (2ÕvII)

„Interjäär...puhas õhk.“ (7ÕvIII)

Positiivne on, kui mitte ainult lapsevanemad, vaid ka lapsed käivad eelnevalt kooliga tutvumas ning saavad osaleda otsustusprotsessis. Ühest küljest näitab see õppija valmisolekut ja tahet, aga teisest küljest ka vastutuse võtmist.

“Siia kooli tõi vanemad, käisin ise ka vaatamas ja tahtsin ise ka tulla“ (2ÕvII)“

Koolis peab õpilane end hästi tundma, sellepärast on kooli valikul ning seal hästi hakkama saamiseks tähtsad ka õpilase enda isiksuseomadused, aga ka erivajadused. Nii on ühe vastaja meelest väikekooli eelis vaikus ja rahu.

„Suur probleemiks oli see, et mulle üldse ei meeldinud see kool, kus ma õppisin enne see vene kool. Ta oli väga suur, ta oli väga lärmakas, seal oli nii palju inimesi, et ma ei saanud üldse kansentreerida õppimisest ja ma tahtsin ...ja ma praegu tahan ka õppida vaikes keskkonna, et kool oleks väike, et oleks eesti kool, sest ma tahan eesti keelt õppida ka.“ (4ÕvIII)

Tähtsal kohal on lapse sotsiaalsed oskused, oskus näha ja aktsepteerida enda ümber erinevusi ning näha selles pigem edasiviivaid ja huvitavaid võimalusi. Intervjuu tulemustest selgus, et uuritava väikekooli plussiks on sõbralik koolikeskkond, kus on KiVa (kiusamisvaba) tunnid ja kus puudub kiusamine. Eri rahvusest laste puhul on eriti tähtis, et väiksemate keeleoskuste pärast ei hakataks narrima, tõrjuma, et ei kaoks soov õppida.

“Mulle meeldib KiVa programm, kiusamise vähendamine. Praegu ka vene - eesti laste suhtes. (Naerab)... , me oleme sõbralikud, ma võin paljude inimestega suhelda ja ka mitte õpilastega.... “ (5ÕvIII)

Neli muukeelset vastajat kümnest elavad uuritava kooli piirkonnas ning seetõttu lähtusid valikul kodu lähedusest ja mugavusest lisaks võimalusele saada eestikeelne haridus:

„Kool on meie lähedal ja see on mugav. No ja me ju tahtsime muidugi ka, et ta õpiks ära eesti keele“ (2LVv)

Üheks tähtsaks kohanemist soodustavaks teguriks on vanemate soosiv suhtumine riigi keelepoliitikasse ning soov tagada oma lapsele parim haridus. Nii nähtigi peamise eelisena õppida eestikeelses koolis riigikeele oskuse omandamist, mis annab suuremad võimalused edasiõppimiseks ja parema töökoha saamiseks. Selline seisukoht väljendus kõigi muukeelsete intervjueeritavate vastustes:

„Ma elan Eestis ja see on siin rahva keel“ (2ÕvII)

„Et õppida eesti keelt, see on kasulik“ (3ÕvII)

„Tahan hea töö saada“ (11ÕvIII)

„Et pärast edasi minna elukutset õppima ja head haridust saada“ (7ÕvIII)

„Tundus parim kool Ida-Virumaal. On tugev Eesti kool...“ (4LVe)

Sama seisukohta jagasid ka küsimustele vastanud õpetajad:

„Enamus käib sellepärast, et vanem arvab, et laps saab sel juhul elus paremini hakkama kui ta on lõpetanud...., kui tal on eesti kooli tunnistus.“ (1ÕP)

Eestikeelse kooli valiku tegemisel on ülioluline arvestada ka lapse keeleoskuse taset ning vanemate võimalusi ja soove oma lapse toetamiseks. Enamus intervjueeritavaid ise arvas, et kooli keelekeskkond on piisav ning neil on kõik eeldused edasi õppida:

“Ma saan siit koolist hea eesti keele oskus...Ma saan kõigest aru, mida õpetaja räägib“ (2ÕvII)

“Ma saan, hea hariduse, ma tahan arstiks ... ma tahaks loomaarstiks“ ... (3ÕvII)

Suhted eestikeelsete kaasõpilastega ja nende tugi on olulised kohanemisel kooli- ja õpikeskkonnaga. Õpilaste jaoks ei olnud probleem, et koos õpivad erikeelsed õpilased, kõik leidsid ühiselt selle normaalse olevat.

„Normaalselt, me oleme juba niikaua koos õppinud, nad on päris head“ (2Õe)

Samas väärtustasid eestlastega koosõppimist kasu saamise eesmärgil rohkem vene lapsed, soovides, et need toetaksid nende keeleõpet, aidates neil sõnavara omandada ja keelevigu parandada:

„Mulle meeldib koos eesti lastega õppida...Nad teavad palju suurem eesti keelt ja sõnavara neil on suurem ja siis nad saavad aitama kõiki“ (2ÕvII)

„Ei ole pahad, ei riidle... mulle meeldib. Nad võiksid parandada mu sõnu, kui ma olen öelnud veaga sõna, siis nad võiksid seda parandada...Mõned aitavad, mõned mitte“ (3ÕvII)
Samas leidis üks venekeelne õppija, et ka vene lapsed saavad olla kasulikud ning eesti lapsi abistada, õpetades neile vene keelt.

„Normaalselt, kui teised ei tea, kuidas on vene keeles, siis venelased võivad nendele seda seletada“ (7ÕvIII)

Hoolimata heatahtlikust suhtumisest eri rahvuste koosõppimisse ei arvanud üks eestikeelne vastaja, et tema kui kaasõppija ülesanne on muukeelsete õpilaste toetamine. Samas leidis, et juhul, kui tal on aega ja õpetaja palub, siis ta võib aidata küll.

„Noh enamused oskavad päris hästi eesti keelt, saavad aru küll. Normaalselt suhtun. Ma võin küll neid nagu aidatakui mul on vaba aega. Ma arvan, et see ei ole minu ülesanne, aga noh ma võin kui on vaja. Kui õpetaja palub, siis võin küll“ (1ÕeIII)

Ka üks III kooliastme muukeelne vastaja arvas, et keeleõppe toetamine teise õpilase poolt on vabatahtlik, kuid ometi leidis, et sellest oleks palju abi. Vastuses on muukeelse õppija soov, et eestikeelne õppija oleks avatum ja altim suhtlema.

„Ma ei arva, et nad peavad seda tegema, nad võiksid seda teha, aga nad ei pea. Minu arvates ei ole see nende probleem, nad elavad oma riigis, räägivad oma keeles ja ... Aga see oli palju parem kui...nad ...mingid initsiatiivi näitaksid suhtlemises“... (4ÕvIII)

Õpetajate arvates oli muukeelsetel õpilastel kohanemine siis raskem, kui nende arv eestikeelses koolis oli väiksem, ja nimetasid, et siis esines ka keele pinnalt tõrjumist.

“See väheneb, see oli alguses, see oli ... 4-5 a. tagasi, võib-olla rohkemgi, et nüüd juba ollakse nagu harjutud.“ (1ÕP)

Heasoovlik ja mõistev suhtumine eri rahvuste koos tegutsemisele peegeldus ka mõlemast rahvusest lapsevanemate vastustes. Eestikeelne lapsevanem rõhutab ühist hobi ja läbi mängu keele omandamist:

“Suhtleb teiste poistega... nagu nad käivad poistega korvpalli mängimas, et see keele õpe toimuks nagu läbi mängu. Olen märganud, et tüdrukud on hakanud hästi suhtlema, aitavad (naer)...Ei ole märganud tõrjutust“ (1LVe)

Eri rahvustest õpilaste ühist teadmiste omandamist, suhtlemist ja ka sõprust väärtustab venekeelne lapsevanem, kes rõhutab seejuures diskrimineerimise puudumist ning vihjab ebameeldivale varasemale kogemusele eelnevast koolist:

“Meie puhul ... just selles koolis ei pööra eesti lapsed vene lastele selga, nagu öelda diskrimineerimist ei toimu kahe keele vahel. Kodus seoses õppimisega suhtlemisel on palju eesti keelset kõnet, seepärast ma mõtlen, et just selles koolis ... sellist diskrimineerimist ei ole“ (4LVv)

Mitmete muukeelsete õpilaste vastustes kõlas väike etteheide eestlaste suunas, et mitte kõik nendest ei ole valmis suhtlema ja hoiavad omaette, mistõttu tuntakse tõrjutust, kuid samas ollakse sellega juba harjunud.

“Hästi, nad suhtlevad üksteistega. Mõned eestlased, ma ei taha midagi öelda, aga mõned eestlased armastavad olla üksikud, nagu omaette“...(10ÕvIII)

“No ma ei saa öelda, et nad ei taha, aga meie koolis on nii, et venelane venelasega ja eestlane eestlasega. Ja see on nagu juba normaalne asi meie koolis....“ (4ÕvIII)

Kui õppijad leidsid vea olevat teise rahvuse esindaja väheses suhtlemissoovis, siis õpetajate vastustest ilmneb, et soovimatus suhtlemisel on mõlemapoolne ning sõltub pigem õppijate isiksuseomadustest.

“Murekohaks on see, et muu koduse keelega III kooliastme neiud on kõik nii vaiksed, "kinnised", ei taha suhelda, isegi võiks öelda, et "emotsioonitud", seega on väga raske nendega kontakti leida ja aru saada, mis neile üldse huvi pakub, mis neile meeldib, millised nende teadmised on ja raske on neid ka ühistegevustesse/üritustesse kaasata! (2ÕP)

Hoolimata headest suhetest eri rahvuste vahel hoiavad lapsed ikka omaette keelegruppidesse ning koolikeskkonnas kõlab enamasti vene keel. Seda, et oodatud eri rahvusest laste integratsioon ei ole siiani tekkinud soovitud ulatuses, toovad välja mõlemad aineõpetajad, leides eraldi hoidmise olevat üheks peamiseks takistuseks nii kooliga kohanemisel kui ka õppimisel:

“Ikkagi vene lapsed nagu toimetavad omaette, no muidugi nad suhtlevad aga sellist suurt sõprust .. mina ei ole märganud“ (1ÕP)

Kui suurem osa klassis on muukeelsed õpilased, siis on tõenäoline, et õppetöö lihtsamaks sooritamiseks jagunetakse võimalusel keelegruppidesse ning see annab võimaluse toime tulla ilma eesti keele oskuseta. Oma rahvusgrupi olemasolu aitab oluliselt kaasa kohanemisele õpikeskkonnaga ning õpilased ei taju oma õpivõimaluste kasutamata jätmist.

“...Ja klassisisene eestlaste ja venelaste kogunemine eraldi kampadesse just rutiinsetes tegevustes, on see sööklas söömine ühe laua taga, mängimine pikapäevariühmas, sünnipäevadele kutsumine, võistkonnas mängimine jne. Selline olukord ei anna muukeelsele lapsele seda väärtuslikku lisavõimalust eesti keeles rääkimiseks, sõnavara laiendamiseks, mis ongi suureks eeliseks eestikeelse kooli puhul... (2ÕP)

Õpikeskkonna keskpunktiks on õpetaja ning tema oskused õpikeskkonda kujundada kõikidele sobivaks ning toetada iga õppijat. Intervjueeritavate õpilaste vastustest nähtub, et kõik tajuvad selles koolis õpetaja toetust ning kinnitavad, et neil on alati võimalus küsida ja abi saada, kuid saavad ka aru enda initsiatiivi tähtsusest e julgusest küsida.

“... Ja siis päris paljud õpetajad aitavad, nad seletavad, ..., nad võivad võtta sind ära nagu teistest tundidest, võivad pärast tunde istuda sinuga ja siis töötada selle teema ära“ (10ÕvIII)

„Ta aitab mind alati. Kui midagi ei saa aru, siis ma tulen ja küsin seda asja, mis ma ei saanud aru“ (3ÕvII)

Oma suhteid õpetajaga tajuvad õpilased pigem sõbralikena ja hindavad seda, et õpetajaga saab kõigest piinlikkust tundmata rääkida:

“Siin on kõik selge õppimises ja sa võid tulla õpetaja juurde ja küsida, et ei oleks piinlik“ (8ÕvII)

“... oleme nagu sõbrad ja räägime positiivselt, saab kõikidest asjadest rääkida“ (1ÕeIII)

Head õpetajat iseloomustavad II kooliastme õpilased järgmiselt:

“Lahke, kunagi ei karju (naer)...Õpetaja on sõber ja ta õpetab teda austama.“ (3ÕvII)

“Sõber....Meil on head suhted, nad võivad sinuga, et huumorit kasutada“....(8ÕvII)

“Всемо́зную́ю (kõikvõimas).. Tema kõike teab ja oskab“ (6ÕvII)

III kooliastme õpilased oskavad selgitada õpetaja pädevust lähtuvalt tema kutse- ja sotsiaalsetest oskustest, nagu õpetamismeetodite valdamine, analüüsi-, koostöö ja suhtlemisoskus, aga ka empaatiavõime:

“Mulle meeldivad õpetajad, kes saavad aru sellest, mis probleemid on õpilastel“ (7ÕvIII)

Väärtustatakse õpetajat, kelle klassis saavad õppijad vaikselt ja rahulikult miljöös töötada ehk õpetaja oskust kujundada õpikeskkonda ja juhtida õppeprotsessi.

“Mulle meeldivad need õpetajad, kes oskavad panna kõik kohale, sest siis tund läheb lihtsam ja ei ole segadust palju.“ (5ÕvIII)

“Ta näeb, kes ei tööta ja kes töötab rühmatöös.....Et ta oskaks suhtuda (suhelda) õpilastega“ (9ÕvIII)

Vastustes tähtsustatakse õpetaja oskust kavandada õpi- ja õpetamistegevust ning materjalide käsitlemise ja edasiandmise oskust,

“Huvi õpeainetesse sõltub sellest, kuidas õpetaja annab materjale, kuidas ta räägib õpilastega. Õpetaja ei tohi arvata, et õpilane on rumal. Õpetajad alati võivad nagu jagada oma kogemust õpilastele, eriti kui õppeaine ei ole huvitab“ (4ÕvIII)

“Selgitama alati enne teemat kui anda ülesannet“ (9ÕvIII)

Õppijate vastustest ilmneb ka huvi ja lugupidav suhtumine õpetajasse, kes seob õpetatava reaalse eluga ning toob elulisi näiteid, sh iseenda elust.

“...Ta räägib palju oma elukogemustest, mis on seotud ainega“ (9ÕvIII)

Samas on õppijatel kujunenud ka oma arvamus sellest, et õpetaja ei tohi oma ainet loenguna edasi anda, nii et unustab ennast rääkima.

“Mõnikord õpetaja räägib, räägib, räägib nii monotoonselt...“ (9ÕvIII)

“Ta on selline nagu väga palju räägib, ta võib väga palju anda ülesandeid, ta ei mäleta, mida ta ütleb ja mind see natukene häirib“ .(10ÕvIII)

Selgus, et õpetajat, kes ei arvesta õppijate võimeid v õpitempot, lihtsalt ei kuulata.

“Kui on liiga kiire tunnitempo, ma ei kuula siis“ (6ÕvII)

Muukeelse õppija kohanemisel ja teadmiste omandamisega toimetulekul on oluline vanemate suhtumine nii kooli kui ka õppimisse. Vanematelt eeldatakse koostööd ning sobiva ja toetava õpikeskkonna loomist kodus. Intervjuu tulemustest selgus, et õpilased tajuvad tuge peamiselt välise abina õppimisel ning peamiselt nimetatakse kohti ja isikuid, kes aitavad.

“Kodus aitab internet. Mul on isa ja vanaisa.... Vanaisa ei saa kogu aeg aga isa on ka tööl ja kui ta on kodus, siis ta aitab mind millegagi. Ema ei aita, ta väga pahasti teab eesti keel“ (8ÕvII)

“Repetiitor“ (6ÕvII)

“No kui ma ei saa aru, siis küsin eestikeelsetelt sõpradelt. Kui need ei oska, siis küsin õpetajalt“ (5ÕvIII)

“Õpin koos ema ja isaga....Mul on väljaspool veel õpetaja“ .(3ÕvII)

Lapsevanemate endi vastus küsimusele „Kuidas te aitate oma last kodus?“ oli ebalev ning peamiselt öeldi, et lapselt uuritakse üldiselt „kuidas läks?“ ning jälgitakse hindeid Stuudiumist. Põhjusena nimetati, et laps on juba piisavalt suur ja saab ise hakkama.

“Seitsmendas klassis ma enam tõesti ei aita. Varem ma kontrollisin teda, aga praegu ainult küsin, ka on õpitud?“ (2LVv)

“Ma küsin õppimise kohta, mida õpite, kas on raske. Põhimõtteliselt ma näen hinnetest, et raskusi ei ole“ (3LVv)

Kooliväliseid ühistegevusi oma lapsega, mis toetavad igasugust teadmiste ning õpioskuste omandamist, ei osanud muukeelsed vanemad ka enamasti kirjeldada.

“Tuleb välja, et laps teeb kõik ise, kuskil aitab repetiitor, kelle juures ta käib korra nädalas, kus õpib kõik ained. ...Toetame eestikeelset suhtlemist kodus..... Eestikeelsed laagrid suvel...“ (4LVv)

Autori suunamisel lisandus veel vastusevariante:

“...kinos käime.... tänapäeval on vähe, kes raamatuid loeb..., isaga käivad järve ääres...”
(3LVv)

Eestikeelsed lapsevanemad nimetasid ühistegevustena lisaks kultuurisündmusi, reisimist, raamatute lugemist ja ühiseid hobisid:

“Kindlasti käime kinos... kõik Eesti filmid vaatame ära. Palju käime looduses, ta aitab mul ravimtaimi koguda, ...et neid taimi ja selliseid asju ta nagu tunneb ja teab. Ise uurib andmeid. Talle meeldib veel rasketehnika, traktorid, selle kohta uurivad koos isaga, teab kõiki peast” (1LVe).

„Aitab kodus, tal on oma kohustused, käime koos palju sportimas ja kontserditel...” (5LVe)

Õpetajate vastused olid märksa pessimistlikumad ning nad leidsid, et enamus vanematest ei ole suutelised oma last toetama ei keeleõppes ega ka muudes ainetes:

“Suur hulk vanemaid oma lapsi toetada ei oska, ei suuda, ei tahagi (rõhutab), sest nad arvavad, et kui ma olen ta läikanud kooli uksest sisse, siis siin tehakse temaga kõik, mis ühes eesti koolis peab tegema, selleks, et ta eesti keele selgeks saaks. Noh, nad on ju nagu nii sinisilmsed. Nad arvavad, et siin jääb see keel,... lapsel iseenesest külge.” (1ÕP)

“Kooli tulles lubavad lapsevanemad enamasti palgata eraõpetaja või on mõelnud muudele oma last toetavatele tugisüsteemidele, paraku näitab praktika, et lapse keele arengu toetamine on ainult kooli mure.” (2ÕP)

Kõige kergem oli kohanemine kooli ja õppimisega algklassides, selgus muukeelsete intervjuueeritavate vastustest. Seda eriti nende laste puhul, kellel olid eelteadmised, kes tulid kooli kas eestikeelsest lasteaiast v asusid õppima kohe I klassi:

“No, esimeses klassis oli väga lihtne niimoodi, et (naer) ... no kui ma tulin kooli, siis ma juba palju tean, teadsin matemaatikast ja eesti keelest. Siis mul oli palju lihtsam” (2ÕvII)

Üks lapsevanem jäi eriarvamusele, leides, et lasteaiast saadud keelepagas oli erinev sellest, mida koolis nõudma hakati ning sellepärast oli õppimine algklassides palju raskem.

“Algklassides on lastel kindlasti raskem, nad alles tulevad kooli ja ei saa paljustki aru, miks nii ja miks naa. Kuulevad palju uut kõnet (teksti). Lasteaias olid nad harjunud ühte kuulma, aga kool on juba natuke midagi muud. Kui kool on suur, siis on venekeelsetel lastel eesti klassis raskem. Seoses sellega me tulime üle väikesesse kooli” (4LVv)

Muukeelsed õpilased leidsid, et kooliastme progresseerudes muutub ka õppimine raskemaks.

“Praegu on raskem, sest ... klassid on vanemad ja siis vanemad ja vanemad ja vanemad ja siis on raskem küll õppida. Ei ole nagu ainult 1.klass asjad, sa midagi ei peanud, ainult 1.klassi programmi” (3ÕvII).

Need õpilased, kes liitusid hiljem, tunnistasid kohanemiskursusi, mis tulenevad vähesest keeleoskusest:

„3.-4.klass ma arvan..., et kui ma neljandas klassis, siis ma tulin siia kooli. Seal oli väga palju eesti keelt, millega ma ei olnud harjutanud ja see oli väga raske“,,(6ÕvII)

Üks lapsevanem leidis, et vähene keeleoskus oli algusest peale suurim väljakutse:

“Esimeses klassis oli raske, just keele pärast, sest kodus räägime vene keelt....Esimestel aastatel me muidugi aitasime teda õppimisel“ (3LVv)

Ühe III kooliastme intervjuueritava vastusest ilmneb selgesti lisaks vanemate toe tähtsusele ka nende oskus motiveerida ja suunata õppijat õigete valikute juurde:

“I kooliastmes ei ole programm nii raske ja ma sain sellega ise hakkama. Mõnikord vanemad aitasid mind. II kooliastmes oli mul palju raskusi, sest ma ei teadnud üldse, milleks ma seda õpin, no vanemad pingutasid mind, aga mul ei olnud nii palju motivatsiooni. Ma õppisin ainult selleks, et hinde saada. Aga III kooliastmes mulle hakkasid kujunema eesmärgid, ma hakkasin mõtlema rohkem tulevikust, et milleks ma seda õpin, milleks on mulle seda vaja, kus ma saan seda kasutada pärast. No, võib-olla eesmärgid ja plaanid aitasid mind“....(4ÕvIII)

Eelpool nimetatud kohanemist mõjutavad tegurid võivad olla erinevates tingimustes nii soodustavateks kui ka takistavateks. Viimase vastaja vastus kirjeldab ka õppija enda arusaamade muutumist ajas ning selgesti on näha, kui tähtis on seejuures vanemate toetus ja õigeaegne märkamine kooli poolt.

3.2. Muukeelsete õpilaste arusaamad õppimisest ja õpioskustest

Muukeelsed vastajad arvasid teadvat, mida tähendab „õppimine“ ning olid ka veendunud, et see on tähtis tegevus teadmiste omandamise protsessis. Vastajad selgitasid õppimist erinevalt, lähtuvalt sellest, millised on nende arusaamad. Mõne meelet koosnes õppimine erinevatest osaoskustest e tegevustest, mida ta oli harjunud pidevalt koolis tegema:

“Kõik õppida, lugeda, kirjutada“ (8ÕvII)

Teiste meelet oli õppimine kohustus, aga ka õppimisprogramm:

“Tundides olemist...kui õpetaja seletab midagi (naer) ma ei tea“ (5ÕvIII)

“Tuled kooli, pead olema ainetundides, omandama niipalju teadmisi kui sa suudad“(11ÕeIII)

“Tööd“ (6ÕvII)

„Koolis käimine, ... mingi ... õppimisprogramm“ (7ÕvIII)

Neli õpilast püüdis õppimise mõistet sügavamalt seletada, näidates oma oskust asju enda jaoks lahti mõtestada ning seoseid luua. Nad oskasid välja tuua, et õppimine on protsess, mille käigus saadakse uusi teadmisi ja kogemusi kuni nende omandamiseni

“...uute teadmiste saamine ja see on suur võimalus enese arendamiseks. Õppimise ajal toimuvad protsessid, sinu aju töötab ja sa nagu arened ennast. See on tähtis“ (4ÕvIII)

“Õppimine... see on uus informatsioon, selle analüüsimine...ja teha praktika selle kohta, et nagu kinnituks“ (10ÕvIII)

“... õppimine on pilt, ma pean nägema pilti, siis mul nagu mõttes paremini töötab“ (9ÕvIII)

Samuti olid kõik vastajad veendunud, et nad oskavad õppida ja teadsid, et õpioskus on oskus hästi õppida. Seejuures oskasid III kooliastme vastajad täpsemini selgitada, missuguseid õpistrateegiaid ja -viise nad kasutavad, et mingi teadmine püsivaks muuta.

„Sa tead, kuidas sul on vaja kõige rohkem informatsiooni meeles pidada, näiteks sa pead seda kuulma, nägema või välja kirjutama“ (9ÕvIII)

“Õpioskus on, kuidas sa oskad õpetajat kuulata tunni ajal, et ei tegele teiste asjadega“ (10ÕvIII)

“Tean, kuidas ma eesti keelt, ajalugu, inglise keeltõpin“ (5ÕvIII)

Et õppimine toimub peamiselt koolis, kus on õppijatele loodud toetavad tingimused ning õpiprotsess ise on juhendatud, pidasid kõik intervjueeritavad koolis õppimist ka lihtsamaks: *„Koolis õppimine on lihtsam, sest on õpetaja, kes sulle selgitab. Sa kuulad õpetajat, ... kasutad õpikut kui vaja....Koolis on neid, kes oskavad sulle seletada“ (5ÕvIII)*

Lisaks väärtustasid õppijad visualiseerivate materjalide kasutamist, nagu erinevad illustratsioonid, filmid ning mängude, sh arvutimängude kasutamist õppetöös. Arvutimängude eeliseks toodi õpiviisi erilisus, lõbu, lihtsus vastuste andmisel ning asjaolu, et need hõlbustavad meelde jäämist:

“Mängudes on sellised õpetlikud küsimused, need jäävad mulle hästi meelde, sest need on lõbusamad ...ja kohe saab teada, kuidas sul läks.“ (1ÕeIII)

„Kui tuleb uus osa, siis mulle meeldib, kui saab kuulata ja näha ja kirjutada.“ (7ÕvIII)

“Me mängime arvutites või lisamaterjalid on. Me vaatame videot, vaatame kaardid, fotot, ja niisugused asjad...Rohkem meeldib, et võid küsida kui ei saanud aru...“ (8ÕvII)

Mängude juures oskasid kaks vastajat välja tuua ka kiire tagasiside saamise, mis annab õppijale kiire teadmise, mida ta oskab ja kui palju on vaja veel õppida. Vastajad ise leidsid, et hilisemat tagasisidet tihtipeale ei vaadatagi, kuna see pole enam aktuaalne.

...Kui sa mängid, sa saad kohe aru, kas sul on õige või vale, sest see näitab, nt kahootis või seal....Aga kui sa teed töövihikust, siis sa pärast annad õpetajale ja võib-olla paljud ei vaata, kas nendel oli mingi viga või ei, ja õpetaja ka ei paranda“(5ÕvIII)

Üks õpilane nimetas põnevana ka seda, et väike õpilaste arv klassis nõuab pidevat pingutust, sest õpetaja saab kogu aeg kontrollida. Ta arvas, et see pole üldse hirmutav, vaid aitab just õppida:

„Siin on vähe õpilasi ja ... sind võivad kontrollida, kas sa said aru v ei, et sa võid aru saada kogu aeg, mind see ei hirmuta“ (8ÕvII)

Koolis õppimise eelist nähti muidugi ka koosõppimises ning õuesõppes e ühistes väljasõitudes. Pidev ühine arutelu tagab oskuse õppida ning annab osapooltele teadmised, kuhu on õppimisega jõutud.

“Kui me arutleme nagu terve klassiga, näiteks ühel teemal ja siis veel, kui õpetaja näitavad mingit videot selle kohta....Mulle meeldib veel kui me käime ekskursioonidel, see on väga lõbus ja tore, eriti veel koos teiste lastega“ (6ÕvII)

Aga oli ka kolm sellist vastajat, kes eelistasid õppida iseseisvalt, kuid väärtustasid võimalust vajadusel kas õpetajalt või sõpradelt abi küsida või siis kuulata enne selgitust ning siis selle põhjal õppida:

“Meeldib üksinda õppida....Ma kirjutan, ma loen, mulle meeldib rohkem võib-olla kirjutada.... Koolis sõbrad ja õpetajad, kes seletavad rohkem“ (7ÕvIII)

“Kirjutan, loen, mängin.... Mulle meeldib ise teha, aga mulle meeldib ka kui õpetaja ütleb, kuidas teha“ (2ÕvII)

“Selgitama seda teemat ennem kui anda ülesannet.“ (9ÕvIII)

„Mulle sobib nagu me teeme iseseisvalt teeme tööd, nagu loege ja siis tehke selle põhjal ülesanne“ (10ÕvIII).

Iga õppija on oma olemuselt erinev ning ta kasutab õppimiseks erinevaid, just talle sobivaid õpioskusi. Nii selgub, et olenemata õppimispaigast, kas selleks on kodu v kool, nimetasid väga vähesed õpilased õppimisviisina kirjutamist, pigem leiti see olevat tüütu ja väsitav tegevus:

„Koolis me vahel kirjutame ka, aga käsi väsib sellest ära, see ei meeldi mulle, näiteks vene keele tunnis mingid tõlkimisülesanded“ (1ÕeIII)

„Ma ei kirjuta, lihtsalt vaatan, mulle jääb nii meelde“ (6ÕvII)

„Ma loen, ma päris ei kirjuta, ... ma loen.“ (3ÕvII)

Koduse õppimise kirjeldamisel olid intervjuueeritavate vastused mitmekesisemad. Huvitav oli, et esimese abimehena nimetasid enamasti kõik õppijad internetti, teisena erinevaid

suhtluskanaleid klassikaaslastelt abi küsimiseks, repetiitor ning alles neljandal kohal olid vanemad v suuremad õed-vennad. Kahel korral nimetati otsingukohana ka õigekeelsus-sõnaraamatut või veebikeskkonda eki.ee.

“No kodus ma õpin õpikuga, siis vahest ma otsin asju internetist.” (1ÕeIII)

“Kui ma saan aru teemast, siis ma seda teen. Kui ma ei saa aru teemast, siis kõigepealt ma kirjutan inimestele, kes on minust targemad ja küsin nendelt abi või ma otsin video You Tubest selle teema peale, et saada aru paremini... Või ma võin ka vanemaid küsida. Võin ka repetiitoril käia küsida ka mõnest ülesannest“ (9ÕvIII)

„Kui ma midagi ei saanud aru, siis ma.... otsin....seda mida ma ei saanud aru. Veelkord koen, kui ma ei saanud aru, siis küsin vennalt või vanematelt“ (3ÕvII)

„Kui ma ei tea otsin ÕS-st“ (6ÕvII)

„Kui eesti keeles on midagi sõnad, siis ma vaatan ekist“ (8ÕvII)

Oli ainult üks vastaja nooremast vanuseastmest, kes nimetas, et vanemad teda kodus õppimisel toetavad ja suunatavad:

“Vanemad tahavad, et ma ise teen, aga kui ma ei saa, siis aitavad otsida...” (2ÕvII)

Ühe III kooliastme vastaja vastustes võis leida teadlikkust ja eneseregulatsioonioskust, samuti nimetas tema oluliselt rohkem õppimisviise, -keskkondi ning kasutas õppimiseks ka rohkem osaoskusi:

„Ma tavaliselt kasutan õppimiseks erinevaid keskkondi..., kus ma saan rohkem infot saada ja erinevates keskkondades ma suhtlen inimestega. Ja alati vaatan filme, ... näiteks eesti- ja inglise keeles, kuulan ka raadiot,... Kodus iseseisvalt õpin ka keelte grammatikat. Ma teised ained õpin samamoodi: kasutan internetti, küsin teiste inimeste käest kui on mida küsida....Kui ma õpin sõnu, siis ma proovin neid paberil kirjutada, noh, et õppida seda mitu korda, et kõik on õigesti kirjutatud“ (4ÕvIII)

Üks vastaja arvas, et kui ei oska, siis ei pea ise proovima ega pingutama:

„Kui ma saan hästi aru teemast, ma tean, mida teha, siis ma lihtsalt teen. Kui ma aga ei saa aru, siis ma lihtsalt seda ei tee“ (10ÕvIII)

Mõnede vastajate vastustest paistsid ka nende tunnetuslikud oskused, nad kirjeldasid oma tähelepanu, mõtlemise ja mälu juhtimist väljendades nii oma teadlikkust õpioskuste kasutamisel. Nii selgub, et kaks vastajat on teadlikud oma auditiivsetest eelistustest uute tekstide õppimisel ja keele õppimisel.

“Kui ma loen, siis loen eraldi teises toas kõva häälega, sest siis ma saan tekstist paremini aru ja jääb paremini meelde“ (1ÕeIII)

“Eesti keeles ma pean lugema häälega, sest kui ma loen mitte häälega, siis mulle ei jää meelde.... Kõige parem on mulle nägemismälu, see on selline ma jätan meelde“ (5ÕvIII)

Kaks teist vastajat seevastu tähtsustavad teksti nägemise vajadust ehk siis visuaalmälu teadlikku kasutamist, mis kaasneb lisana auditiivsele õpistiilile.

“Mul on hea visuaalmälu, ... näiteks uute terminite õppimiseks mul on vaja mitu korda lugeda, siis ma hakkan ... seda õppima rohkem (saan selgeks). Ja minu jaoks õppimine ei tähenda kordamist. Kui sa kordad midagi 100 korda, siis sa nagu jääd ..., selles samas kohas, aga sul on vaja teadmisi juurde saama. Selleks, et õppima ma uurin midagi uut,... , ma ei korda seda, mida ma juba tean, ma proovin midagi uut...nagu õppida ja ...pärast testin oma teadmisi, jutustan nendest kellelegi: vanematele v sõpradele, et mida ma tean, arutleme seda oma teadmisi, mida ma tean. Ja mõnikord kasutan mõni keskkondi testimiseks ja kontrollin ennast, kas ma tean seda hästi v mitte....(4ÕvIII)

Ühe II kooliastme vastaja vastuses peegeldub tema oskus õppida ja oma õppimist ka juhtida ehk ta oskab õppida. Ta seab eesmärgiks ülesantu endale selgeks teha ning ta teab selle saavutamiseks sobilikke vahendeid:

“Ma õpin oma veadest ja ma vaatan, kuidas teised seda teevad ja seejärel ma proovin õppida. Kui ma midagi ei saanud aru, siis ma.... otsin....seda mida ma ei saanud aru. Veelkord koen, kui ma ei saanud aru, siis küsin vennalt või vanematelt“ (3ÕvII)

Pooltel õpilastest on oma süsteem või plaan, kuidas nad teadlikult oma õpitegevust planeerivad ja korraldavad. Õpioskused aitavad neil jõuda soovitud eesmärgini.

Vastustes on näha nii eesmärgi seadmise oskust, aja ja tegevuste planeerimisoskust.

“Ma loen paar korda, siis proovin peast ja siis, kui ei tule välja, siis ma jälle loen ja kordan niimoodi ja siis teen umbes tund aega pausi ja siis kordan jälle ja niimoodi üle päeva...Kui on vaja luuletust pähe õppida, siis ma hakkan juba paar päeva varem õppima“...(1ÕeIII)

“Mul on selline skeem võib-olla - ma alustan enne rasketest ja lõpetan kergetes. Ja kui vajan aitamist, siis küsin seda Mul on selline päevakava, mis kordub....,sest minu jaoks on see parem võimalus, sest siis sul õhtul on palju vaba aega.... “ (5ÕvIII)

Õppimise korraldus on suuresti seotud ka õppijate huvitegevusega väljaspool kooli. Seepärast on märgata pingutust juba koolis, et kodus jääks vähem teha.

“Mul on kogu aeg ühtemoodi päevaplaan,... Ma jõuan pool tunnis juba teha, pool jääb võib-olla kodus“ (8ÕvII)

Vastajatest ainult ühel puudus kindel kava või ta ei osanud selgitada kuidas ta õpib.

„Mul ei ole õppimiseks plaani (7ÕvIII)

III kooliastme õpilase vastuses peitus kindel õpieelistus nendele ainetele, millel on tema jaoks suurem väärtus seoses sisseastumiseksamitega gümnaasiumisse.

“Kui ma hakkan midagi õppima, siis ma tean, et mul on mingi plaane, näiteks kui ma hakkan füüsikat õppima, sest ma tean, et mul läheb seda tarvis gümnaasiumis näiteks....” (4ÕvIII)

Lisaks selgitasid kaks õpilast, et nad õpivad põhjalikult ainult seda, mis neile meeldib ning väljendasid kahetsust, et kooliprogrammis sellega ei arvestata. Õpieelistustes väljendus lisaks huvile ka õpitud saadav kasu:

„Ma õpin neid aineid, mis mind ei huvita vähem, ma ei saa süveneda, mulle ei meeldi, siis ma ei süvene. Ma ei leia huvid ja ma ei saa aru“ (5ÕvIII)

“Ja ma olen lugenud ühest artiklist, et ..., et õppimine algab sellest hetkest kui õppijal hakkab põnev. Et kui sa ei ole huvitatud mingist teemast, sa ei hakka seda aru saama ega õppima seda normaalselt. Ja ... õpin mitte ainult kooli programmi raames vaid otsin lisamaterjali teistest keskkondadest, ...ma õpin mingid asjad, nad lihtsalt tekitavad huvi minu jaoks, näiteks keeled, annavad rohkem võimalusi, sa hakkad rohkem inimestega suhtlema,“ (4ÕvIII)

Kõik vastajad ühiselt nimetasid lemmikõppeviisina koos kaaslasega õppimist e rühmatööd, väärtustades selle õpiviisi sotsiaalseid võimalusi.

“Meeldivad rühmatööd, kui on rasked teemad....sõprus võib aidata“ (7ÕvIII)

Rühmatööd annavad võimaluse tugevate sidemete tekkimiseks, sest koos on vaja ühise eesmärgi nimel pingutada ning kõigil õppijail on võimalus panustada just sellega, milles tema tugev on. See arusaam peegeldus ka vastajate vastustes. Lisaks nimetati koostöise õppimise plussina veel ka mängulisust, kiirust, mõtete rohkust aga ka pingutust:

“Ja, seal saab suhelda. Ja kui sa suheldad ja räägid ühele teemal, siis ...sa jätad selle meelde parem, sest seal ka kuulad teisi arvamusi ja te koos lahendate ja te pärast otsite koos ühe lahenduse, mis on kõige parem. Sa palju mõtled siis selle peale“ (5ÕvIII)

“Koos teistega on paremini. Erinevatel inimestel on erinevad mõtted ja nemad jõuavad vastuseni kiiremini“ (9ÕvIII)

“Koos teistega, sest mulle meeldib suhelda ja ... Kui me teeme koos, siis meil on rohkem mõtteid....Et kõik pingutaksid, siis ma jagan kõik gruppideks,... sa teed seda,et kõigil oleks tööd“ (10ÕvIII)

Koostöise õppimise väärtusena tõi eestikeelne vastaja välja, et rühmatöös on võimalik muukeelse õpilast keeleliselt abistada:

“Rühmatööd meeldivad, need on lõbusad ja kergemad ka, ma saan palju rääkida. ... Aga ma proovin neid (vene kodukeelega õpilased) saada rääkima panna ja lasen neil rääkida, seletan, mida ta võiks öelda, aitan“ (1ÕeIII)

Kolm III kooliastme õpilast oskasid välja tuua oma kogemustele tuginedes ka koosõppimise negatiivse poole, millega nad ei osanud toime tulla ning kirjeldasid oma käitumist sellises olukorras.

“Ma ei saa alati aru, sest kära on.....Vahel väsin ära ja ei jaksa kaasa teha.....Kui nad inglise keele tunnis räägivad asjadest, mida ma juba varem tean, siis me pinginaabriga natuke vaikselt jutustame.“ (1ÕeIII)

“Liiga palju teised (erinevad) arvamused“ (7ÕvIII)

“On niimoodi olnud, mina pingutasin üksipäini...“ (9ÕvIII)

Oma põnevaid õpistiile või -viise, mida on õpistsituatsioonides kasutatud ning mis on eriliselt meelde jäänud ja mille järgi on olnud lihtne õppida, ei osanud ükski vastajatest välja tuua. Enamasti nimetati baasoskusi, aga ka soovi saada õppematerjali lihtsustatud või lühendatud ning visualiseeritud kujul. Ainult ühel eestikeelsel õppijal oli meeles, et õpetaja oli lubanud teadmiste kontrolliks spikri teha.

„Õpetaja käskis kodus kontrolltöö jaoks spikri teha“....(2ÕeIII)

“Arvan, et esimene, kui õpetaja paneb ..., nagu mingi esitluse, kus on see teema, mida me õpime, aga see vähendatud informatsioon, mis on kasulik. Ja ei ole, mingit asja, mis üldse ei ole vaja. Et kõik on väikselt kirjutatud ja konkreetselt ja arusaadavalt. Sulle jääb rohkem informatsiooni meelde, sest on vähem teksti.“ (5ÕvIII)

Õpitud kasusaamist, keeleoskuse praktikasse rakendamist ei osanud enamasti õpilased nimetada. Ainult kaks vastajat leidsid seosed õpitava ja reaalse elu vahel, nimetades kasu keeleoskusest väljaspool kooli suhtlemisel, teine arvas, et teadmisi saab kasutada olümpiaadil.

“Ja (rõõm) trennis ma saan kohe rääkida, kodus ka ja koolis“ (2ÕvII)

“Jaa, ... näiteks, kui me koolis õpime loodusõpetust, loomi, ja siis mul tuleb minna kuskil näiteks olümpiaadil ja siis ma saan neid teadmisi kasutada või rääkida teistele või...ka kui teised ei saa sellest aru, siis ma selgitan neile“ (3ÕvII)

Üllatuslikult pakkus III kooliastme õpilane, et koolis õpitakse ainult teooriat, mis ei ole eraelus praktiseeritav:

“Ma arvan, et pole olnud vaja..., mulle piisab teooriast koolis“ (4ÕvIII)

Üldistades saab öelda, et õpilastel olid kujunenud erinevad õpioskused, mida nad on harjunud kasutama teatud kindlates õpistsituatsioonides. Erinevalt kirjeldati õppimist koolis

ja kodus, kus kasutati ka erinevaid õpитеhnikaid. Rohkelt kirjeldati alus- ja sotsiaalseid õpioskusi, vähem osati kirjeldada tunnetuslikke ja metatunnustuslikke.

3.3. Õpikeskkonna muutumine seoses muukeelsete õpilaste arvu suurenemisega

Lähtuvalt kaasava hariduse põhimõttest on koolide ülesanne kohandada oma õpikeskkonda vastavalt õppijate vajadustele. Intervjuu tulemustest nähtub, et antud koolis on suhtumine muukeelsetesse õppijatesse toetav ja positiivne.

“Meie koolis on umbes pooled õpilased õppekeeles erineva koduse keelega” (2ÕP)

Muukeelsed lapsevanemad pidasid igati tähtsaks kooli eestikeelset keelekeskkonda, leides, et väikekoolis on see parem kui suures linnakoolis, sest siin saab eesti keelt rääkida vähemalt ainetundides.

“Koolis käib ju suhtlemine ikkagi eesti keeles..., ka venelased räägivad eesti keelt. No jah, kui just vahetunnis räägivad vene keelt aga tunnis ju räägivad eesti keeles. No ei saa ju võrrelda linnas koolis, kus on keelekümbelus, seal nad ju räägivad vähem eesti keelt. Aga siin ikkagi eesti keeles.” (3LVv)

Muukeelsed vanemad mõistsid, et suurenenud venekeelsete õppijate arv koolis ei toeta keele õppimist ning õpitava keele kasutusvõimalused on väiksemad, kuid ei teadnud Ida-Virumaal teisi paremaid keeleõppimise võimalusi:

„See ei ole muidugi hea, kui ainult tundides räägitakse eesti keelt ja väljaspool seda vene keelt. Aga muid variante ju ka praegu pole,... Meie venekeelsed inimesed ikkagi püüame selle poole, et õpetada lastele selgeks eesti keel,...“ (4LVv)

Vastustest ilmnnes, et hoolimata murest keelekeskkonna muutumise pärast pidasid nii muukeelsed õpilased kui nende vanemad igati loomulikuks, et oma rahvuskaaslastega räägitakse samas keeles nii vahetunnis kui ka ainetunnis.

„...Ma ei saa rääkida venelastega eesti keelt, mul ei ole mugav. Selline tunne on kui sa tead, et ta on venelane“ (5ÕvIII)

„Kui oma emakeel on vene keel, siis loomulikult räägivad nad omavahel rohkem vene keeles.“ (2LVv)

Samas ei vähendanud teadmine, et koolis on ülekaalus venekeelsed õppijad, ometi lapsevanemate lootusi headele keele- ja õpioskustele ning nende vastused olid entusiastlikud:

“Ma arvan, et pisut segab see, et vene lapsi on rohkem... Olen rahul koolist saadava haridusega ja loodan väga, et ta saab tulevikus hakkama“ (2LVv)

“Minu meelest ei sega praegune keelekeskkond eesti keele omandamist“ (3LVv)

Ühel juhul peegeldus siiski suurem mure ja teadmatuse, kuid samamoodi nagu eelmised muukeelsed vastajad, ei näinud ka see perekond Ida-Virumaal keele õppimiseks paremaid lahendusi.

“Praegusel hetkel, ... me arvame küll, et edasi saab gümnaasiumisse ja arvestame sellega väga. Ta ise panustab ka sellele väga. Ja õppimine edeneb. Mis me muud saame teha, siin ei ole paremaid valikuid keele õppimise mõttes“ (4LVv)

Seevastu ei olnud eestikeelsed lapsevanemad rahul tekkinud situatsiooniga, kus koolis on liiga palju muukeelseid õppijaid ning lisaks vahetunnile räägitakse vene keelt ka ainetundides.

„Koolis on liiga palju lapsi, kes ei valda piisavalt eesti keelt, õppetöö peab toimuma eesti keeles, mitte õpetaja tõlgina lisatööd tegema...“ (5LVe)

Ka õpetajad arvasid, et koolis on liiga palju õpilasi, kelle eesti keele oskus ei ole edasiõppimiseks ja õpioskuste omandamiseks piisav ning hoolimata kooli eestikeelsest õppekavast ja kodukorrast on õpitava keele kasutamine minimaalne.

“Õpilased saavad olla väga vähe eestikeelses keskkonnas. Linnast pärit õpilased osalevad elukohajärgses huvitegevuses, mis on venekeelne. Ainetundides kasutavad õpilased järjepidevalt vene keelt“...(2ÕP)

“Arusaamine oleneb ka nõ keeletajust keeleõppes. Aga muudes ainetes,... üks kõik oleneb sellest ka kuivõrd nagu õpetaja tuleb vastu rääkides vene keeles, kui palju õpetaja sunnib rääkima eesti keeles või nõuab eesti keeles rääkimist“...(1ÕP)

Eriti keele õppimise osas olid õpetajad üksmeelsed ja väga kriitilised, leides, et muukeelsete õpilaste rohkus koolis ja klassis teeb igasuguse õppimise ja õpetamise väga keeruliseks ning mõjutab eestikeelsete laste arengut.

“Mõni vene laps ta võib, näiteks, kui ta loeb teksti ja püüab teha konspekti, siis ta ei leia lausest mõtet üles. Ta kirjutab lause, ta võib jätta näiteks selles lauses kõige olulisema sõna kirjutamata. Lihtsalt ta kirjutab midagi....(ohkab“ (1ÕP)

Õpetajad olid ka murelikud, sest kui klassis pea pooled õppijatest ei valda keelt, siis eesti lapsed jäävad muukeelsete õppijate varju, kogu ressursid kulub muukeelsete õppijate toetamiseks.

“Kui pea pooled õpilased ei oska keelt, siis on raske klassiga arutleda süvitsi erinevatel teemadel, sest siis ei saa pooled õpilased sisust aru. Seega, et kogu klass mõistaks sisu ja saaks kaasa mõelda ja rääkida, peab õpetaja oma sõnumit väga lihtsustatud keeles esitama, mis omakorda muudab eesti keelt hästi valdavate õpilaste tunni liiga lihtsaks või pealiskaudseks. (2ÕP)

Kui koosõppimise vastu ei olnud eestikeelsetel vanematel midagi, siis mure domineeriva venekeelse keelekeskkonna pärast oli neilgi ning nad arvasid, et venekeelsetele lastele pööratakse ainetundides liigselt tähelepanu. Seda, et vähene keeleoskus takistab nii õppimist kui ka pidurdab õpioskuste omandamist, väljendasid mõlemad eestikeelsed lapsevanemad

“Et kui temal on asi selge, siis teisel lapsel ei ole selge. Aga teisel lapsel tekib tunnis igavus ja ta laseb ennast lõdvaks“ (1LVe)

„Vene õpilased, kes ei valda piisavalt riigikeelt, neid on liiga palju, neid ei huvita õppimine. Ebapiisav eesti keele oskus segab teadmiste omandamist“ (2LVe)

III kooliastme eestikeelne vastaja ütles, et vahel tekib tunne, et muukeelsed lapsed saavad kõike palju kergemini.

“... vahel on selline tunne, et venelastele antakse kergemalt...kõike” (11ÕeIII)

Õpikeskkond hõlmab kogu kooli ja seal toimuvat. Nii kirjeldab II kooliastme aineõpetaja, kuidas ta on muutnud kogu õpiruumi visualiseerivaks, nii et see toetaks eelkõige keeleõpet:

„Koolikeskkond on täpselt õpetaja vabadus tegutseda ja minu klass on ka erisugune, kus iga sein, iga asi, iga pilt, iga tegevus aitab õpilastel eesti keelt õppida. Siin ma kasutan iga ruutmeetrit, et anda nendele mingisugust lisainfot v võimalust kinnistada need teadmised, mida nad said seal ainetunnis.“ (3ÕP)

Mitte kõik õpetajad ei ole päris ühte meelt ning arvavad, et muukeelsete jaoks on tehtud õppimine ja õpikeskkond liiga mugavaks.

“...Selles mõttes, et me püüame nende laste eest nagu asjad lihtsalt ära teha, et neil võimalikult lihtne oleks. Et mis võtab ära neilt vajaduse tõsiselt pingutada“...(1ÕP)

Õpilased näevad õpikeskkonda ainult füüsilisena ning loetlevad erinevaid kaasaegseid digiõppevahendeid, mida nad saavad kasutada ja mis nende meelest moodustavad toetava õpikeskkonna, ning ka väikseid klassikomplekte:

„Meil on koolis kõik olemas, tehnika, arvutid, tahvelarvutid, ilus mööbel“ (5ÕvIII)

„Siin on vähe õpilasi.....Võib jääda pärast tunde. Meil on arvutid...“ (8ÕvII)

Kaasaegne õpikeskkond on alati sotsiaalne ning selles on palju koostöist õppimist. Hoolimata sellest, et kõigile vastajatele meeldis koostöine õppimine, tuli ka välja, et selles olukorras hinnatakse õpetaja oskust õpisisituatsiooni juhtida nii, et ei tekiks tulemuse asemel hoopiski kaos ja müra. Ei aktsepteerita õpetajat, kes tõstab õppijate peale häält ega oska tunnis korda hoida.

“Mulle ei meeldi kui nad nagu karjuvad. Ja midagi ei tee nagu õpilastega, kes nagu karjuvad ja halvasti käituvad“ (7ÕvIII)

“Ma ei saa alati aru, sest kära on.....Vahel väsin ära ja ei jaksa kaasa teha.....“ (1ÕeIII)

Kui eelnevalt leidsid eestikeelsed õpilased, et nad ei ole eriti huvitatud muukeelsete õpilaste keelelisest toetamisest, siis koostöise õppimise juures leiti ometi see võimalus tähtis olevat.

“... Aga ma proovin neid (vene kodukeelega õpilased) saada rääkima panna ja lasen neil rääkida, seletan, mida ta võiks öelda, aitan“ (1ÕeIII)

Ka eestikeelne lapsevanem oli teadlik, et tema last ärritab jutuvada tunnis, mis segab keskendumist.

„...vene rahvusest lapsed on temperamentsemad,sellist kisa ja kära on rohkem,... et kui ta ei saa aru, siis peab kõva häälega jälle üle küsima ja siis tekib see üksteisest üle rääkimine“ (1LVe)

Samuti pärsib vähene keeleoskus oluliselt õppimist, õpilased ei taha pingutada ja pigem ootavad, et õpetaja kõik ise teeb.

„Kindlasti takistab... Kui sul sõnavara ei ole nii lai, siis kindlasti see muudab su töövõimekust väga. Kuna lapsed on praegusel ajal sellised natuke... mitteaktiivsed vaid nad pigem nagu küsivad abi, siis nad jätkuvalt ootavad, et keegi neile tõlgiks seda.“ (ÕP3)

Sama õpetaja kirjeldas ka, et keele mittevaldamine tekitab agressiooni ja õpimotivatsiooni langust:

„Poiss on väga tark, ta hästi kiiresti õpib keelt, aga ikkagi tema eesti keele oskus on praegu väga nõrk ja ta ei ole võimeline hakkama saama elementaarsete 4.klassi õppeainetega, kuna ta lihtsalt ei saa aru, millest käib jutt, ja see tekitab temas agressiooni, ta on närviline, ta tihti nutab“ (3ÕP)

Suurenenud muukeelsete õppijate tulek kooli on muutnud keelekeskkonna kakskeelseks, pisut lärma- ja rõhuasetusega muukeelsete õppijate toetamisele. Õpituatsioonis toimub sõbralik suhtlemine ja üksteise toetamine, kuid väljaspool ainetunde hoitakse eraldi. Mures tekkinud olukorra pärast on õpetajad ja eestikeelsed lapsevanemad, pisut vähem eestikeelsed õpilased.

3.4. Kooli võimalused muukeelsete õppijate kohanemise ja õpioskuste omandamise toetamiseks

Kõik uuringus osalenud vastajad tunnustasid positiivsena rahulolu, turvatunde ja vastastikuse toetuse olulisust uuringualuses koolis.

Kolm vastanud õpetajat nentisid, et koolikeskkond on igati motiveeriv nii õpilastele kui ka õpetajatele. Koolipidaja, kool ja õpetajad ise on olnud selle keskkonna loojateks ning väärtustavad seda kõrgelt. Veelgi enam, üks vastanud õpetaja leidis selle olevat liiga toetava.

“Ma arvan, et meie koolikeskkond on isegi liiga toetav. ...me püüame nende laste eest nagu asjad lihtsalt ära teha, et neil võimalikult lihtne oleks.” (1ÕP)

Õpetaja vastusest nähtub, et lisaks füüsilisele keskkonnale on tehtud kõik, et nii emotsionaalne kui ka vaimne keskkond oleks maksimaalselt hea. Kooli juhtkond on ära kasutanud selleks kõik seadusega lubatud ja pakutud võimalused.

“Meie koolis on mitu õpetajat, kes on õppinud humanitaarainete õpetajaks mitmekeelses koolis. Suurem osa meie kooli õpetajatest on läbinud keelekümbluskoolitusi. Meil I kooliastmes on igas klassis kaks õpetajat, sealhulgas kaks professionaalset eestikeelset õpetajat.” (2ÕP)

Vanemas kooliastmes on võimalik õppida keelt eraldi tasemerühmades:

II ja III kooliastmes on eesti keel ja kirjandus kahes rühmas – tugevam ja nõrgem rühm, kusjuures rühmad pole moodustatud ainult koduse keele põhjal – väga nõrgad eesti emakeelega õpilased on nõrgas rühmas ja väga hea eesti keele oskusega vene emakeelega õpilased on tugevamas rühmas“ (2ÕP)

„Nõrgema keelega õpilased õpivad individuaalse õppekava järgi...“ (1ÕP)

Pärast koolipäeva on võimalus osaleda kooli huviringide töös, kus muukeelsed lapsed saavad keelt praktiseerida:

„Meil on päris suur valik ja kõik nad toimuvad eesti keeles. Õpilaste koduse keele toetamiseks on küll vene keele koduloo ring, mis on vene keeles“ (2ÕP)

Kooli tugevusena nägid lapsevanemad erispetsialistide kasutamise võimalust ja lihtsust. Lapsevanemad kinnitasid, et spetsialistid olid nende laste õpiedu ja -motivatsiooni toetajad *“Eripedagoog, ma käisin ta juures, kõik teised õppisid oma klassi juures... See aitas väga“ (6ÕvII)*

„Siin sai võimalikuks individuaalne lähenemine minu poja suhtes siis, kui ta astus I.klassi vaatamata sellele, et ta ei vullanud alguses absoluutselt eesti keelt, kuid õppeaasta lõpuks õppis juba kogu klassiga samal tasemel“ (4LVv)

Eestikeelsete laste vanemad soovisid, et muukeelsete õppijate kooli võtmisel arvestataks rohkem nende keeleoskuse taset:

„Õpilasi ei tohi valimatult kooli vastu võtta. Õpet tuleks võimaldada lastele, kes suudavad seda eesti keeles omandada. Eriti keskastmes.“ (5LV)

“Vot sellesse ei suhtu ma hästi. Ma olen mõelnud selle peale, et natuke on nagu pidurdust tuleb peale panna...“ (1LVe)

Koolipoolne tagasiside instrument on hindamisjuhend. Sellega sätestatakse õpilaste õpioskuste arengu jälgimine ja sellekohase informatsiooni jagamine lapsevanemaga.

Tagasisidet antakse nii numbrilise hindena kui sõnalise tagasisidena ehk nn jutumullidena. Õpetajate arvamuse kohaselt ootavad muukeelsed lapsevanemad numbrilist hinnet ega loe sõnalist tagasisidet.

„Lapsevanemad ootavad pigem ainult hinnet viis ja kirjalikku tagasisidet ei pruugi nad ka täielikult mõista. (2ÕP)

Õpetajad näevad sõnalise tagasiside eelist selles, et see sisaldab konkreetset teavet, mida laps oskab, mida mitte, mida on vaja veel harjutada.

„Oluline on see, et laps peab aru saama, mis tal valesti läks ja kuidas ta saab õigesti teha, kuidas ta saab seda asja parandada. ... Tagasiside jutumulle loevad tublide laste vanemad... Ja loevad tublid lapsed neid mulle (rõhutab mõlemal korral sõna tublid)..., no suurele hulgale ei lähe üldse korda, mis tal sinna on kirjutatud“ (1ÕP)

Samuti näevad õpetajad sõnalises hindamises ka õpimotivatsiooni toetajat, sest iga tagasiside lähtub konkreetsest lapsest ja tema iseärasustest:

„Hindamisel me ju ikka arvestame individuaalsete erisustega ja ei taha laste õpimotivatsiooni rikkuda, samas anname lapsevanematele ilmselt ka vale signaali, sest hindeid vaadates on kõik justkui hästi.“ (2ÕP)

Kui õpetajad arvasid, et lapsevanemale on tähtis ainult numbriline hinne, siis vanemad oma intervjuus antud vastustes nentisid, et nad on rahul kujundava hindamise „jutumullidega“ ning loevad neid alati:

“Kommenteerimine meeldib, see on väga kasulik kui niimoodi kirjutatakse, see näitab kohe, mida laps teeb, kas ta saab tunnis hakkama, kuidas ta ennast tunnis üleval peab, kuidas õpib ja mille eest hinne on pandud. Ma loen ja olen kursis nendega.“ (3LV)

Ainult ühe venekeelse lapsevanema vastus oli puiklev ja napsõnaline:

“Ma olen rahul. Loen ikka“ (2LVvIII)

Erinevalt õpetajatest väitsid õpilased, et nende meelest on „jutumullid“ e sõnaline tagasiside väga tähtis. Üks vastaja ütles, et tema iga kord ei loe, mida õpetajad kirjutavad. Enamusele meeldis, kui tagasiside on põhjalik ja arusaadav:

„Mõned kirjutavad palju, et saada aru, mis on vead, aga mõned kirjutavad väga vähe, üks nagu lause ja kõik. Ja selles lauses on et kui palju punkte ma näiteks sain kontrolltöö eest....Mulle meeldib rohkem“ (6ÕvII)

Üks vastaja leidis, et sõnaline hinne sunnib rohkem oma vigade ja õppimise peale mõtlema:

“Kui sa saad kohe tagasisidet, sa saad kohe aru, kas sul on õige või vale... Mulle jutumull rohkem meeldib, kui õpetaja paneb lihtsalt hinnet ja ei ütle sulle midagi, sest Mullis annab sulle sinu teadmisi...Ma mõtlen palju rohkem oma õppimisest“ (5ÕvIII)

Kolmas soovitas, et talle meeldiks, kui sõnaline hinne sisaldaks ka teadmiste eest kogutud punktisummat v protsenti, mis annab selgema ülevaate:

“See aitab mind, sa võid näha, milles sa oled halvem ja proovida seda õppida...., Võib-olla võiks veel näiteks kirjutada punktid kui on % või kui on punktid, siis protsent“ (8ÕvII)

Õpetaja oskus oma ainet huvitavalt anda sõltub paljuski ka tema valitud v tema käsutuses olevast õppematerjalist. Hea õppematerjal peab olema huvitav, pakkuma õppijale õppimisel tuge, sh toetama keeleõpet. Nende oskuslik valik ja kasutamine on õppeprotsessis õpetajale väärtuslik tööriist. Enamik vastanud õpilastest olid õppematerjali kirjeldamisel ükskõiksed, ainult paar vastajat leidis, et kasutatavad õppematerjalid ei ole kõige paremad. Peamise probleemina tõid nad välja pika ja igava teksti ning vähese illustreeriva materjali.

„...eesti keeles on igav. Ma ei tea miks, aga seal vähe pilte v pildid, mis nagu ei puutu teemasse, v on sellised, nagu (9ÕvIII)

Aga samas nimetati ka raskesti arusaadavaid tekste:

„... ei saa aru ja tekst on nagu liiga raske nagu“(10ÕvIII)

“Liiga keerulised...“ (6ÕvII)

...“Praegu on mingites ainetes tööraamatud ja nad ei sisalda palju informatsiooni. Ka õpetaja arvab niimoodi, et seal õpikus on vähe informatsiooni.“ (5ÕvIII)

Seevastu intervjuueritavad õpetajad olid üksmeelsed ja kinnitasid, et õppematerjalid on kohati rasked isegi eestikeelsetele lastele, rääkimata venekeelsetest lastest.

“Absoluutselt rasked, eriti venekeelsele lapsele“....(1ÕP)

Selleks, et õppijat kuidagi toetada ning püüda hoida klassis ühtset õpitempot, on vanema astme õpetajad pakkunud lisavõimalustena venekeelset õpiabi, nt venekeelne opiq.ee, erinevad tõlkeprogrammid jms kasutamine. Samas on osutunud selline õppimine ajamahukaks ning nõuab motivatsiooni ja head enesejuhtimisoskust:

“Kolmandas kooliastmes saavad õpilased opiq -us kodus tutvuda ka venekeelse õpikuga ja soovi korral vene keeles uue teemaga eelnevalt tutvuda, et ta saaks eesti keeles rohkem aru. Selline topelttöö on väga ajamahukas ja paneb õpilastele suure lisakoorma.

Vanemad õpilased kasutavad ka erinevaid tõlkeprogramme ja äppe, mis muudavad nende elu ühelt poolt lihtsamaks, aga nende eesti keele oskus ei arene seeläbi“....(2ÕP)

Teise õpetaja mõtet ajamahukusest jagas ka III kooliastme üks muukeelsetest vastajatest. Ta leidis, et materjalid on huvitavad ning asjakohased, kuid nad on liiga mahukad, et neid jõuaks läbi töötada isegi vene keeles. Ta pakkus, et tänapäeva moodne digimaailm võimaldab palju kiiremaid ja mugavamaid õpivõimalusi.

“Ma arvan, et meil on väga palju õppematerjale ja mitte kõik vajalikud. Paljudel ei ole nii palju aega, et kõik need läbi töötada, neid materjale, mis kool andnud. Aga need materjaalid, mis meil on, on väga head, need aitavad ja me saame uue informatsiooni nendest. me võime kasutada arvutit, telefone, nagu digikeskkondi, sest see on palju mugavam, sest kui ma õppisin vene koolis 3. või 4. klassis, siis me kasutasime ainult noh paberit, ja see ei olnud väga mugav õpilastel“... (4ÕvIII)

Kuna õpetajad leidsid ühiselt, et õppematerjalid ei ole piisavalt head, siis huvitus intervjuuerija, kas õpetajad ka ise õppematerjale loovad v olemasolevaid lihtsustavad.

Esimene intervjuueritav tunnistas, et teeb seda vaid erivajadusega lastele

„... ausalt öeldes ammu ma ei ole seda teinud, kunagi varem ma väga usinasti kohandasin neid materjale. Aga muidugi HEV õpilastele, mina muidugi vene lastele ei ole materjale kohandanud.“ (1ÕP)

Teine õpetaja leidis, et tekste on vaja lihtsustada isegi eestikeelsetele lastele, sest mõnikord võivad tekstis olla selliseid sõnad, mida ka eesti laps ei tea ja teinekord ei ühti tekst ega ülesanne:

“Mõned tekstid võiks lihtsustada, sest isegi eesti emakeelega lastel on mõnikord raske nendest aru saada..... Tuleb kontrollida, kas kõik need sõnad, kõik need laused vastavad õpilase vanusele” (3ÕP)

Uurides, kas ja milliseid õpioskusi õpetajad muukeelsetele õpilastele õpetavad, olid õpetajad üksmeelsed ja kinnitasid, et nad õpetavad järjepidevalt koos ainega ka erinevaid õpioskusi. Üks neist oli veendunud, et õpetaja tutvustab erinevaid viise, tehnikaid ning laps peab ise enda jaoks sobivaima avastama:

“On ju igasugused erinevad tehnikad, mälu tehnikad. Laps peab ise aru saama sellest, kas tal on selline silmamälu või on tal kuulmismälu või tal on lugemismälu või ühesõnaga mismoodi tal kõige lihtsam on õppida....Tunnis ma igakord räägin“ (1ÕP)

Teine õpetaja soovustas leida selle väga raske olevat, kuna erineva keeletasemega õppijaid on liiga palju:

“Meie koolis muudab õpetamise ja hindamise keerukaks väga erinevate keeleoskusega õpilaste samaaegne õpetamine - osade õpilaste emakeelt on vaja rikastada, teised ei suuda samal ajal sõnagi jutuvoost eristada - ning kõik peavad omandama ainealased õpitulemused ja tundma koolis käimisest rõõmu“ (2ÕP)

Kolmas õpetaja oli oma vastustes ainsana konkreetses, rõhutades, et ennekõike julgustab ta õpilasi abi küsima ning õpetab tekstist arusaamist:

„Kõigepealt küsige. Ma tunnis kõigepealt julgustan neid, küsin üle, kas kõik said aru. Midagi üritan tõlkida, selgeks teha. Ja ma ise arvan, et edu võti on selles, et muukeelne laps saaks aru, mida ta tegema peab, siis ta on võimeline tööd tegema. (3ÕP)

Samamoodi olid õpetajad veendunud, et enamus tänapäeva õpilastest ei oska iseseisvalt õppida.

„Mina arvan, et tänapäeva lapsed ei oska ise õppida, va mõned tugevad ja tublimad lapsed, kes viitsivad pingutada. (3ÕP)

Õppekeelest erineva emakeelega õpilastele on rakendatud kõiki tugimeetmeid. Vastused kinnitavad motiveeriva koolikliima olemasolu. Kui õpetajate endi vastustest ei paistnud enesekindlust ja teadvustatud tegevust õpioskuste õpetamisel, siis õpilased kirjeldasid toetavat õpikeskkonda ning õpetaja igakülgset tuge õppeprotsessis, mis vastab nüüdisaegsele õpikäsitusele.

3.5 Arutelu ja järeldused

Missugused on kohanemist ja õpioskuste omandamist soodustavad ja takistavad tegurid erinevates kooliastmetes?

Maie Soll (2011, lk 20) väidab, et õppekeelest erineva emakeelega laps võib seista kolmekordse kohanemisvajaduse ees, kui asub õppima eestikeelsesse kooli: keeleline, sotsiaalne ja füüsiline.

Tavaliselt asub laps õppima oma elukohajärgsesse kooli. Käesolev uuring seda ei kinnitanud, sest enamus vastanutest on pärit lähedal asuvatest maakonna linnadest ning nende koolivaliku eelistus on soov omandada riigikeele oskus.

Lisaks on nimetatud kooli valikut mõjutavateks teguriteks kooli mainet, asukohta, õpikeskkonda ja õppetingimusi. Paaril juhul on eelistena nimetatud veel ka kiusamisvaba keskkonda, väikeseid klassikomplekte, rahulikku ja vaikset õpimiljööd.

Ehkki lapsevanemate endi keelekasutus on minimaalne, väärtustavad nad keeleoskust ning nende eestikeelse kooli valiku eelistus näitab eesti keele ja integratsiooni motivatsiooni suurenemist (Ü. Rannut 2005, lk 30).

Ühiskonna normaalseks funktsioneerimiseks on tähtis, et eri rahvusrühmad saaksid läbi ja jagaksid teatud ühiseid väärtusi. Põhirahvus peab võtma vähemusrahvused enda hulka ning kaasama neid tegevustesse, mille läbi tekib emotsionaalne side. (Kitsnik & Petuhhova, 2021, lk 275)

Uuringu tulemused kinnitavad, et nii muukeelsed õppijad kui ka vene kodukeelega õppijad aktsepteerivad ja isegi väärtustavad koosõppimist. Koolikeskkonnas puudub igasugune

tõrjumine rahvuse ja keele pinnalt, mida võis täheldada veel neli kuni viis aastat tagasi. Samal seisukohal on ka muukeelne lapsevanem, kes väidab, et diskrimineerimine puudub. Autor tõdeb, et läbiviidud intervjuude vastustele tuginedes ei leidnud uuritavas koolis kinnitust Ülle Rannuti (2005, lk 136) uurimistöös väidetut, et Ida-Virumaa eesti koolide venelaste seas on üsna tugev integratiivne vastandumine ja negatiivne suhtumine eesti keelde. Vastustest ilmneb, et lõimumine toimub enamasti õpituatsioonis nii kodus kui ka koolis. Peamisteks pidepunktideks suhtlemisel on õppimine ning üksteise abistamine.

Vabal ajal, nt vahetundides, hoitakse keele põhiselt eraldi, kuna vene kodukeelega õppijad moodustavad poole kooli õpilaste arvust. Sarnase tulemuseni jõudsid Birute Klaas-Lang ja Kristiina Praakli (2015, lk 123), uurides eesti õpilaste kohanemist samadel tunnustel Soome koolides ja vene koolinoori Eesti koolides, sh Ida-Virumaal. Oma keeles suhtlemist pidasid loomulikuks ka muukeelsed õpilased ja -vanemad. Hoolimata õpilaste vastuste erinevustest, on siiski tunda vene noorte suuremat ootust ja valmisolekut aktiivsemaks suhtlemiseks. Saadud tulemus sarnaneb Mare Kitsniku ja Jekaterina Petuhhova uuringuga (2021), kuid siinses uuringus on õpilased eelnevalt tuttavad.

Vastuste põhjal ei saa öelda, et erinevatest rahvustest õpilased üksteist tõrjuksid või neil oleksid teise rahvuse suhtes mingid eelarvamused. Autori arvates on see pigem tingitud suhtlemisraskustest, mis tulenevad mõlemapoolsest vähesest keeleoskusest.

Kohanemise eduka toimimise kooliväliseks teguriks on kodu ja vanemate osalemine õppeprotsessis. Vastajate varieeruvast keeleoskuse tasemest on erinev ka lapsevanemate tugi erinevates kooliastmetes, siiski on valdav, et rohkem abistatakse ning ollakse õppimisega kursis esimeses kooliastmes. Lapse vanemaks saamisel kodupoolne tugi väheneb, mida on kirjeldanud ka Rachel Seginer (2006) oma uuringus. Vastanud lapsevanemad toovad põhjustena enda oskamatuset nii teadmiste kui ka keele poolest ning väidavad, et laps on piisavalt iseseisev. Oma osalemist õppeprotsessis kirjeldavad nad Studiumi külastamise, arenguevestlusega ühel korral aastas ja rutiinküsimustega koolipäeva õnnestumise kohta. Samuti ei tea vanemad nimetada muid koduseid tegevusi, millega oma last toetada. Ise hakkamasaamine peegeldus ka õpilaste vastustes, kui nad loetlesid koduse toena esmalt internetti, eestikeelseid eakaaslasi, repetiitorit eraõpetajat ning mõne erandina alles viimasena vanemaid. Uuringu tulemused kinnitavad, et põhimõtteliselt jääb õpilane kodus, see on väljaspool klassiruumi, oma õppimisega üksi (Kitsnik & Mikk, 2021). Samal arvamusel on ka õpetajad, kelle sõnul ei ole vanemad reaalselt teadlikud oma laste õpioskustest ega keeleoskuse ulatusest.

Vanematel võivad küll puududa teadmised keeleoskusest, kuid nende ootused selles osas võivad liiga kõrged olla (Soll & Palginõmm, 2011, lk 21), mida tõestab ka käesolev uuring. Muukeelsed pered soovivad, et nende laps omandaks riigikeele seda toetavas keelekeskkonnas, nii et see tagaks talle tulevikus parimad edasiõppimisvõimalused. Siinsed tulemused kinnitavad Keelehoiakute (2017) ja Birute Klaas-Langi ja Kristiina Praakli (2018, lk 113) uuringu tulemusi, mille kohaselt väärtustavad vene keele kõnelejad kõige enam eesti keele instrumentaalset funktsiooni, soovides paremaid võimalusi edasiõppimiseks ja tööjõuturul osalemiseks.

Samas osutub instrumentaalne motivatsioon intervjuueeritavate õpetajate arvates takistavaks teguriks eestikeelses koolis õpioskuste omandamisel, sest kõiki valimisse kuuluvaid muukeelseid õpilasi iseloomustab vajadus saada keelelist tuge. Lisaks tekitab ebapiisav keeleoskus ebakindlust ja endasse sulgumist (Soll & Palginõmm 2011, lk 20) ning mõnel juhul esineb isegi keeleõppe survest tingituna agressiooni, mis avaldub ka kõnealuses koolis. Teisest rahvusest inimestega läbisaamise oskus on sotsiaalse ja kodanikupädevuse oluline osa (PRÕK). Käesoleva uurimuse tulemustele toetudes võib väita, et kooli väiksus on eelduseks tihedale suhtlemisele eri rahvusest õppijate vahel, mida iseloomustavad sõbralikud, tolereerivad suhted. Samas võib ebahühtlane keeleoskus osutada pärssivaks teguriks laste omavahelisel suhtlemisel ning takistada kohanemist ja õpioskuste omandamist. Muukeelseid õppijaid toetab kohanemisel oma muukeelne keskkond, mis teisest küljest takistab arusaamist ja õpioskuste omandamist.

Missugused on muukeelsete õpilaste arusaamad õppimisest ja õpioskustest?

See, mida õppija mõtleb seoses oma õppimise või ülesande sooritamisega, avaldab tugevat mõju tegevute teostamisele ja motivatsioonile (Talving et.al 2023).

Õppimist defineerivad vastajad lähtuvalt oma arusaamadest ja kogemustest, kuid kõikide nende vastused sisaldavad tegevusi, mis kutsuvad õppijais esile mingeid muutusi. Ometi on vastajate hulgas ka neid, kes teadvustasid õppimist kui kohustust – kooliskäimine, töö.

21. sajandi üheks olulisimaks oskuseks peetakse õpioskust, mis tagab indiviidi eduka toimetuleku (Beljajev & Vanari, 2005, lk 17), ja see on ka tähtsaim elukestev oskus (PRÕK). Uurimuses osalejad arvavad teadvat, kuidas peab õppima. Vastused on enamasti asjalikud ning nendest võib välja lugeda õppijate eakohast teadlikkust oma tugevatest ja nõrkadest külgedest õppimisel. Kuna oma õpioskusi selgitati kirjeldades oma õppimist koolis ja kodus, siis saab intervjuu vastuste analüüsile tuginedes väita, et kõik vastajad peavad koolis õppimist lihtsamaks, kuna see on õpetaja poolt juhitud ja kaaslaste poolt toetatud. Vastanud õpilased nimetavad erinevaid õpisisituatsioone ning sinna juurde kuuluvaid õpioskusi, millega

väljendavad oma teadlikkust, et erinevaid aineid ja ülesandeid õpitakse erinevate tehnikatega (Klaas-Lang & Praakli 2015, lk 119).

Õppimist lihtsustab teadmine oma tajude arengust ning teadlik oskus neid kasutada. Nii ilmneb, et enam aitab õppijaid nägemistaju – visualiseeritud õpimaterjal, filmid, slaidiesitlused, samuti kuulmistaju – õpetaja v kaaslaste suuline kõne. See omakorda selgitab õppijate soovi saada materjali valmiskujul, kus ebaoluline on juba õpetaja poolt eraldatud. Samas ei võimalda selline tegevus arendada õppijate endi oskust eristada vajalikku ebavajalikust. Sõnalisele materjalile luuakse seos pildi, joonise, graafiku, filmi jms kaudu. See on vajalik eelkõige muukeelsete õppijate üldistusoksuse arendamiseks.

Õppijate tundide, õpitegevuse ja -keskkonna kirjeldustele tuginedes võib öelda, et õppimist kirjeldati peamiselt kui õppijakeskset, ehkki on ka viide õpetajakesksele õpetamisele: õpetaja aina räägib ja räägib. Nii iseloomustatakse toetavat õpikeskkonda, loetledes seal olevaid võimalusi: rohked visualiseerivad materjalid (filmid, videod, esitlused, graafikud, kaardid jms), digivahendite kasutamise võimalused (süle- ja tahvelarvutid).

Õpikeskkonnast, milles õppimine toimub, millised hoiakud - eelistused ja teadmised seal valitsevad, sõltub õppijate õpiviisi (sügav, pinnapealne v strateegiline) valik (Pilli, 2006, lk 11). Tulemustele tuginedes saab öelda, et kodusel õppimisel nimetati palju kordamist. Kordamine kui lihtsam õpiviis on enamasti mehaaniline meeldejätmise, mis võib kergesti ununeda. Kuid samas aitab see kaasa meenutamise treenimisele. Eestikeelsete vastajate vastustes nimetati ka hajutatud (Kikas, 2010) kordamist (kordamine teatud intervalli tagant, erinevad ruumid). Selline õppimine on oluline tugeva mälujälje tekitamiseks ja eelduseks uute seoste loomisel.

Koduse õppimise kirjeldamisel on kõige sagedamini nimetatud lugemist, koolis aga kuulamist, jälgimist ja lugemist. Autori arvates tuleneb see sellest, et formaalne lugemisõpe algab juba lasteaiast ning täieneb arusaamise mõistmise või järelduste tegemise oskusega koolis.

Kognitiivseid (meeldejätmise, meenutamine) ning metakognitiivseid oskusi (õppimise planeerimine, kontrollimine) märkas autor enam seoses kodus õppimisega: toa vahetus, aja planeerimine, puhkepausid, ülesannete jagamine erinevatele päevadele, spikri tegemine jms. Tuleb tõdeda, et need oskused sisalduvad eestikeelsete vastajate vastustes, kuid puuduvad enamusel venekeelsetest vastajatest.

Tõenäoliselt kasutavad õppijad kõiki kolme üldist õppimisstrateegiat (Simons, 2000): kognitiivset, metakognitiivset kui ka afektiivset, kuid samas ei saa selles vanuses olla teadlik nendest õpioskustest, kui õpetaja ei ole neid tutvustanud.

Autori arvates seostub kodus erinevate tehnikate sagedasem kasutamine suurema autonoomia ja vastutusega. Lisaks näitavad vastused seda, et õppijad ise oskavad leida ja hoida oma õpimotivatsiooni.

Nagu eelpool toodust nähtub, eelistavad just muukeelsed õpilased saada uusi teadmisi lihtsustatud kujul ning kindlasti õpetaja poolt seletatuna. Mare Kitsnik (2019, lk 52) on väitnud, et koos õpetajaga turvalises suhtlussituatsioonis õppimine vähendab keeleõppija hirme ja stressi, pakkudes samal ajal autentset sisendit ja ergutades sihtkeeles suhtlema. Nii ilmneb kõikide vastajate vastustes oskus abi küsida, mis on seotud teiste õpioskustega. Ühelt poolt saadakse aru, et tekkinud probleemi lahendamiseks vajatakse abi ning teisalt on olemas õpikeskkond, mis julgustab abi küsimist (Jõgi & Aus, 2015, lk 120). Abi küsimine annab tunnistust õppijate soovist õppida ning näitab, et õpetaja on hooliv ja toetav, tema käest pole piinlik isegi mitu korda küsida. Äramärkimist leiab veel hirmu puudumine vastamise ees, mis on tõenäoline, arvestades õppijate väikest arvu klassis.

Tulemustele tuginedes võib kinnitada, et vastajad oskavad oma õpitegevust planeerida ja organiseerida, luues selleks sobilikke tingimusi, eriti koduse õppimise kirjeldamisel. Oma õpikäitumist kirjeldatakse ettevaatlikult, kuid võib aru saada, et enamasti ei lükata kodust õppetegevust edasi, vaid pingutatakse tulemuste saavutamise nimel. Koolis osatakse kasutada pakutava õpikeskkonna tuge, õpitegevustest eelistatakse koostöist tegutsemist. Koostöine õppimine võimaldab kaaslastelt üle võtta uusi õpistiile, kuid võib mõjuda demotiveerivalt. Õpilaste vastustes kajastuvad nii koostöise õppimise positiivsed kui ka negatiivsed jooned.

Käesolevas uurimuses leiab kinnitust seisukoht, et lapsi motiveerib kõige rohkem õppima huvi, lõbu ja väljakutse, mida nad õppeprotsessist saavad (Belajev & Vanari, 2005). Nagu vastustest selgub, väärtustatakse koosõppimise situatsioonis eelkõige sotsiaalseid oskusi: kaaslase kuulamine, usaldamine, oskus lülitada mõttevahetusse, oskus kaaslasi ergutada, teiste arvamustega arvestamine, kompromisside tegemine, aga ka keeleoskus. Intervjueeritavate vastustes on näidetena ära toodud rühmadesse jagamine, võrdne töötegmine, muukeelsete õpilaste sõnavaralise ja suulise eneseväljenduse toetamine jms. Rohke koostöise õppe kirjeldamine koolis annab tunnistust õpetaja oskuslikust õpikeskkonna juhtimisest ning vastavate meetodite kasutamisest meenutamist, seoste loomist, teadmiste organiseerimist.

Lähtudes Simons ja Ruijtersi (2020, lk 17-18) viie õppimise metafoorist, saab väita, et vastajad on kirjeldanud kõiki õpiviise. Klassiruumis on enam nimetatud osalemine, avastamine, omandamine ja harjutamine. Kodus jällegi on eelistatum harjutamine.

Õpistiilina on tajumist nimetatud siis, kui kirjeldati pidevat pinget olukorda klassis seoses väheste õppijate arvuga.

Tuginedes nii John Biggsi (1987) teorialele, kui ka laste vastustele, saab väita, et enamus teab, kuidas nad oma ülesannetele lähenevad ja miks nad seda teevad. Ent on ka neid, kes selgelt väljendavad oma huvi- ja õpimotivatsiooni puudumist ning sellest lähtuvalt isegi ei püüa ülesandele läheneda, vaid jätavad selle lihtsalt tegemata.

Selgus, et palju toimub pinnapealset õppimist, mida kasutatakse kiire tulemuse, hinde, saamiseks. See, mille pärast minnakse kergema vastupanu teed, tuleneb vähesest keeleoskusest, ülesande täitmisele kuluvast ajast, aga ka õppijate eelistustest õpitava suhtes. Näiteks III kooliastme vastajad põhjendavad pinnapealset õppimist teadliku valikuna, sõnades, et õpivad vaid seda, mis huvi pakub. Samas jällegi kirjeldavad nad sügavat õppimist seoses sellega, mis neid huvitab või millest töötab kasu tulla, nt ainete õppimine, mis on vajalikud gümnaasiumisse sisseastumisel. See näitab ühelt poolt õppija motiveeritust ning selgitab teiselt poolt väiksemaid teadmisi ja madalamaid tulemusi teatud ainetes.

Lähtuvalt õppijate vastustest võib öelda, et strateegiline õppimisviis, mis keskendub parimatele hinnetele, kuid nõuab sügavat pingutust, intervjuueeritavate vastustes puudus. Tõenäoliselt on põhikooli õpilased alles sügavamate õpistiilide avastamisjärgus.

Edukas õppija näeb ise vaeva, et omandatud teadmisi praktikas rakendada. Seoste tugevdamiseks ja õpitu kinnistamiseks peab ta leidma kohad ja võimalused, et oma aineteadmisi või keeleoskusi praktiseerida. Uuritavatest muukeelsetest õppijatest oskab vaid paar õpilast selgitada, kas ja kus nad õpitud kasutavad (trennis ja olümpiaadil), teised muukeelsed õppijad arvavad, et neil pole olnud võimalust oma teadmisi päris elus rakendada.

Muukeelsed õppijad peavad oma keeleoskust ja õpioskusi heaks ning soovivad oma õpinguid jätkata eestikeelsetes koolides. Samal arvamusel ei ole aga siinses uurimuses vastanud õpetajad, väites, et põhikooli lõpetamisel on vaid üksikute õppijate keeletase sarnane emakeelt kõnelevate õppijate omaga (Klaas-Lang & Praakli, 2015, lk 119). Nende väitel on peamiseks riigikeele kasutuskohaks ainetund, samas kui muu koolisisene keelekasutus kipub olema muukeelne. Seda soodustab rohke muukeelsete õppijate arv koolis ja toetav venekeelne keskkond väljaspool kooli.

Õpioskuste arengu toetamine on kõige efektiivsem, kui see on sobitatud igapäevasesse aineõppesse (Talving et al.2023), sellepärast on eriti muukeelsete õpilaste jaoks kõige tähtsam koolis õpetaja. Eesti õpetaja kutsestandard sisaldab muuhulgas õpetaja pädevust toime tulla erineva kultuuritausta ja erineva õppekeele oskusega õpilaste õpetamisel (Soll &

Palginõmm, 2011, lk 85). Õpilased kirjeldavad oma vastustes õpetajat lähtuvalt oma ootustest ning nad annavad selge signaali, missugune ta peab olema, eeldades mõistmist ja tuge. Nende ootusi mõjutavad eelnevad probleemid, mis vajavad lahendamist, nt soovivad nad, et õpetaja peab oskama klassis korda hoida, ta ei tohi karjuda ning võiks teada vastuseid kõikidele küsimustele.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et kõikidel õpilastel on olemas teatud õpioskused, mille nad võtavad kooli tülles kaasa juba kodust v lasteaiast. Koolis peab toimuma pidev õpioskuste täiendamine koos õpilase üldarenguga, mida suunab õpetaja (Pedastsaar, 2012)

Seega on põhiline õppimist motiveeriv tegur õppimine ise ja sellega kaasnev rahuloluline (Belajev & Vanari, 2005), mida oli tunda ka intervjuueeritavate vastustes.

Kuidas on muutunud õpikeskkond seoses muukeelsete õpilaste arvu suurenemisega?

Õpikeskkond on kõik see, mis ümbritseb õppijat õppimise ajal (Belajev & Vanari, 2005, lk 26) ning selle loomises osalevad kõik õppeprotsessist osavõtjad.

Õpetajate vastustele tuginedes selgub, et õpikeskkonna suurim muutus on toimunud peamiselt keelekeskkonnas, mis on tekkinud suure hulga muukeelsete õppijate õppima asumisega kõnealusesse kooli.

Maie Soll ja Mai-Liis Palginõmm (2011, lk 19) ütlevad, et õppeprotsessis võimetekohaselt ja aktiivselt osalemise eeltingimuseks on vähemalt teatud tasemel üldkeeleoskus. Nii on klassis koos väga palju erineval tasemel õppijaid, kes kõik vajavad isesugust tuge.

Samuti ütlevad pedagoogid, et suurem tähelepanu on suunatud muukeelsete õppijate toetamisele, näiteks “rääkivad seinad” klassiruumis, tekstide lihtsustamine, tõlkeprogrammid ja äpid jms. Seda kinnitavad ka eestikeelsed lapsevanemad ja vähemal määral ka eestikeelsed õppijad ise.

Intervjuu vastustest saab välja lugeda õpetajate muret õpikeskkonna keele venekeelseks muutumise pärast. Nad isegi kirjeldavad, et õpilane, kes ei saa aru, on vägivaldne ning kindlasti väheneb sellega ka tema õpimotivatsioon.

Õpilased seevastu üldiselt väärtustavad koos õppimist ega näe erilist probleemi, kuigi tajuvad, et vahel suhtutakse muukeelsetesse õppijatesse leebemalt.

Muukeelsed lapsevanemad arvavad endiselt, et hoolimata keelekeskkonna muutumisest koolis saavad nende lapsed sealt piisava keeleoskuse, et edasi õppida. Nad aktsepteerivad laste vene keele kasutamist nii ainetundides kui ka vahetundides ega taju, et keelekeskkond ise toimib õpetajana.

Vastustes kirjeldatud koostöine õppimine annab aimu õpetaja oskusest muuta klassiruumi vastavalt kasutatavale õppemeetodile ja õppijate oskusi ja teadmisi arvestavalt. Õpilased

leiavad ühiselt, et koostööine õppimine võimaldab kaaslasi keeleliselt toetada ning see mõte kinnitab fakti, et õpikeskkond on sotsiaalne.

Hoolimata õpetaja pingutustest luua keeleõpet toetav õpikeskkond, väidavad õpetajad erinevalt õpilastest ja nende vanematest, et lapsed ei oska õppida, lisades, et nad isegi ei pinguta. Kuid just keeleoskusest sõltub ühest küljest uute teadmiste ja oskuste omandamine, teisest küljest enda arusaadavaks tegemine ja oma teadmiste ja oskuste väljendamine. (Soll & Palginõmm 2011, lk 49)

Kokkuvõttes võib öelda, et eri kodukeelega õpilaste koosõppimine eesti koolis on hea vastastikuse mõistmise suurendamise ja konfliktide vähendamise huvides. Samuti on Ida-Virumaal koolikeskkond ainus keskkond, kus on näha vastastikust integratsiooni ja on toonitatud vajadust mõista mõlemat kultuuri ja õppida mõlemat keelt (Rannut, 2005, lk 26). Millised on kooli võimalused toetada õppijate kohanemist ja õpioskuste omandamist?

Eesti territooriumil tagavad riik ja kohalik omavalitsus võimaluse omandada avalikes haridusasutustes ja ülikoolides eestikeelne haridus kõigil haridustasemetel (HaS, 1992). Kaasava hariduse seisukohalt peab kool pakkuma haridust õpilase võimetest ja vajadustest lähtuvalt. Juhindudes seadusest ja kaasava hariduse põhimõttest, on uuritav eestikeelne põhikool loonud sobivad õpitingimused ja eeldused edasiseks õppeks nii eesti- kui ka muukeelsetele lastele.

Ühelt poolt Eesti riigi hariduspoliitika ning suund hariduse täielikule eesti keelele üleminekule ja teiselt poolt väikekooli hea maine on toonud kooli õppima palju muukeelseid õpilasi.

Kõik vastajad hindavad kõrgelt ka teiste autorite (Sass et al., 2012, Soini et al., 2010) poolt nimetatud õppetöök vajalikku õppekeskkonda, õppetöök kasutatavaid kaasagseid digivahendeid, millega on kooli poolt loodud õppijatele ja ka õpetajatele inspireeriv ja motiveeriv koolikliima

Kooli poolt pakutavad tugiteenused on kättesaadavad kõigile õpilastele. Uuringu tulemused näitavad, et vajadus eripedagoogi abi järele ei olene klassi astmest, kuhu õpilane tuli, vaid pigem õpilase ja tema vanemate soovist omandada sihtkeel sellisel tasemel, et oleks võimalik õppida ka teisi õppeaineid ning laiemas perspektiivis saada nõuetekohane eestikeelne haridus. Lapsevanemad hindavad individuaalse lähenemise ja õpitoe olulisust kooliga liitumisel ning leiavad selle olevat piisava, et nende lapsed hiljem õppimisega iseseisvalt hakkama saaksid.

Õpetajate arvates on koolikeskkond ja õpitingimused liiga toetavad. Muukeelsete õppijate toetamiseks on II ja III kooliastmes korraldatud tasemetunnid, kus muukeelsed, aga ka

tasemelt nõrgemad õpilased õpivad individuaalse õppekava järgi. Algklassid ja II kooliaste on ühinenud Haridusministeeriumi pilootprojektiga „Professionaalne eestikeelne õpetaja klassis“. Õpilaste vastustest nähtub, et nad peavad sellist õppekorraldust loomulikuks ega seosta oma keeleõppe toetamisega. Keegi vastajatest ei nimeta ka, et õpib individuaalse õppekava järgi.

Efektne õppematerjal on selline, mille järgi on lihtne õppida ning on hea, kui seda saab tajuda kõigi meeltega (Beljajev & Vanari, 2005, lk 23). Pooled õpilased ei leia õppematerjali keeruka olevat, kuid nimetavad, et see on tihti igav, seal on vähe pilte, teise poole meelest on materjal liiga keerukas. Kirjastuste poolt välja antud õpikud on peamine tugi uute teadmiste ja oskuste omandamise protsessis ja need on kirjutatud eelkõige emakeeles õppivat õpilast silmas pidades (Soll & Palginõmm (2011, lk 86). Õpetajate arvates on õpikud liiga keerulise sõnastusega, sisaldades sõnu ja väljendeid, millest isegi eestikeelne laps ei saa aru. Hoolimata õpetajate negatiivsest suhtumisest õppematerjalidesse, ei panusta sugugi mitte kõik nendest õppematerjalide lihtsustamisse või ise tegemisse.

Täiesti erinev on õpetajate suhtumine toetava õpikeskkonna kujundamise osas. Kui II kooliastme õpetaja nimetab, et kasutab iga ruutmeetrit toetamaks keeleõppimist, seda visualiseerides, siis teine õpetaja kinnitab, et kooli õpikeskkond on liiga toetav ning õpetajad võtavad sellega õpilastelt võimaluse ise teha ja pingutada.

Õpilased seevastu näevad õpikeskkonda ainult füüsilise keskkonnana, kordagi mainimata seda, mida kirjeldas II kooliastme õpetaja. Nende kirjeldustest saab välja lugeda, et kasutatakse palju digitehnikat ja -keskkondi, samuti koostöist õppimist.

Kujundav hindamine on õpetajate tööriist õpitulemustest arusaadava tagasiside andmisel õpilastele ja nende vanematele (PRÕK) ja seda loetakse arengut toetavaks (Soll & Palginõmm, 2011, lk 43). Intervjuus vastanud õpetajad on üksmeelsed, arvates, et ei lapsevanemad ega õpilased loe sõnalist tagasisidet. Intervjueeritavate täiskasvanute ja laste vastused on aga vastupidised. Muukeelsed lapsevanemad nimetavad, et nad jälgivad sõnalist tagasisidet Stuudiumis. Samas ainult üksikud muukeelsed lapsevanemad suudavad seletada sõnalise hinde eelist, võrreldes numbrilise hindega. Seevastu enamuse õpilaste vastustes peegeldub teadmine sõnalise hinde sisust selgelt. See näitab, et õppijad oskavad suulist tagasisidet teadlikult kasutada oma õpitegevuse kavandamisel ja analüüsimisel, mida on välja toonud ka teised autorid (Lam, 2015; Leijen & Pedaste, 2017).

Veelgi enam, õpilased soovivad, et õpetajate tagasiside peab olema täpsem, ja arvavad, et sellist tagasisidet peab igapäevases õpiprotsessis olema rohkem, sest see aitab paremini õppida. Sarnaselt õpetajatega näevad nad kujundavas hindamises ka õpimotivatsiooni

toetajat. Seega arvab autor, et õpetajad on liigselt keskendunud soovile, et muukeelne lapsevanem peab mõistma sõnalist tagasisidet, mille tulemusena nad loodavad, et lapsevanem on võimeline oma last enam toetama. Nad on unustanud, et eelkõige on see tähtis õpilasele, kes kasutab õppeprotsessis hindamist kui õppimist (Leijen & Pedaste, 2017, lk 11). Hindamisprotsess tervikuna sobib kokku nüüdisaegse õpikäsitusega.

Nii on koolis palju tähelepanu pööratud muukeelsete laste kohanemise ja õppimise toetamisele. Ära on kasutatud kõik riigi poolt pakutavad tugimeetmed, rakendades neid kohapeal ning millesse on püütud kaasata ka lapsevanemaid.

KOKKUVÕTE

21. sajandit iseloomustab suur informatsiooni tulv ja seda kandvate infokanalite rohkus. Oskus teha valikuid, hankida teadmisi ja need meelde jätta nõuavad õppijailt oskust õppida. Õpioskus on üks põhikooli õppe- ja kasvatusesmärke ning õpilases kujundatavaid üldpädevusi.

Ida-Virumaa kontekstis osutub oluliseks muukeelsetele õppijatele õpikeskkond. Eestikeelsele õppele üleminek ja muukeelsete vanemate arusaam riigikeele vajalikkusest on tekitanud olukorra, kus üha enam pannakse oma lapsi õppima eestikeelsetesse koolidesse. Lähtuvalt eeltoodust on käesoleva magistritöö eesmärgiks analüüsida erineva emakeelega õppijate kohanemist ja õpioskuste omandamist soodustavaid ja takistavaid tegureid, selgitada mitmekeelses koolikeskkonnas toimunud muutusi ja õppijate koolipoolse toetuse võimalusi.

Uuringu valimi moodustavad eestikeelse väikekooli II ja III kooliastme 12 õpilast, sh 10 muukeelset ja kaks eestikeelset õpilast, kolm muukeelset ja kaks eestikeelset vanemat ning kolm õpetajat. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega. Saadud tulemusi analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsiga, mille tehnikaks on horisontaalne analüüs.

Tulemuste analüüsiga on saadud vastused neljale uurimisküsimusele.

Selgus, et muukeelsete laste ja nende vanemate koolivaliku põhjuseks on tahe omandada eesti keel selleks sobivaimas keelekeskkonnas. Kohanemist soodustab muukeelsete õppijate rohkus ning kooli ja eesti kodukeelega laste positiivne suhtumine neisse. Samal ajal pärsib võimalus pidevalt oma emakeelt kasutada õpioskuste omandamist. Tuginedes Birute Klaas-Langile (2022, lk 234) võib öelda, et huvipuudus keelt õppida tuleb ikka veel oskamatuses näha keele kasulikkust ning oskuste ja võimaluste puudumine seda iseseisvalt kasutada.

Uuritava kooli õppekorralduse aluseks on seadused ja kaasava hariduse põhimõtte. Kooli on oodatud õppima kõik soovijad ning neile on loodud selleks igati toetav koolikeskkond. Õppeprotsessis on rakendatud kõiki tavaõpilastelegi lubatud tugimeetmeid.

Eve Mägi ja Hanna Siarova (2014) sõnul on vaja kvaliteetsete haridusvõimaluste tagamiseks muukeelsetele õppijatele rakendada kõigi tasandite vahelist koostööd. Tuginedes vastustele, saab öelda, et nii kool kui ka õpetajad kasutavad õppijakeskset lähenemist ja koostöist

õppimist. Igapäevast kooli toetavat õpikeskkonda eelistavad ja hindavad üksmeelselt kõrgelt kõik muukeelsed õppijad, kuna kodune toetus on vanemate keeleoskuse tõttu kesine.

Seetõttu on oluline, et koolid mõistaksid vanemate kaasamise tähtsust ning panustaksid koostöökultuuri loomisele, millele on viidanud autorid Eve Mägi ja Hanna Siarova (2014, lk 25).

Keelekeskkonna muutumine kakskeelseks ja õpitegevuse liigne muutumine muukeelsetele õppijatele orienteeritaks valmistab suurt muret eestikeelsetele lapsevanematele ja õpetajatele. Sellepärast on hariduslike eesmärkide saavutamiseks väga oluline motiveeriv koolikliima, mis on seotud ka õpetajate pedagoogilise töö edukusega (Soini, et.al, 2010)

Selleks, et tagada kõigile võrdsed võimalused õpitee jätkamisel, peavad õpetajad õpioskuste õpetamisele tähelepanu pöörama kõikides ainetundides ja igas kooliastmes (Jõgi & Aus, 2015, lk 115). Autor nõustub Eve Kikasega (2017, lk 115), et õppimise konstruktiivses plaanis on oluline teadmiste ja oskuste omandamiseks saavutada õppijate kogu tähelepanu ja pingutust nõudev kaasamine.

Uurimise läbiviimisega täitis autor uurimistöö eesmärgid, saades vastused kõikidele küsimustele. Kitsaskohaks on kogemuse puudumine uurimistöö läbiviimiseks. Autor ei osanud arvestada vastajate kesise keele- ja eneseväljendusosega. Samuti hirmutas vastajaid intervjuude lindistamine, millega nad varem ei olnud kokku puutunud. Sisukamate tulemuste saamiseks oleks võinud kasutada vaatlust v juhtumianalüüsi, mida võib kasutada järgmise uurimuse läbiviimiseks.

Uurimistöö läbiviimine võimaldas kaardistada muukeelsete õppijate, vanemate ja õpetajate arusaamad õpioskustest. Intervjuude läbiviimine pani vastajad sügavuti mõtlema õpetamise, õppimise, õpioskuste ja õpikeskkonna üle. Loodetavasti toimuvad selle tulemusena muutused õppimises ja õpetamisel, mille tulemusena saadakse paremad õpitulemused ning oskus õppida, mis on elukestva õppe aluseks.

Töö praktilise tähtsusega võib nimetada saadud uurimistöö kogemust, aga ka uusi teadmisi ja oskusi, mis on selle töö olulisim tähtsus.

Autori teadmised õpitut teadlikult ja järjepidevalt töös rakendada loovad väärtust tema õpilastele, laiemas plaanis ka koolile.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Aava, K. K. (2020). *Kas õpi- või õpperuum? Mõistekasutus loob arusaama õppimise sisust.* Keel ja Kirjandus (8-9). doi:<https://doi.org/10.54013/kk754a5>
- Adams, K., & Christenson, S. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology* 38, 447-494.
- Akpan, J. P., & Beard, L. A. (2016). *Using Constructivist Teaching Strategies to Enhance Academic Outcomes of Students with Special Needs.* Universal Journal of Educational Research, 4 (2).
- Beljajev, R. & Vanari, K. (2005). *Õppimine ja õppimisoskuste arendamine täiskasvanuna.* Sisekaitseakadeemia.
- Biggs, J. (20. 02 1987. a.). *Student Approaches to Learn & Studying.* Australian Council for Educational Research. Allikas: Student Approaches to Learn & Studying: <https://web.cortland.edu/andersmd/learning/Biggs.htm>
- Brophy, J. (2010/2014). *Kuidas õpilasi motiveerida? Käsiraamat õpetajatele.* SA Archimedes.
- Corte, E. (2010). *Historical developments in understanding of learning.*
- de Kock, A., Slegers, P. & Voeten, M.J. (2004). *New Learning and the Classification of Learning Environments in Secondary Education.* Review of Educational Research, 74.
- Driscoll, M. (2005). *Psychology of Learning for Instruction.*
- Dörnyei, Z. (1998). *Motivation in second and foreign language learning.* Survey article. doi:<https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Dörnyei, Z., & Csizer, K. (1998). *Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study.* Language Teaching 2.
- Eesti Vabariigi haridusseadus. (detsember 1992. a.). Eesti: Riigi Teataja. Kasutamise kuupäev: 31. jaanuar 2023. a., allikas <https://www.riigiteataja.ee/akt/968165?leiaKehtiv>

- Ehala, M. (20. mai 2019. a.). Hariduse juurprobleemi lahendaks nõudlik kodu. *Meie Eesti*.
Allikas: <https://arvamus.postimees.ee/6687109/hariduse-juurprobleemi-lahendaks-noudlik-kodu>
- Ehala, M., Niglas, K. (mai (3) 2006. a.). Language Attitudes of Estonian Secondary School Students. *Journal of Language, Identity and Education*, 209-227.
- Einpalu, R. (12. aprill 2021. a.). Ruti Einpalu: tõhusad ja ebatõhusad õpistrateegiad. *Edasi. Eksklusiiiv.Tööelu*. Allikas: <https://edasi.org/75824/ruti-einpalu-tohusad-ja-ebatohusad-opistrateegiad/>
- Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships. *Ohio Delta Kappan*, 76, 701-713.
- Esser, H. (2004). *Does the "new" immigration require a "new" theory of intergenerational integration?* *International Migration Review*, vol 38, no. 3.
- Gardner, R. C. (1985/2010). *Motivation and Second Language Acquisition*. The Socio-Educational Model.
- Gurney, P. (2007). *Five factors for effective teaching*. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 4.
- HAR. (14. 02 2023. a.). Haridussõnastik. Eesti Keele Instituut. Allikas: <https://www.eki.ee/dict/haridus/>
- HARNO. (kuupäev puudub). Eesti Haridus- ja Noorteamet. Kasutamise kuupäev: 29. jaanuar 2023. a., allikas <https://harno.ee/kaasav-haridus>
- HARNO. (kuupäev puudub). Haridus- ja Noorteamet. Kasutamise kuupäev: 2023, allikas Haridus- ja Noorteamet: <https://harno.ee/eestikeelne-opetaja-haridusasutuses>
- Hausenberg, A.-R., Ilves, M., Kaivapalu, A., Kerge, K., Kern, K., Kitsnik, M., Krall, I., Rummo, K., Rütmaa, T. (koost). (2008). *Iseseisev keelekasutaja B1- ja B2- taseme eesti keele oskus*. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- HTM. (2017). *Keelehoiakute uuring. Küsitlus 15 - 74 aastaste elanike seas*. Turu-uuringute AS. Allikas: <https://www.hm.ee/sites/default/files/aruanne.pdf>
- HTM. (2020). *Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035*. Haridus- ja Teadusministeerium. Allikas: https://epale.ec.europa.eu/system/files/2022-11/Haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_11.11.21.pdf
- Jõgi, A.-L. &. (2015). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine. 6. Õpipädevus*. Haridus- ja Teadusministeerium.
- Kadajas, H.-M. (2005). *Õppima õppimine ja õppima õpetamine*. Tallinn: TLÜ Kirjastus. Allikas: <https://erinevadoppijad.weebly.com/2-erinevad-otildepistiilid.html>

- Kao, G. (2004). *Parental influences on the educational outcomes of immigrant youth*. International Migrationn Review of Sociology, vol.38, no.2.
- Kikas, E. (2017). *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline aruanne. Pädevuspõhine õppimine: arendamine ja hindamine. Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline aruanne*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Kikas, E. Peets, K. & Niilo, A. (2011). Assessing Estonian mothers' involvement in their children's education and trust in teachers. *Early Child Development and Care* 181, 1079-1094. doi:<https://doi.org/10.1080/03004430.2010.513435>
- Kikas, E. t. (2010). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes. Tunnetusprotsessid ja nende arengulised iseärasused*. EV Haridus- ja Teadusministeerium. EDUKO toetusel.
- Kitsnik, M. & Mikk, K. (2021). *Õppetegevuse haaravus, aktiivsus ja jõukohasus eesti keele kui teise keele täiskasvanute kursustel: Õpetajate arvamuste analüüs*. Lähivõrdlusi 31. doi:<https://doi.org/10.5128/LV31.05>
- Kitsnik, M. &. (mai 2021. a.). Eesti ja eestivene põhikoolinoorte vastastikused hoiakud enne ja pärast mängustatud koostöötegevuste projektis osalemist. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*(Kd (9)1), lk 274-303. doi:DOI: <https://doi.org/10.12697/eha.2021.9.1.11>
- Kitsnik, M. (2019). *Eesti keele kui teise keele õppimine - kas raske töö või kerge lõbu?* Keel ja kirjandus, 1-2. doi:<https://doi.org/10.54013/kk735a4>
- Kitsnik, M., & Soolu, M. (2020). *Miks mõnikord kaob tuju eesti keelt õppida? Demotivatsioon üheksanda klassi eesti keele tundides*. Tallinna Ülikool. doi:doi:10.5128/LV30.03
- Klaas-Lang, B. & Praakli, K. (2015). *Milleks mulle eesti keel ? Riigikeeleoskuse vajalikkusest vene koolinoorte pilgu läbi*. Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat, 11. doi:DOI:10.5128/ERYa11.07
- Klaas-Lang, B. & Praakli, K. (2018). *Riigikeele oskusest, kasutamisest ja väärtustamisest Soome ja Eesti muukeelsete noorte näitel*. doi:doi:10.5128/LV28.03
- Klaas-Lang, B. (2022). Kogukondlik keeleõpe – võimalus kasvatada keeleõppe motivatsiooni! *Eesti Haridusteaduste Ajakiri nr 10(2)*, 228-250. doi:<https://doi.org/10.12697/eha.2022.10.2.08>
- Klemm, T. (2020). *Õpioskuste mõiste sisu ja tähendus haridusvaldkonna tekstides*. Andragoogika. Tallinna Ülikool. Allikas: <https://andragoogika.tlu.ee/opioskuste-moiste-sisu-ja-tahendus-haridusvaldkonna-tekstides/>

- Konstruktivistlik... (2012). Avatud Meele Instituut. Kasutamise kuupäev: 12. 03 2023. a., allikas https://www.ami.ee/wp-content/uploads/2012/10/%C3%B5ppimine_Sotsiaalne_konstruktivism11.pdf
- Kristen, C. & Granato, N. (2007). *The educational attainment of the second generation in Germany: social origins and ethnic inequality*. Ethnicities, vol 7, no. 3.
- Kõrgesaar, J. (2016). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lam, R. (2015). *Assessment as learning: examining a cycle of teaching, learning, and assessment of writing in the portfolio-based classroom*. Studies in Higher Education 41(11). doi:DOI:10.1080/03075079.2014.999317
- Leijen, Ä. & Pedaste, M. (2017). *Uurimisprojekti "Süsteemiline kirjanduse ülevaade õpikäsituse nüüdisaegsuse hindamiseks sobivate mõõtvahendite leidmiseks" raport*. Tartu Ülikool.
- Leping, K-O. & Toomet, O. (2008). *Emerging ethnic wage gap: Estonia during political and economic transition*. Journal of Comparative Economics, vol 36, no.4.
- Loogma, K., Erss, M., Ümarik, M., & Aasa, M. (mai 2020. a.). Õpetaja professionaalsuse võimalikud tulevikustsenaariumid aastaks 2035. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, lk 180-212. doi:<https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.08>
- Lukas, T. (2. jaanuar 2023. a.). Lukas: uutes õppekavades on õpetajal suurem roll. (M. Peegel, Intervjueerija) Kasutamise kuupäev: 20. märts 2023. a., allikas <https://www.err.ee/1608837829/lukas-uutes-oppekavades-on-opetajal-suurem-roll>
- Lukk, M., Koreinik, K., Kaldur, K., Vihman, V.-A., Villenthal, A., Kivistik, K., Jaigma, M., & Pertšjonok, A. (2017). *Eesti keeleseisund*. Tartu: Tartu ülikool ja Balti Uuringute Instituut (IBS).
- Mägi, E. & Siarova, H. (2014). *Migrant education opportunities in the Baltic States: strong dependence on the level of school preparedness*. Praxis Center for Policy Studies.
- Pata, K. & Laanpere, M. (2009). *Tiigriõpe: Haridustehnoloogia käsiraamat*. TLÜ Informaatika Instituut.
- Pedaste, M., Leijen, Ä., Poom-Valickis, K., Eisenschmidt, E. (2019). *Teacher professional standards to support teacher quality and learning Estonia*. Eur J Educ 54. doi:doi: <https://doi.org/10.1111/ejed.12346>
- Pedast Saar, T. (19. august 2012. a.). Õppima õppimine. Allikas: http://www.koolielu.edu.ee/kyllin/materjalid/varia/oppima_oppimine.pdf

- Peitel, T. (2017). *Uurimisprojekti "Süsteemaatiline kirjanduse ülevaade õpikäsituse nüüdisaegsuse hindamiseks sobivate mõõtvahendite liidmiseks" raport. II Nüüdisaegse õpikäsituse mõõtmine. Kuidas hinnata õpikäsituse nüüdisaegsust?* Tartu Ülikool.
- Pilli, E. (2006). *Õppimisoskused*. Trükis on valminud projekti «Ülikoolilõpetajate konkurentsivõime tõstmine läbi õppetegevuse kvaliteedi arenduse (LÜKKA)» nõustamise alaprojekti raames. LÜKKA projekti toetab Euroopa Sotsiaalfond.
- Pintrich, P. R. (2000). *The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning*. Handbook of Self-Regulation. doi:<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- PRÕK. (2011). Põhikooli riiklik õppekava. Allikas: <https://www.riigiteataja.ee/akt/112042022010?leiaKehtiv>
- Rannut, M., Rannut, Ü. & Verschik, A. (2003). *Keel. Võim. Ühiskond. Sotsiolingvika ja keelepoliitika õpik*. OÜ Vali Press.
- Rannut, Ü. (2005). *Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile. Analüütiline ülevaade*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Renkl, A. & Atkinson, R. K. (2007). *Interactive Learning Environments: Contemporary Issues and Trends. An Introduction to the Special Issue*. Educational Psychology Review, 19 (3). doi:<https://doi.org/10.1007/s10648-007-9052-5>
- Ruijters, M. C. P. & Simons P. R. J. . (2020). *Professionalismi, õppimise ja identiteedi kontseptsioonide sidumine*. Eesti Haridusteaduste Ajakiri nr 8(2). doi: <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.02a>
- Sass, D. A., Flores, B. B., Claeys, L., & Pérez, B. (2012). *Identifying personal and contextual factors that contribute to attrition rates for Texas public school teachers*. Education Policy Analysis Archives, 20.
- Seginer, R. (2006). Parents' Educational Involvement: A developmental Ecology Perspective. *Parenting Science and Practise* 6 (1), 1-48. doi:DOI: 10.1207/s15327922par0601_1
- Shulman Lee S. & Shulman Judith H. (2004). *How and what teachers learn: a shifting perspective*. Journal of Curriculum Studies 36. doi:<https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>
- Simons, P. R. (2000). Towards a constructivistic theory of self-directed learning. *Utrecht University Repository*, 1-12. Allikas: <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/6994>
- Simons, P.-R.-J., & Ruijters, M. C. P. (2014). *The real professional is a learning professional*. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.), International handbook of

- research in professional and practice-based learning.
doi:https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_35
- Slabina, P. (2017). *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade. Liikumine koostöise õppimise suunas*. Tallinna Ülikool.
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). *Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teacher's work*. Teachers and teaching: theory and practice, 16.
- Soll, M., & Palginõmm, M-L. (2011). *Õppekeelest erineva emakeelega õpilane koolis. Eesti ja teiste riikide kogemus*. Tartu Ülikool Narva Kolledž.
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge University Press.
- Talving, K. A. (20. märts 2023. a.). *Õppimise ABC*. Allikas: Tallinna Ülikool. Haridusteaduste Instituut: <https://www.tlu.ee/hti/oppimise-abc>
- Tammaru, T. E.-L. (2019). *Rändesõltuvus ja lõimumise väljakutsed Eesti riigile, tööandjale, kogukondadele ja haridusele. RITA-ränne*. Eesti Teadusagentuur.
- (2019). *Tark ja tegus Eesti 2035. Ekspertühmade tulevikuvisionid ja ettepanekud Eesti haridus-, teadus-, noorte- ja keelevaldkonna arendamiseks 2021-2035*. Haridus- ja Teadusministeerium. Kasutamise kuupäev: 29. jaanuar 2023. a., allikas https://haridusfoorum.ee/images/2020/Tark_ja_tegus_Eesti_2035.pdf
- Teadusministeerium, H. j. (2020). Eesti keele arengukava 2021 - 2035.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration* 39, 308-331.
- Waanders, C., Mendez, J., & Downer, I. (2007). Parent characteristics, economic, stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology* 45, 619-636.
- Van de Werforst, H. & Van Tubergen, F. (2007). *Ethnicity, schooling, and merit in the Netherlands*. Ethnicities vol7, no.3.
- Van Parijs, P. (2011). *Linguistic justice in Europe and the world*. Oxford University Press.
- Weimer, M. (2013). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Fransisco: John Wiley & Sons.
- Vinter, K. (2017). *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade. Traditsiooniline vs konstruktivistlik õpikäsitus*. Tallinna Haridusteaduste Instituut.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool.

Lisa Poolstruktureeritud intervjuu küsimuste kava õpilasele, lapsevanemale õpetajale
Õpilane

1. Kuidas sa sattusid siia kooli õppima? Miks?
2. Kui palju sa räägid eesti keelt ja kus?
3. Kirjelda oma kooli!
4. Kes on su sõbrad koolis ja mis keeles sa nendega suhtled?
5. Mida tähendab sinu jaoks sõna “õppima”?
6. Mida tähendab sinu jaoks sõna “õpioskus” ehk “oskus õppida”?
7. Kirjelda, kuidas sa õpid kodus!
8. Kes sul kodus õppida aitab?
9. Kirjelda, kuidas sa õpid koolis!
10. Kirjelda mõnda eriti vahvat koolitundi või ülesannet!
11. Mis keeles sa koolis räägid?
12. Kirjelda oma õpetajat!
13. Kirjelda oma õppematerjale!
14. Kirjelda, kuidas sulle koolis hindeid pannakse!
15. Millises vanuses oli kõige raskem õppida?
16. Mida sa arvad sellest, et koos õpivad eesti- ja venekeelsed lapsed?
17. Kirjelda oma suhteid eesti- / vene lastega!
18. Tunned sa toetust eestlaste poolt ja milles see väljendub?

Lapsevanem

1. Milline on teie kodune keel?
2. Kuidas ja miks te valisite just selle kooli oma lapse jaoks?
3. Mida te arvate sellest, et koos õpivad eesti- ja venekeelsed lapsed?
4. Kirjeldage oma lapse suhteid eestikeelsete kaasõpilastega?
5. Mida tähendab teie meelest sõna “õppima”?
6. Mida tähendab teie meelest sõna “õpioskus” ehk “oskus õppida”?
7. Kirjeldage, kuidas te oma last kodus aitate?
8. Kui palju te räägite oma lapsega õppimisest?
9. Kirjeldage, mida te lisaks õppimisele koos teete?
10. Millises vanuses oli teie lapsel kõige raskem õppida v ta vajab kõige rohkem toetust?
11. Mida te arvate oma lapse õppematerjalidest?
12. Kuidas te hindate õpetaja poolt antavat tagasisidet?
13. Kuidas te hindate koolist saadavat keeleoskust?

14. Kuidas te hindate koolis saadavat haridust perspektiivis?
15. Kirjeldage, kuidas on kool teie lapse õppimist veel toetanud?
16. Tunnete toetust eestikeelsete laste poolt ja milles see väljendub?

Õpetajad

1. Mida tähendab teie jaoks sõna “õppima”?
2. Mida tähendab teie jaoks sõna “õpioskus” ehk “oskus õppida”?
3. Milliseid õpioskusi olete märganud õpilaste juures?
4. Kuidas teile tundub, oskavad lapsed õppida?
5. Kuidas teie õpetate lapsi õppima, kirjeldage!
6. Missuguseid muutusi on toonud venekeelsete õpilaste suurem hulk klassis?
7. Kuidas te neid toetate?
8. Kuidas hindate olemasolevaid õppematerjale?
9. Kuidas teie arvates toetab kool muukeelsete õppijate õppimist? Kirjeldage!
10. Kuidas hindate kujundava hindamise kasulikkust ja arusaadavust vanemate jaoks?
11. Kuidas suhtute eesti- ja vene laste koos õppimisse?
12. Miks tulevad muukeelsed õpilased teie meelest eesti kooli?
13. Tunnete te muret eesti- ja vene laste koosõppimisest?
14. Kuidas mõjutab vähene keelekeskkond muukeelsete õpilaste edasijõudmist?
15. Olete märganud töötatud aja jooksul õpilastel õpioskuste vähenemist v suurenemist?
16. Kuidas mõjutab vähene keeleoskus muukeelsete õpilaste kohanemist, teadmiste omandamist?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kaja Kama,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Muukeelse õpilase kohanemine ja õpioskuste omandamine eesti õppekeelega väikekooli näitel“, mille juhendaja on Anu Leuska reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Kaja Kama
13.05.2023