

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Liis Ränik

KLASSIÕPETAJATE HINNANGUD MUUKEELSETE ÕPILASTE
KAASATUSELE EESTIKEELSES KLASSIS

Juhendaja: Mirjam Burget

Tartu 2024

Kokkuvõte

Klassiõpetajate hinnangud muukeelsete õpilaste kaasatusele eestikeelses klassis

2024. aasta septembrist algab Eestis üleminek ühtsele Eesti koolile, mis toob endaga kaasa muutused senises hariduselus. Sealjuures muutuvad klassid senisest enam mitmekeelsemaks, kuna eestikeelsetesse klassidesse lisandub muukeelseid õpilasi, kelle kaasatus õppetöösse on oluline nende õppe edukuse tagamisel. Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli uurida, millised on eestikeelsete klassiõpetajate hinnangud muukeelsete õpilaste kaasatusele õppetöös vahetult enne ühtsele Eesti koolile ülemineku algust. Uuringu valimi moodustasid klassiõpetajad erinevatest üldhariduskoolidest viies Eesti maakonnas. Töö raames koguti andmeid poolstruktureeritud intervjuudega ning nende analüüsimisel kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Uuringus osalenud õpetajad tõid välja eestikeelse alushariduse olulisuse, mis võimaldaks eesti keelest erineva kodukeelega õppijal paremini sulanduda eestikeelses õppetöösse. Kõige vähem on muukeelsetest õpilastest õppetöösse kaasatud need, kellel puudub sõnavara igapäevaseks suhtluseks. Terava probleemina näevad klassiõpetajad enda vähest ettevalmistust mitmekeelses klassis õpetada ning sobiva õppevara ja tugimeetmete puudumist, mis on takistuseks muukeelsete õpilaste suuremaks kaasamiseks.

Võtmesõnad: mitmekeelne klassiruum; muukeelne õpilane; kaasatus; õppevara; ühtne Eesti kool

Abstract

Elementary school teachers' assessment of the engagement of the multilingual students in Estonian speaking classrooms

Beginning in September 2024, Estonia will undergo a nation transition toward a unified school system, marking a significant shift in the education landscape. This transition is expected to introduce greater linguistic diversity into classrooms, as more students from various language backgrounds join Estonian-language classes. Ensuring the engagement of multilingual students is important for their academic success. The aim of this master's thesis was to investigate the evaluations of the Estonian-speaking teachers regarding the engagement of multilingual students before the implementation of the unified Estonian school system. The sample of the study comprised twelve teachers from diverse schools across five Estonian counties. The data was collected through semi-structured interviews. Qualitative inductive analysis was conducted to analyze the data. Participants in the study emphasized the critical role of early childhood education in Estonian for enhancing the engagement of multilingual

students. They noted that students with lower proficiency in Estonian vocabulary demonstrated lower levels of engagement in classroom activities. Additionally, teachers identified their lack of preparation for teaching in multilingual classrooms, along with the absence of suitable teaching materials and support measures, as significant impediments to effective student engagement.

Keywords: multilingual classroom, various language backgrounds, engagement, educational materials, unified school system

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	2
Sisukord.....	4
Kasutatavad mõisted	5
Sissejuhatus	6
1. Teoreeriline ülevaade	7
1.1 Mitmekeelsus	7
1.1.1 Kakskeelsus	8
1.1.2 Kakskeelse lapse keeleareng	9
1.1.3 Võõrkeele õppimine	10
1.1.4 Mitmekeelsus koolis	10
1.2 Kaasatus	11
1.2.1 Käitumuslik kaasatus	12
1.2.2 Emotsionaalne kaasatus	13
1.2.3 Kognitiivne kaasatus	14
1.2.4 Õpetaja roll õpilaste kaasatuse mõjutajana	15
1.3 Kaasatus mitmekeelses klassiruumis	16
2. Uurimisprobleem ja uurimisküsimused	17
3. Metoodika	18
3.1 Valim	19
3.2 Mõõtevahendid	20
3.3 Andmeanalüüs	21
4. Tulemused	22
4.1 Muukeelsete õpilaste kaasatus ja toimetulek eestikeelses klassis	22
4.2 Õppevara ja õpetajate valmisolek muukeelseid õpilasi kaasata	27
4.3 Vajalik tugi ja selle kättesaadavus	29
5. Arutelu	32
Tänu sõnad	39
Autorluse kinnitus	39
Kasutatud kirjandus	40
Lisad	48
Lisa 1	48
Lisa 2	51

Kasutatavad mõisted

Astmeline kakskeelsus – teise keele omandamine algab peale 3. eluaastat, mil esimese keele põhilised reeglid on omandatud

Esimene keel (K1) – emakeel, mille omandamine algab sünnist; kaks- ja mitmekeelsuse korral keel, mida inimene enda hinnangul kõige paremini oskab

Kakskeelsus (*bilingvaalsus*) – üheaegselt kahe keele kasutamine ja valdamine

Keelekümblus – õppemeetod, mille käigus vähemalt pool õppetööst toimub teises keeles

Lisanduv kakskeelsus – teise keele õppimine moel, mis ei oma negatiivset mõju esimesele keelele

Lõimitud aine- ja keeleõpe (LAK) – õppemeetod, mille käigus toimub ainealaste teadmiste omandamine paralleelselt keeleõppega

Mitmekeelsus – üheaegselt mitme keele kasutamine ja valdamine

Muukeelne õpilane – õpilane, kelle emakeel erineb õppekeelest (nt eesti keelest)

Sihtkeel – omandatav (võõr)keel

Simultaanne kakskeelsus – kahe keele võrdne omandamine enne 3. eluaastat

Teine keel (K2) – keel, mida õpitakse peale esimest keelt; keeleõpe toimub selleks sobivas keskkonnas

Vähenev kakskeelsus – teise keele õppimine moel, mille tulemusel sageli väheneb esimese keele oskus

Ühtne Eesti kool – haridussüsteemi suund, millega tagatakse kõigile õpilastele Eestis eestikeelne haridus, sõltumata õpilaste kodukeelest

Sissejuhatus

Alates 2024. aasta 1. septembrist muutuvad kõik lasteaiad, 1. ja 4. klassid kogu riigis ainult eestikeelseteks. Alates 2025. aasta septembrist muutuvad ainult eestikeelseks lisaks eelpool nimetatule ka 2. ja 5. klassid. Eesmärgiks on võetud põhihariduse järkjärguline muutmine täielikult eestikeelseks aastaks 2030 (Haridus- ja teadusministeerium [HTM], 2023). Eestis on õppetöö põhikoolides enamasti eestikeelne, kuid siiani on olnud valikus ka muu õppekeelega koolid. Eesti keel oli 2022. aastal õppekeeleks kokku 99 332 põhikooli õpilasele ning muu õppekeel oli kokku 25 156 põhikooli õpilasel (Statistikaamet, s.a.). Seoses ühtsele eestikeelsele õppele üleminekuga lõpetavad keelekümblusrühmad/-klassid töötamise senistel alustel ja valik õppida teises keeles kitseneb (HTM, 2023). Erakoolides, kus eesti keel ei ole põhiline õppekeel, on kohustus tagada riiklikult nõutav eesti keele tase kõigile õpilastele, mis võimaldab neil eesti keeles jätkata õpinguid järgmisel haridustasemel (Erakooliseadus, 2019).

Viimased avaldatud andmed riiklike tasemetööde tulemuste kohta eesti keel teise keelena on 2021/2022. õppeaastast. Nendest selgus, et muukeelsete õpilaste eesti keel on nõrgal tasemel. 4. klassi alguseks ei olnud keeletasemeni A1 jõudnud umbes kolmandik (32,3%) valimist ning 7. klassi alguseks ei olnud keeletasemeni A2 jõudnud veidi üle kolmandiku (34,2%) valimist. Mõlemal juhul oli kõige nõrgemaks osaoskuseks rääkimine. 4. klassis oli A1-tasemel eesti keeles kõnelejaid 19,5% ja 7. klassis A2-tasemel eesti keeles kõnelejaid 19,6% (Eesti keele teise keelena tasemetöö kokkuvõte, 2021).

2022. aastast alates on Eestis erinevates õppeasutustes õppima asunud tuhandeid Ukraina sõjapõgenikke (Arenguseire, 2023). Jaanuaris 2024 on Eesti Hariduse Infosüsteemi [EHIS] andmetel Ukraina õpilasi kokku 9 130, kellest 5 735 on omandamas põhiharidust (Haridussilm, 2024b). Nende kõrval on koolides veel palju õpilasi, kelle kodukeel samuti erineb eesti keelest. Kallas ja Küün (2019) toovad välja, et Eesti oludes pole täpsemalt uuritud erinevate kakskeelset õpet käsitlevate mudelite mõju ning tulemuslikkust. Seoses üleminekuga täielikult eestikeelsele õppele, tuleb õpetajatel kaasata üha enam erineva kodukeelega õpilasi. Olgugi, et mitmekeelne klassiruum pole laias plaanis uudne, on mitmekeelsuse suurenemine seni valdavalt homogeenses klassiruumis väljakutse kõigile õpetajatele.

Ka mitmekeelses klassiruumis kehtib põhimõte, et kaasatud on õpilane, kes on positiivselt meelestatud õppima (Fredrick *et al.*, 2004) ja osaleb aktiivselt ning ennastjuhtivalt õppetegevustes (Reeve *et al.*, 2020). Õpilastes suurendab kaasatust julgustav ja toetav suhtlus

enda õpetajaga (Quin, 2017; Klem & Connell, 2004). Larson jt (2020) märkasid, et õpetajad, kes tegelesid aktiivselt prosotsiaalse käitumise suurendamisega, olid edukamad õpilaste kaasamisel. Õpilased märkavad ja väärtustavad õpetajaid, kes suhtuvad nendesse toetavalt (Fredricks *et al.*, 2019). Eesti keelest erineva kodukeelega õpilaste kaasatus on oluline, kuna olles püsivalt kaasatud, on õpimotivatsioon kõrgem (Brophy, 2014) ja väheneb risk negatiivsetele tagajärgedele (nt koolist väljalangevus).

Ühtsele Eesti koolile üleminekuga jõuab Eesti haridussüsteem plaanipäraselt aastaks 2030 olukorda, kus kogu õppetöö toimub ühtselt eesti keeles (HTM, 2023). Siiski jäävad õpilaste kodukeeled erinevateks. Eesti õpetajatel on enne ülemineku algust erinevad kogemused ja arusaamad, kuidas õpetada muukeelseid õpilasi. Tagamaks kõigile õpilastele võrdsed võimalused ja positiivse koolikogemuse, peavad õpetajad pingutama, et õpilased oleksid õppeprotsessi kaasatud, sõltumata enda keelelisest või kultuurilisest taustast. Rahvusvaheliselt on uuritud kakskeelset õpet sisserännanute kontekstis (Collier & Thomas, 2020). Eestis on olukord erinev, kuna siiani on olnud lapsevanematel võimalus valida enda lapsele meelepärane õppekeel, üleminekuga ühtsele Eesti koolile selline võimalus kaob. Appleton jt (2006) toovad välja, et õpilaste kaasatus mõjutab nende toimetulekut õppetöös. Sellest tulenevalt on oluline uurida, kuidas on õppetöösse kaasatud muukeelsed õpilased.

1. Teoreeriline ülevaade

1.1 Mitmekeelsus

Mitmekeelne inimene on isik, kes valdab üheaegselt mitut keelt. Rahvusvaheliselt kasutatakse väljendeid „multilingualism“, kirjeldamaks laiemalt ühiskondlikku mitmekeelsust, ning „plurilingualism“ iseloomustamaks indiviidi mitmekeelsust (Argus *et al.*, 2021).

Rahvusvahelisel tasandil on uuritud kakskeelsete koolide toimimist sisserännanud õpilaste inglise keele (nende jaoks K2) omandamise vaatepunktist (Collier & Thomas, 2007). Eestis kasutatakse väljendit „muukeelne õpilane“, kirjeldamaks õpilast, kelle emakeel on eesti keelest erinev (Haridus- ja Noorteamet, s.a.).

2021. aasta rahvaloenduse järgi on Eestis elavatel isikutel on kokku 243 erinevat emakeelt (Statistikaamet, 2023). Kõige rohkem räägitakse Eestis emakeelena eesti keelt (67%). Teiseks suureks emakeeleks rääkijate arvu osas on vene keel, mille kõnelejaid on 29% rahvastikust (Statistikaamet, 2022). Erinevalt varasemast oli 2021. aasta rahvaloendusel

võimalus märkida kaks emakeelt. Seda võimalust kasutas ning kaks emakeelt märkis enda küsitluses 30 710 isikut (ca 2% rahvastikust) (Statistikaamet, 2023). Sellest lähtuvalt saab öelda, et Eestis on peamisena kasutuses eesti keel, mida koos selle võõrkeelena valdajatega räägib kokku 84% rahvastikust (Statistikaamet, 2022). Siiski on keeleline mitmekülgus olemas.

Mitmekeelse õpilase õpetamisel on oluline meeles pidada, kuidas on mõjutatud tema akadeemiline, keeleline ja kognitiivne areng ning sotsiokultuurilised protsessid (Collier & Thomas, 2007). Käesolev peatükk annab ülevaate võõrkeele õppimise ja kakskeelsuse olemusest ning mitmekeelsusest koolis.

1.1.1 Kakskeelsus

Kahe keele samaaegsel omandamisel enne 3. eluaastat on tegu simultaanse kakskeelsusega. See esineb juhul, kui üks vanem räägib kodus ühes ja teine teises keeles. Laps omandab samaaegselt mõlemad (Rannut, 2003a). Lapsega suhtlemisel on oluline, et üks inimene räägib temaga püsivalt samas keeles ning ühes keskkonnas on samuti kasutusel püsivalt üks keel (Niiberg *et al.*, 2007). Eristatakse veel varast ja hilist kakskeelsust, sõltuvalt sellest, mis vanuses puutus laps teise keelega kokku. Juhul, kui kakskeelsus on kujunenud välja enne 11. eluaastat, on tegu varase kakskeelsusega (Rannut, 2003a). Kakskeelsuse spekter on lai, mille ühes otsas on lisanduv kakskeelsus (*additive bilingualism*) ja teises otsas vähenev kakskeelsus (*subtractive bilingualism*). Lisanduva kakskeelsuse korral omandatakse teine keel juurde ning väheneva kakskeelsuse puhul on eesmärgiks muuta teine keel domineerivaks (Baker, 2005).

Simultaanse kakskeelsusele lisaks esineb astmeline kakskeelsus. Erinevus seisneb selles, et teise keele omandamine on alanud peale 3. eluaastat, mil laps on ühes keeles põhilised reeglid omandanud. Enamasti kulub siis umbes 2 aastat, et laps saaks sihtkeeles (ehk õpitavas keeles) vabalt suhelda. Kulub umbes 5-7 aastat, et laps suudaks teistega võrdväärselt teises keeles mõelda (Rannut, 2003a). Sel perioodil võib lapsel esineda raskusi enda väljendamisel ning üldisel toimetulekul. Sellest tulenevalt esineb lapsevanematel hirme lapse tuleviku osas, kui tema keeleline areng on aeglasem (Moore & Perez-Mendez, 2006).

Kahe keele samaaegsel omandamisel võib õpilase üldine keeleoskus olla mingil perioodil alla eakaaslaste taseme, siiski tasandub see aja jooksul. Arvestada tuleb, et õpilane omandab enda jaoks teist keelt (Rannut, 2003a). Kakskeelsus annab lapsele laiema hääldusbaasi ja sõnavara ning loob tolerantsema hoiaku läbi tähelepanu pööramise keelte ja kultuuride erinevustele (Niiberg *et al.*, 2007). Lee jt (2015) tõdesid, et lapsevanemate

nägemuses on keel ja kultuur omavahel tugevalt seotud, kuna ilma keeleoskuseta pole võimalik mõista kultuuri, ja seega on oluline emakeele säilitamine, et ei kaoks side enda päritoluga. Wong (1991) toob ohukohana esile rahvusliku identiteedi kadumise vähese või olematu emakeele kasutamise tõttu.

1.1.2 Kakskeelse lapse keeleareng

Teise keele omandamisel on neli etappi, mille õpilased läbivad erineval ajahetkel ning kiirusel. Püsivalt sihtkeele keskkonnas viibides omandab õpilane keele mõne aastaga. Siinkohal on toeks varane alustamine järjepideva sihtkeele õppimisega (Wong, 1991; Rannut, 2003a). Emakeeles suhtlemine lähedastega (pere, sõbrad), raamatute kuulamine ja lugemine, telesaadete ja filmide vaatamine ja erinevates ühistegevustes osalemine annab laiemat võimalust kakskeelsele lapsel emakeelt säilitada ka siis, kui õppetöö ja koolikeskkond on ainult sihtkeeles (Lee *et al.*, 2015).

Esimene periood teise keele õppimisel on vaikiv periood, mille käigus laps omandab keelestruktuure ja õiget hääldust. Sel ajal ta kuulab, kuid ei ole valmis keelt aktiivselt kasutama (Rannut, 2003a). Seda perioodi nimetatakse veel ka kasvulavaks, mil laps jälgib enda kaaslaste ja õpetaja verbaalset ja mitte-verbaalset suhtlust (Moore & Perez-Mendez, 2006). Oluline on arvestada lapsega. Kindlasti tuleb anda talle aega kohaneda ja julgust koguda. Suulise kõne liiga varane nõudmise tagajärjena võib lapse keeleline areng mõneks ajaks pidurduda (Moore & Perez-Mendes, 2006).

Teise perioodi märksõnaks on koodivahetus. Seda võib kirjeldada segakeelena, mil laps kasutab ühes lauses kaht keelt segamini, kuna puuduvad teadmised siht- või emakeeles vastetest. Teise perioodi lõpuks hakkab õpilane tegema ümberlülitusi ühelt keelelt teisele teadlikumalt (Rannut, 2003a). Laps hakkab tajuma keelte erinevusi täpsemini. Keeleliste ülesannete lahendamisel kasutab ta järk-järgult enam mõlemale keelele omaseid struktuure, erinevalt ühekeelsest kaaslasest, kel teine keelestruktuur puudub (Kohnert, 2010).

Kolmas periood sisaldab endas tervikuna õpitud fraase (nt „Tere hommikust!“), mida nimetatakse holofraasideks. Lapse jaoks on tegu tervikuga, üksikute sõnade tähendusele pikalt ei peatuta. Laps omandab holofraase kergelt, mõtlemata sealjuures grammatikareeglitele või lausestruktuurile (Rannut, 2003a). Moore & Perez-Mendez (2006) toovad välja, et holofraasid annavad lapsele justkui pusletükid või stsenaariumi, mis aitavad üha enam vestlustes osaleda. Viimane ehk neljas periood – keele vahetus – võib tekkida, kui ka kodus muutub peamiseks suhtluskeeleks sihtkeel ning emakeele osatähtsus igapäevakõnes väheneb. Selleks, et laps

suudaks end mõlemas keeles püsivalt väljendada, on oluline mõlema keele aktiivne kasutamine (Rannut, 2003a).

1.1.3 Võõrkeele õppimine

Eestis elades on eesti keele oskus määrava tähtsusega, kuna tegu on ainsa ametliku riigikeelega (Rannut, 2003b). Eesti kodukeelega õpilane alustab koolis esimese võõrkeele õppimist I kooliastmes, täpsem klassiaste erineb kooliti. Põhikooli riiklik õppekava [PRÕK] (2011) § 7. 6) sätestab, et üheks I kooliastme lõpuks taotletavaks pädevuseks on ühes võõrkeeles mõista ja kasutada igapäevaseid väljendeid ja lihtsamaid fraase. Sealjuures on enamikes Eesti koolides esimeseks võõrkeeleks inglise keel (Haridussilm, 2024a). Muu kodukeelega õpilase jaoks on eestikeelses koolis esimeseks võõrkeeleks eesti keel, kui ta sellega varasem kokkupuude on vähene või puudub täielikult. Eesti keelt omandab õpilane edaspidi teise keelena, kuni on võimeline eesti keeles õppima (HTM, 2023).

Oma põhimõtetelt erineb koolitunnis võõrkeele õppimine kakskeelsusest eeskätt selle poolest, et võõrkeele õpe toimub klassiruumis. Väljaspool klassiruumi ümbritseb õpilast sellest võõrkeelest erinev keskkond. Lisaks toob Crawford (2004) välja, et koolis peetakse võõrkeele omandamise puhul silmas, et õpe toimub enamasti esmase keele toel. Võõrkeele õppimine toimub akadeemilisema käsitluse kaudu, kus suur rõhk on jätkuvalt grammatikal (Icht & Mama, 2022).

Sõltuvalt muu kodukeelega õpilase varasemast kogemusest sihtkeelega (eesti keelega), võib ta koolitee alguses edukalt end väljendada selles keeles. Ent täpselt samavõrd võib õpilane olla keskkonnas, kus millestki aru ei saa ega suuda end väljendada (Goodrich *et al.*, 2021). Viimasel juhul vajab õpilane aktiivset tuge ja keeleõpet, mis võimaldaks tal klassikaaslastele oma teadmiste ning oskuste poolest läheneda. Õppetöö korraldamisel tuleb arvestada, et esmajärjekorras vajab õpilane keelt, et omandada laiemalt ainealaseid teadmisi (Collier & Thomas, 2007). Üheks meetodiks, mida õpilaste toetamisel kasutatakse, on lõimitud aine- ja keeleõpe (Lõimitud aine- ja keeleõpe [LAK], 2010).

1.1.4 Mitmekeelsus koolis

Baker (2005) toob välja erinevad mitmekeelse klassiruumi võimalused, millest Eestis on kasutusel ühesuunaline või kaesuunaline keelekümbelus (valdavalt eesti ja vene keel) paljudes Eesti lasteaedades ja koolides (Keelekümbelusprogrammi Lastevanemate Liit, s.a.), kuid esineb ka kolmesuunaline keelekümbelus (eesti, vene ja inglise keel) Avatud Koolis Tallinnas (Avatud Kool, s.a.). Kahe keele samaaegne omandamine võib olla lapse arengut

soodustav või pärssiv (Niiberg *et al.*, 2007). Seetõttu on oluline rolli õpetajatel, kellelt oodatakse suurt teadlikkust kakskeelsusest ja pidevat tuge õpilasele (Lee *et al.*, 2015).

Collier ja Thomas (2020) toovad välja, et kakskeelne õpe saab olla tulemuslik kõigi õpilaste jaoks, võimaldades sisserännanutel jätkata hariduse omandamist enda emakeeles ning paralleelselt omandada teadmisi ka sihtkeeles (USA-s inglise keel). Puudulik keelekasutus mõjutab lapse arengut nii teadmiste omandamisel kui ka sotsiaalses arengus, piirates pikemas perspektiivis tema võimalusi haridusteel (Niiberg *et al.*, 2007). Õpetajate ja lapsevanemate ülesandeks on julgustada kakskeelsust, mille käigus laps ei unusta emakeelt, omandades samal ajal sihtkeelt. Sellisel juhul väheneb oht, et laps unustab enda emakeele (Wong, 1991).

Rahvusvahelisel tasandil on uuritud kakskeelsete koolide toimimist sisserännanud õpilaste inglise keele (nende jaoks K2) omandamise vaatepunktist (Collier & Thomas, 2007). Sealjuures eristatakse keele õppijaid ja keeles õppijaid. Esimesel juhul on tegu õpilastega, kellel on vaja arendada suuremal määral sõnavara ning igasuguse kõne mõistmist. Teisel juhul on tegu õpilastega, kes on valmis enda emakeelest erinevas keeles õppima erinevaid õppeaineid, saades sealjuures üldiselt vabalt aru (Goodrich *et al.*, 2021).

1.2 Kaasatus

Õpilase kaasatus õppetöösse on vaadeldav õpilaste reaktsioonide ja tagasiside kaudu (sh mil määral nad tajuvad, et õpitav on neile oluline). Uurides lähemalt õpilaste kaasatust, tuuakse fookusesse kaasatus kui vahend õpilaste nõrga soorituse, suurenenud igavuse ning koolist väljalangemise vähenemise mõjutamisel (Fredricks *et al.*, 2004, 2011). Õpilase kaasatust toetab tema õpimotivatsiooni suurenemine, mis tekitab õpilases soovi rohkem panustada ja pingutada (Appleton *et al.*, 2006). Õpimotivatsioon on otseselt seotud õpilaste edukusega (Wolters & Mueller, 2010), seega peavad õpetajad leidma viise, kuidas hoida õpilased rohkem motiveerituna. Õpimotivatsioon omakorda põhineb asjaolul, mil määral tunnevad õpilased ennast õppeprotsessi kaasatuna (Brophy, 2014).

Edukaks õppetööks täna ja tulevikus on oluline hoida võimalusel kõik õpilased kaasatuna, sõltumata nende kodukeelest, et hoida nende õpimotivatsiooni ning maandada võimalikke riske (nt õpimotivatsiooni langemine, väljalangevus koolist). Quin (2017) toob välja õpetaja-õpilase suhte olulisuse kaasatuse hoidmisel ja suurendamisel. Positiivne õpetaja-õpilase suhe toetab õpilaste akadeemilist edukust, aktiivsemat osalemist koolitöös ning vähendab ebasobivat käitumist. Hooliva ja toetava õpetajaga tunnevad õpilased end

emotsionaalselt rohkem kaasatuna (Skinner & Belmont, 1993). Klassis põhjustavad emotsioone kognitiivsed kogemused seoses õppetegevustega (nt põnevus, ärritumine), õpilase isiklik suhestumine tehtava tööga (nt ärevus, uhkus), töö sisu ja üldised suhted kaaslastega (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012).

Kaasatust kirjeldatakse kui õpilaste seotust õppetööga (Finn, 1993). Kaasatust on teadlased käsitlenud esmalt kahel tasandil: käitumuslik ja emotsionaalne kaasatus (Finn, 1989). Hilisemates käsitlustes on lähtutud kolmest komponendist: käitumuslik, emotsionaalne ja kognitiivne kaasatus (Fredricks *et al.*, 2004). Järgnevates käsitlustes on välja toodud neli dimensiooni: akadeemiline, käitumuslik, kognitiivne ja psühholoogiline kaasatus (Appelton *et al.*, 2006; Reeve & Tseng, 2011). Õpilaste kaasatuse suurendamine on eesmärgiks, kuna see toetab nii kognitiivsete kui ka sotsiaalsete oskuste arengut kui ka parandab õpitulemusi (Finn 1993). Kaasatuse komponendid pole eraldiseisvad, seega tuleb neid hinnata ühiselt (Fredricks *et al.*, 2004).

1.2.1 Käitumuslik kaasatus

Visuaalselt kõige lihtsam on jälgida käitumuslikku kaasatust (Oga-Baldwin, 2019). Stabiilsus ja mõõdukas käitumuslik kaasatus, mille õpilased omandavad koolieelses lasteasutuses lihtsustab nende kohanemist kooli õppetööga ning soodustab suuremat käitumuslikku kaasatust ka koolis õppimisel (Cadima *et al.*, 2015). Käitumusliku kaasatuse alla liigitatakse töö ära tegemine ja reeglite järgimine (Fredricks *et al.*, 2004). Kaasatus on oluline ennastjuhtiva õppija kujunemisel, kes suudab endale ise seada eesmärgid ning leida viise, kuidas neid eesmärgid realiseerida (Reeve *et al.*, 2020). Üleüldisel klassikliimal on mõju nii õpetajale kui ka õpilastele. Õpilase-õpetaja vaheline konfliktne õhkkond vähendab käitumuslikku kaasatust (Cadima *et al.*, 2015).

Üheks võimaluseks on käitumuslikku kaasatust hinnata läbi positiivsete ilmingute ehk reeglite järgimise, klassinormidele allumise või vastandlikult nende eiramise ja sellest tulenevalt probleemidesse sattumise ehk negatiivsete ilmingute (Finn, 1993). Õpilased on mõjutatud üksteise käitumisest, eriti teismelistena. Kui õpilane tajub, et tema klassikaaslased ei ole kaasatud (nt tegelevad tunnis muude asjadega, ei pööra õpetajale tähelepanu), väheneb ka tema kaasatus, kuna teiste tegevus häirib keskendumist ja tähelepanu (Fredricks *et al.*, 2019). Proaktiivselt ja eesmärgipäraselt tegutsedes on õpilane kaasatud. Ta on valmis õppeprotsessi algatama ja sellesse omalt poolt panustama, seades eesmärgiks oskuste ja teadmiste parendamise (Reeve *et al.*, 2020).

Õpilaste positiivne ja lähedane suhe õpetajaga suurendab käitumuslikku kaasatust, kuna õpilased tajuvad, et nende vajadusi ja muresid märgatakse ning on valmis seetõttu rohkem panustama õppetöösse (Cadima *et al.*, 2015). Kaasatuse puudumisel muutub õpilane passiivseks, väheneb ta rahulolu enda autonoomsusega. Koolipäeva lõpus tundub õpilasele, et miski koolis pole tema jaoks huvitav (Reeve *et al.*, 2020). Tajudes enda suhtes õpetaja poolt ebaõiglust ning hoolimatust, väheneb õpilaste käitumuslik kaasatus ning suureneb väljakutsuv ja häiriv käitumine (Fredricks *et al.*, 2019).

Hinnata saab õpilase osalemist õppetegevustes (nt pingutus, järjepidevus, küsimuste esitamine, aruteludes osalemine) (Finn *et al.*, 1995). Samas on igapäevases elus õpilase käitumusliku kaasatuse indikaatoriteks ka aktiivselt õppetööle kulunud aeg, kodutööde tegemine ja õpilase hoiakud vabatahtlikele lisa-ülesannetele (Appelton *et al.*, 2006). Lisaks on võimalik jälgida õpilase õppetöö-välist tegevust (nt õpilasesindus), mille kaudu hinnata tema kaasatust kooliellu üldiselt (Finn, 1993; Finn *et al.*, 1995). Õpilase kehakeel, juhiste järgimine ja pilk on nähtavad eemalt. Õpilane ei ole kaasatud, kui ta vaatab unistavalt aknast välja, lobiseb kaaslasega või paneb pea lauale, et magada. Vastupidiselt kaasatud on need õpilased, kes tõstavad enda käe sõna saamiseks ja arutlevad aktiivselt tunni teemadel kaasa, kirjutavad endale märksõnu ja vastuseid vihikusse (Oga-Baldwin, 2019).

1.2.2 Emotsionaalne kaasatus

Emotsionaalse kaasatuse alla liigitatakse huvi, väärtusi ja emotsioone. Nii emotsionaalse reaktsiooni (nt igavus, huvi, rõõm) kui ka hoiakuna kooli, õpetajate ja õppimise suhtes saab kirjeldada emotsionaalset kaasatust (Fredricks *et al.*, 2004). Sarnaselt käitumuslikule kaasatusele on võimalik emotsionaalset kaasatust eemalt jälgida (Oga-Baldwin, 2019). Emotsioon, tunnetus ja tegevus on omavahel seotud (Hargreaves, 2000). Õpilase emotsionaalne kaasatus on seotud tema käitumusliku kaasatusega. Olles käitumuslikult vähem kaasatud, tekib emotsionaalne distants ja väheneb emotsionaalne kaasatus (Oga-Baldwin, 2019). Järjepideva sekkumise toel on võimalik emotsionaalset ja käitumuslikku kaasatust kasvatada, lühiajalised projektid pikaajalist mõju ei avalda (Markowitz, 2017).

Õpilase emotsionaalne kaasatus on otseses seoses tema enesekindluse ja õpetaja toetusega. Emotsionaalset kaasatust saab jagada motivatsioonist ning emotsionaalsetest reaktsioonidest lähtuvaks (Symonds & Hargreaves, 2016). Hooliva ja toetava õpetajaga tunnevad õpilased end emotsionaalselt rohkem kaasatuna (Skinner & Belmont, 1993). Uuemad seisukohad kirjeldavad emotsionaalseid reaktsioone kui emotsionaalsele kaasatusele

eelnevana ja mitte kaasnevana. Klassis põhjustavad emotsioone kognitiivsed kogemused seoses õppetegevustega (nt põnevus, ärritumine), õpilase isiklik suhestumine tehtava tööga (nt ärevus, uhkus), töö sisu ja üldised suhted kaaslastega (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012).

Lapseeas on õpilase jaoks emotsionaalne kaasatus õppetöösse oluline. Teismelisena selle olulisus väheneb, olles mõjutatud valikute laienemisest ning identiteedi kujunemisest (Markowitz, 2017). Emotsionaalset kaasatust mõjutavad lisaks õpetajatele ka suhted klassikaaslastega (Fredricks *et al.*, 2019). Mendoza ja King (2020) võrdlevad seda nakkusega, mille käigus tugevalt kaasatud õpilaste hulgas olemine tõstab ka nende õpilaste kaasatust, kellel see algselt puudus. Selle eelduseks on, et enamus rühmast või klassist on varasemalt kaasatud ning nad on liituja suhtest toetavad. Samas tõdevad nii Fredrick jt (2019) ning Mendoza ja King (2020), et mõju võib olla ka vastupidine. Sealjuures on oluline roll kaasatud ja mitte-kaasatud õpilaste tasakaalul.

Õpilased tulevad väga erinevatest kodudest. Mielityinen jt (2021) leidsid, et erinevalt varasemast teadmisest, mõjutab väärkohtlemine tüdrukute kaasatust suuremal määral, kui poistel. Emotsionaalne kaasatus oluline, kuna mõjutab õpilase käitumuslikke ja psühholoogilisi väljundeid (Markowitz, 2017). Väärkohtlemise kogemine vähendab õpilase emotsionaalset ja kognitiivset kaasatust (Mielityinen *et al.*, 2021). Teadlikult kujundatud lahke ja hooliv keskkond koolis toetab õpilaste igakülgset kaasatust (Datu & Park, 2019).

1.2.3 Kognitiivne kaasatus

Kognitiivne kaasatus on oluline pingutuseks ja sisemise motivatsiooni arenguks (Ryan & Deci, 2000). Pingutus võib olla nii käitumuslik kui ka kognitiivne. Esimesel juhul on pingutus suunatud tegevuse ära tegemisele, teisel juhul on ajendiks teadmiste ja oskuste arendamine. Mõlemal on erinev mõju õpilase kaasatusele ning hoiakutele (Fredricks *et al.*, 2004). Kognitiivset kaasatust saab hinnata õpilase töö kvaliteedist lähtuvalt. Õpilase tööst lähtub, kui suurel määral on ta aktiivselt kaasa mõelnud, kas ja kuidas kasutab ainealast sõnavara ning kuidas on loonud seoseid varem õpituga (Nuthall, 2015).

Sisulise ja sügava arusaamiseni jõudmiseks võib õpilane esitada täiendavaid küsimusi või paluda õpetajal teemat uuesti selgitada. Skinner ja Belamont (1993), Skinner jt (2008) ning Oga-Baldwin jt (2017) on jõudnud järeldusele, et õpetajate tegevusel on otsene mõju õpilaste reaktsioonile. Inspireeriva ja kaasava õpetaja tundides osalemine suurendab õpilases õpimotivatsiooni, julgustab iseseisvalt edasi uurima ja katsetama. Kognitiivne kaasatus toetab

õpilase järjepidevuse arengut, mille tõttu on ta võimeline ka keerulisemates olukordades toime tulema (Reeve *et al.*, 2020).

Klem ja Connell (2004) märkasid, et algkooliõpilaste kaasatus suureneb toetava õpetaja mõjul ligi 90%. Lisaks toovad nad välja kaasatud õpilaste parema toimetulek õppetöoga. Õppimine ei toimu juhuslikult, vaid see on järjepidev teadlik protsess, mis nõuab järjepidevat pingutust. Kui õpilaste vajadus autonoomia järgi on rahuldatud, on valmis haarama initsiatiivi ja õppetöös aktiivselt osalema (Reeve *et al.*, 2020).

1.2.4 Õpetaja roll õpilaste kaasatuse mõjutajana

Õpilaste õpimotivatsioon on tugevalt mõjutatud püsivast kaasatusest, kuna sellega kaasneb põnevus ja pidev teadmiste otsing. Õpetaja suunab õpilast, mille käigus õpilane leiab ennast huvitavad valdkonnad, endast lähtuvad õppe-eesmärgid ning mõtestab lahti, miks ta koolis on (Oldfather *et al.*, 1999). Toetades õpilaste autonoomsust, osalevad õpilased meelsamini õppetöös, tunnevad suuremat sidet kooliga ja suureneb nende ennastjuhtivate õpistrateegiate kasutamine (Wang & Holcombe, 2010). Fredricks jt (2019) toovad välja, et õpetajate positiivset ja toetavat hoiakut õpilased märkavad ja väärtustavad. Õpilased toovad välja, et toetava õpetaja julgustavad sõnad panevad neid pingutama ka siis, kui tahaksid alla anda.

Õpetaja ülesandeks on olla juhendajaks (Klem & Connell, 2004), et tagada kõigi õpilaste panus ning sobiv käitumine. Selleks tuleks varakult õpilasi suunata kaaslast kuulama ja kaasa mõtlema, tunnustama kaaslaste mõtteid ning leidma viise, kuidas siduda omavahel erinevad ideed (Webb, 2010). Õpetaja võimalused õpilaste kaasamiseks on mitmekesised: kirjandus, kohtumised erinevate inimestega, väljasõidud, projektid ja arutelud erinevatel teemadel (Oldfather *et al.*, 1999). Täiendavalt on kaasatuse suurendamiseks sobivateks meetoditeks mitmesugused aktiivõppemeetodid – koostööine õppimine, õuesõpe, ümberpööratud klassiruum (Rone, 2010), leidmaks lahendusi igas õpilases huvi äratamiseks. Õpilastes peavad tekkima arusaamad mitte faktide teadmise kaudu, vaid läbi teadmiste sisulises mõistmise. Selleks annab õpetaja neile võimaluse ise vastused leida ning mõista maailma laiemalt (Oldfather *et al.*, 1999).

Larson jt (2020) leidsid, et edukamad õpetajad hoiavad tähelepanu prosotsiaalse käitumise tunnustamisel ning suurendavad seeläbi õpilaste kaasatust, suunates õpilasi aktiivselt osalema õppetegevustes ning kaaslastega arvestama. Märkamata ei saa jätta, kui õpilasel on tekkimas raskused või on vaja täiendavaid ülesandeid, et hoida igat õpilast püsivalt märgatuna ja kaasatuna (Fredricks *et al.*, 2019). Klassiruumis on õpetaja seal toimuva

mõjutajaks. Seega on tema üheks rolliks olla õpilasi kaasav igas mõttes. Vajalik on õpilasi motiveerida, julgustada ja toetada, et neil tekiks seotus omavahel ja kooliga ning tahe pingutada (Larson *et al.*, 2020).

Koolisüsteemis orienteerumisel vajavad õpilased tuge. Õppetöös on kaasatunud õpilased, kellel on selgem arusaam talle seatud ootustest ning valikutest (Fredricks *et al.*, 2019). Larson jt (2020) viisid läbi uuringu, milles keskendusid õpilaste hinnangutele enda seotuse ja kaasatuse osas. Nende tulemustest selgus, et poiste hinnangud seotusele kooli, õpetajate ja klassikaaslastega olid kõrgemad, kui klassis valitseb sooline tasakaal, samas tüdrukute hinnangud olid kõrgemad õppetöös osalemisele. Positiivne ja toetav kontakt õpetaja ja õpilase vahel on eeskujuks õpilaste omavaheliste suhete arengul. Üldiselt toetavas õhkkonnas saavad õpilased üksteiselt abi küsida ja seda ka saada (Fredricks *et al.*, 2019).

Pathardikar jt (2023) toovad välja, et õpetajad on ülekoormatud erinevate rollidega enda töö sees, ning tõdesid, et pidev ülekoormus vähendab õpetajate enesekindlust ja toimetulekut. Vähenenud toimetulek ja pidev stressiolukord on õpetaja jaoks väljakutse. Siiski on oluline, et õpetaja tunneks enda õpilasi ja hoiaks nendega häid suhteid. Olles õpilasele toetavaks kaaslaseks, saab õpetaja reageerida asjakohaselt, kui õpilane raskustesse satub ning pole enam õppetööle orienteeritud (Mielityinen, 2021). Toetades õpilast tema väljakutsetes, toetab õpetaja õpilases vastupidavuse ja järjepidevuse arengut (Reeve *et al.*, 2020).

1.3 Kaasatus mitmekeelses klassiruumis

Olulise mõjutajana toovad Cadima jt (2015) välja, et koolieelses eas ning algkooli eas on üheks suureks õpilaste kaasatuse mõjutajaks õpilaste arv õpetaja kohta. Sealjuures väiksem arv õpilasi ühe õpetaja kohta suurendab õpilaste kaasatust. Ungar & Liebenberg (2013) jõudsid järeldusele, et teise kodukeele ja kultuuriga õpilaste kaasamine toob kaasa positiivseid tulemusi nii eneseusu kui ka õpitulemuste osas. Eriti I kooliastmes on keele ja selle kõlaga tutvumiseks sobivad erinevad mängud silpide, riimide ja sõnadega, mis on toetavad ka eestikeelsele lapsele. Sõnavara edasisel arendamisel on toeks mängud, milles on mõistatusi, kontraste ja visuaalset poolt (nt pildid), dramatiseeringud ja muinasjutud (Niiberg *et al.*, 2007). Õpetaja saab valida sobivad teemad ja materjalid lähtuvalt enda õpilastest.

Üheks tänaseks raskuskohaks kõigi õpilaste kaasamisel mitmekeelses klassiruumis on kõigile jõukohaste materjalide tagamine ja õpetajate tugivõrgustiku puudumine. Vaiss (2009) tõi välja sobivate õppematerjalide puuduse seoses gümnaasiumihariduse muutumisega

eestikeelsemaks. Lisaks tõid sama probleemi välja neli tegevõpetajat haridushäkatoni „*EdTech Hack 2023*“, mille jooksul alustasid samad õpetajad toetava veebiplatvormi loomist (Juurak, 2023). Arvestada tuleb, et lisaks keelelistele eripäradele õpib klassides hariduslike erivajadustega õpilasi, kelle vajadused on kohati äärmiselt erinevad. Haridusliku erivajaduse all mõistetakse kõrvalekallet tavapärasest (Kõrgesaar, 2020), sh käitumis- ja õpiraskused ning andekus. Veel ei ole välja töötatud lisa-/tugimaterjale, mis arvestaksid muukeelsete õpilaste eripäradega. Koolides kasutatava õppevara väljatöötamisel on lähtutud Põhikooli riiklikust õppekavast, mis sätestab õppekeelena eesti keele (Põhikooli riiklik õppekava, 2011).

Niiberg jt (2007) loetlevad õpetaja ülesannetena kakskeelse lapse toetamise, motiveerimise, ringiarutelude algatamise ja juhtimise, lapsest lähtuvate õppematerjalide loomise. Sõltumata keelelisest taustast on õpetaja ülesanne hoida enda õpilased kaasatuna. Aktsepteerimine ja toetamine tagab õpilases turvatunde ning ei pane enda päritolu häbenema (Lee *et al.*, 2015). Õpilase identiteedi kujunemine on pikk protsess, mille käigus on oluline säilitada klassiruumis multikultuurilisus, milles teise kodukeelega õpilane saab säilitada emakeelse identiteedi ja samas võtta omaks teise keelega kaasnevad normid ning väärtused (Niiberg *et al.*, 2007).

Üksilduse tundmine koolis mõjutab negatiivselt õpilase vaimset ning füüsilist tervist. Sealjuures suurendab üksilduse ja eraldatuse kogemine vastumeelsust kooli suhtes ning vähendab kuuluvustunnet (Wang *et al.*, 2024). Olles olukorras, kus õpilase ümber räägitakse peamiselt keeles, mida ta ei valda, on oht eraldatusele olemas. Siinkohal on õpetajapoolne märkamine ja muukeelse õpilase püsiv kaasamine oluline. Klem ja Connell (2004) toovad välja, et õpilasele tähelepanu pööramise ja tema toetamisega suureneb tema kaasatus. Suurenenud kaasatus toetab õpilase õppeedukust.

2. Uurimisprobleem ja uurimisküsimused

Kokkuvõtvalt võib öelda, et Eesti koolides on erineva keelelise taustaga õpilasi, keda on vaja kaasata õppetöösse. Kõigi õpilaste kaasamine, arvestades nende keelelist ja kultuurilist tausta, on õpetajale suur väljakutse. Eestlastel on vanasõna, mille järgi ühe lapse kasvatamiseks on vaja tervet küla. Analooži võib luua ka õpilaste kaasamise kohta – õpilase kaasamiseks on vaja tervet kooliperet.

Varasemalt on uuritud muukeelsete laste toimetulekut (Puul, 2013), lapsevanemate, koolijuhtide ja ametnike valmisolekut eestikeelsele õppele üleminekule (Memborg, 2022) ja õpetajate hinnanguid enda valmisolekule ning pädevustele õpetada uusimmigrantidest õpilasi

(Vanahans *et al.*, 2023). Õpilaste kaasatust on uuritud koostöö aspektist (Randjärv, 2020), kuid tähelepanu ei ole eraldi pööratud muukeelsetele õpilastele. Õpilastel, kelle kodukeel erineb eesti keelest, on raske kohaneda uue õppekeelega. Seetõttu on oluline tähelepanu pöörata nende kaasatusele. Muukeelsete õpilaste kaasatuse mõistmine ja jälgimine on oluline, sest eestikeelsele õppele ülemineku käigus lisandub eesti koolide õpilastele juurde täiendavalt orienteeruvalt viiendik kõikidest põhikooliealistest õpilastest, kel siiani oli valikuvõimalus õppetöös osaleda teises keeles kui eesti keel (HTM, 2023). Täiendavalt elame globaalses maailmas, kus inimestel on võimalik riigipiiridest sõltumatult liikuda. Seega on eesti koolide klassiruumid muutumas aina multikultuursemaks.

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks oli uurida, millised on eestikeelsete klassiõpetajate hinnangud muukeelsete õpilaste kaasatusele õppetöös vahetult enne ühtsele Eesti koolile ülemineku algust.

Uurimisküsimused olid järgnevad:

- 1) Kuidas on klassiõpetajate hinnangul eestikeelses õppetöösse kaasatud muukeelsed õpilased?
- 2) Millised on klassiõpetajate hinnangud olemasolevale õppevarale ning enda valmisolekule muukeelseid õpilasi olemasoleva õppevara abil kaasata?
- 3) Milliseid tugimeetmeid klassiõpetajate kogemusel koolis rakendatakse muukeelsete õpilaste kaasamisel ning millised on täiendavad vajadused muukeelsete õpilaste kaasatuse suurendamiseks eestikeelses klassis?

3. Metoodika

Käesolevas magistritöös kasutati kvalitatiivset uurimisviisi, kuna see võimaldab uurida intervjueeritavate kogemusi, arvamusi ja hoiakuid (Laherand, 2008). Lisaks toob Laherand (2008) välja, et kvalitatiivne uuring on sobilik, kui keskendutakse inimeste isiklikele kogemustele ning sealjuures on uuritavate arv väike. Kvalitatiivse uurimistöö iseloom on induktiivne, töötatakse mitteamvuliste andmetega ja tulemuseks on detailsed kirjeldused uuritavast (Õunapuu, 2014). Muukeelsete õpilaste kaasatuse teemal avaldatud uuringute vähesuses tõttu on kvalitatiivne lähenemine sobilik, võimaldades saada detailsem ülevaade. Uurimistöö raames sooviti keskenduda klassiõpetajate isiklikele kogemustele.

3.1 Valim

Uuringus osalesid klassiõpetajad erinevatest koolidest, kes õpetavad eestikeelses klassis teiste seas ka muukeelseid õpilasi (Tabel 1). Uuringus osalejate valimisel jälgiti, et selles oleksid esindatud klassiõpetajad koolidest, mis erinevad üksteisest suuruse ja asukoha poolest, suurendamaks uuringu valiidsust. Klassiõpetajad said uuringu valimiks valitud, kuna üleminek ühtsele eestikeelsele õppele algab üldhariduskoolides 1. ja 4. klassist, kus klassi õpetavad peamiselt klassiõpetajad. Uuringus osalenud klassiõpetajad töötavad järgmistes maakondades: Harjumaa, Ida-Virumaa, Jõgevamaa, Lääne-Virumaa ja Raplamaa.

Tegu on sihipärase valimiga, kus kõik inividid vastavad samale tunnusele (Õunapuu, 2014). Valimi moodustamisel oli oluliseks tingimuseks muukeelsete õpilaste õpetamise kogemus, mida uuringu käigus jagada. Uuringu valimi moodustasid klassiõpetajad, kes käesoleval õppeaastal õpetavad vähemalt üht muukeelset õpilast ainetunnis või täiendavas eesti keele tunnis. Kogu valimi moodustasid naisõpetajad.

Uurimuse läbiviimiseks koostati intervjuu küsimused (Lisa 1) tuginedes teooriale. Intervjuud viidi läbi 2024. aasta aprillikuu jooksul. Intervjueeritavateni jõuti põhiliselt läbi otse õpetajatele kirjutades, kelle puhul oli eeldus, et õpetavad teiste seas ka muukeelseid õpilasi. Valimi moodustamise käigus võeti ühendust sihipärasele valimile vastavate õpetajatega, kellest umbes pooled ei reageerinud küsimusele ning neli keeldus uuringus osalemast. Intervjuud viidi läbi kohtudes õpetajatega nii reaalselt kui ka üle videosilla (Zoom).

Tabel 1. Uuringus osalenud õpetajate andmed.

Õpetaja psedonüüm	Staaž (aastates)	Koolitüüp *	Klassitüüp *	Õpilaste arv klassis (sh muukeelseid õpilasi)
ÕP 1	4	maakool	tavaklass	24 (1)
ÕP 2	6	väike linnakool	väikerühm	3 (2)
ÕP 3	3	maakool	tavaklass; väikerühm	21; 3 (3)
ÕP 4	41	maakool	väikerühm	6 (1)
ÕP 5	10	väike linnakool	tavaklass	14 (7)
ÕP 6	12	väike linnakool	tavaklass tavaklass	14 (9); 20 (10)

ÕP 7	4	suur linnakool	tavaklass	24 (3)
ÕP 8	24	väike linnakool	tavaklass	11 (3)
ÕP 9	4	maakool	tavaklass; väikerühm	14; 1 (1)
ÕP 10	32	väike linnakool	tavaklass	24 (12)
ÕP 11	25	väike linnakool	tavaklass	20 (1)
ÕP 12	10	väike linnakool	tavaklass	16 (16)

* Koolitüübi nimetasid uuringus osalenud õpetajad.

Maakool – kool, mis asub linnast väiksemas asumis;

Väike linnakool – kool, mis asub linnas ja milles õpib alla 500 õpilase;

Suur linnakool – kool, mis asub linnas ja milles õpib üle 500 õpilase.

* Klassitüübi nimetasid uuringus osalenud õpetajad.

Tavaklass – eestikeelne klass, kus õppetöös osaleb terve klassitäis õpilasi samaaegselt;

Väikerühm – väiksem eestikeelne rühm, kus õppetöös osaleb vähem õpilasi ning õpe on individuaalsem.

Muukeelsete õpilastena käsitletakse siinses uuringus õpilasi, kelle emakeel on eesti keelest erinev ning kes ei suuda igapäevases õppetöös eestikeelsete lastega võrdväärselt osaleda. Uuringus osalenud õpetajate kogemus muukeelsete õpilaste õpetamisel on keskmiselt 5,8 aastat. Õpetajate seas on neid, kes asusid muukeelseid õpilasi õpetama sellest õppeaastast ja neid, kes on õpetanud muukeelseid õpilasi üle 10 aasta. Üks intervjuueeritustest on olnud klassiõpetaja 41 aastat, õpetades käesoleval aastal esmakordselt muukeelset õpilast. Intervjuueeritustest kahel õpetajal on klassis alati olnud muukeelsed õpilased, sealjuures üks õpetaja pole 10 aasta jooksul kordagi eesti lapsi õpetanud, kuna tema klassi neid pole jõudnud.

3.2 Mõõtevahendid

Andmeid koguti 2024. aasta aprillis poolstruktureeritud intervjuudena, mis võimaldas muuta küsimuste küsimise järjekorda ning küsida vajadusel täpsustavaid küsimusi (Lepik *et al.*, 2014). Samuti on intervjuueeritavatel võimalik jääda oma vastustes vabaks, kuna struktureeritud intervjuu eeldab ette antud konkreetseid vastuseid (Laherand, 2008). Kuna käesolevas töös uuriti õpetajate poolseid hinnanguid, siis oli eesmärkide saavutamiseks kõige parem võimalus lasta õpetajatel jagada enda ehtsat ja vahetut kogemust.

Intervjuud viidi läbi lähtudes eelnevalt koostatud intervjuukavast. Lühima intervjuu kestvus oli 35 minutit, pikima intervjuu kestvus oli 70 minutit. Keskmine intervjuude kestvus oli 46 minutit. Intervjuukavas olnud küsimused läbisid enne rakendamist täiendava kontrolli,

mille käigus toimus arutelu nende sõnastuse üle magistritöö juhendajaga. Selle käigus muutusid küsimused üheselt mõistetavamaks ja selgemalt kooskõlastatuks püstitatud uurimisküsimustega. Intervjuukava koosnes sissejuhatusest ja kolmest põhilisest teemablokist, milleks olid: „Muukeelsete õpilaste õppekorraldus ja kaasatus eestikeelses klassis“, „Õppevara ja õpetajate valmisolek muukeelseid õpilasi kaasata“ ja „Vajalik tugi ja selle kättesaadavus“ (Lisa 1).

Sissejuhatava teemaploki eesmärk oli kaardistada õpetajate piirkonnad, õpetavad klassid ning kokkupuute osakaal muukeelsete õpilastega. Esimese teemaploki kaudu oli eesmärk uurida, millisel viisil on õpetajad siiani muukeelseid õpilasi enda õppetöösse kaasanud ning millised on nende tähelepanekud sellega seoses. Teise teemaploki abil selgitati välja õpetajate hinnang praegusele õppevarale I-II kooliastmes muukeelsete õpetamiseks. Selle kaudu tulid esile peamised probleemkohad, mida õpetajad on õppevaraga kogenud. Kolmanda teemaploki eesmärk oli uurida, milliseid tugimeetmed on koolides olemas muukeelsete kaasamiseks õppetegevustes ning kas ja kuidas neid rakendatakse klassiõpetajate poolt. Samuti selgitati välja, millised on klassiõpetajate täiendavad vajadused, et oleks võimalik muukeelseid veelgi enam kaasata eestikeelsetes klassides.

Esimene intervjuu oli ühtlasi ka prooviintervjuu. Prooviintervjuu käigus selgus, et küsimuste üldine sõnastus vajab vähesel määral täiendamist. Küsimuste sõnastust muudeti täpsemaks ning lisati täiendavad küsimused. Intervjuu struktuur ise oli sobilik ning aitas vastata uurimisküsimustele. Struktuur ei vajanud muudatusi.

Intervjuu alguses tutvustati uuringu osalejale uuringu eesmärke ning küsiti luba intervjuu salvestamiseks. Samuti kinnitati uuringu osalejatele nende konfidentsiaalsust ja kogutud info kasutamist üldistatud kujul. Uuringu osalejate anonüümsuse tagamiseks ei tooda käesolevas töös välja nendega seotud koolide nimetusi.

3.3 Andmeanalüüs

Intervjuud transkribeeriti esimesel võimalusel, kasutades TTÜ Küberneetika Instituudi veebipõhist kõnetuvastusprogrammi (Olev & Tanel, 2022), mis muutis helifailid tekstifailideks. Automaatse transkriptsiooni järgselt korrigeeris autor transkriptsioone, tagamaks helisalvestise ja teksti kooskõla. Selleks kuulas autor helisalvestisi korduvalt, tehes sealjuures vajalikke parandusi transkriptsioonides, sh eemaldas autor kõik isikuga seotud andmed ja nimed asendas pseudonüümidega. Transkribeeritud intervjuude maht oli kokku 80 lehekülge (Times New Roman, kirja suurus 12, reavahe 1,5).

Transkribeerimisele järgnes intervjuude käigus kogutud andmete analüüs. Andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Induktiivse lähenemise läbiviimisel kodeeriti andmed eraldades tekstist tähenduslikud üksused (Kalmus *et al.*, 2015). Tähendusrikkad üksused koondati uurimisküsimuste põhjal, tuginedes ka intervjuu käigus esitatud küsimustele. Koodide kokku koondamisel tekkisid pea- ja alakategooriad. Lähtuvalt uurimisküsimustest moodustus kodeerimisel 12 peakategooriat (Lisa 2). Esimese uurimisküsimuse kohta moodustus neli peakategooriat, milleks on „Toimetulek eestikeelses klassis“, „Kaasatus eestikeelses klassis“, „Nipid ja eduelamused“ ja „Mured ja raskused“. Teise uurimisküsimuse kohta moodustus kolm peakategooriat. Nendeks on „Õppevara ja lisamaterjal“, „Valmisolek kaasata“ ja „Soovitused kaasamisel“. Kolmanda uurimisküsimuse kohta moodustus viis peakategooriat, milleks on „Lapsevanemad ja klassikaaslased muukeelse õpilase toetajana“, „Kolleegid õpetaja toetajana“, „Tugimeeskond kui tugiteenuste leidja ja rakendaja“, „Juhtkond tugimeetmete võimaldajana“ ja „Täiendavad vajadused lisatoele“.

4. Tulemused

4.1 Muukeelsete õpilaste kaasatus ja toimetulek eestikeelses klassis

Muukeelsete õpilaste kaasamise osas toovad mitmed uuringus osalejad välja, et õpilase kaasatus sõltub otseselt tema toimetulekust eesti keelega. Teiste sõnadega, kui õpilane saab igapäevases kõnes eesti keeles osaleda ning vajab abi eeskätt terminoloogia mõistmisel, siis on õpilane rohkem kaasatud. Ent kui õpilasel on olematu või väga piiratud sõnavara, siis on eestikeelses õppes osalemine selle õpilase jaoks võimatu ülesanne ning ta pigem loobub, kui pingutab rohkem.

Esile tõsteti alushariduse rolli eesti keele omandamisel. Muukeelsed õpilased, kes lasteaias omandasid eesti kõnekeele, olid algusest peale paremal stardipositsioonil. Uuringus osalejate kogemusest ilmnes, et keelekümblsruhmade õpilaste eesti keele oskus oli 1. klassi tulles olematu, mille tõttu õppetöös osalemine oli neile õpilastele algusest peale palju keerulisem.

ÕP 6: „*Kõik lapsed tulid sellest keelekümblsruhmast, mis tähendas reaalsuses, et nad ei osanud üldse eesti keelt. Erandiks oli üks laps nende kümne hulgast, kes natuke oskas. Alustasime ikkagi täiesti algusest peale sõnavaraga tööd.*“

ÕP 10: „*Need tublimad muukeelsed õpilased olid paremal stardipositsioonil juba kooli tulles, kuna nad tulid lasteaiast kooli nii, et nad oskasid eesti kõnekeelt. Nad tulid kooli eestikeelsest rühmast. Nad oskasid eesti keeles vabalt suhelda igapäeva situatsioonides. [...] Nende kõrval oli üks grupp õpilasi selliseid, kes tulid mu klassi keelekümbelusrühmast ja vot nemad ei osanud üldse eesti keelt. Neil tegelikult sõnavara puudus ja väga vähesel määral said minust aru.*“

Muukeelse õpilase toimetulek eestikeelses klassis sõltub palju tema varasemast keelekogemusest. Õpilased, kes juba kooli tulles valdavad eesti keelt suhtlustasandil, saavad õppetööga paremini hakkama ning nende üldine toimetulek on püsivalt hea. Alustades eestikeelses õppes II kooliastmes, on puudulik sõnavara väga suureks takistuseks. Selle ületamine nõuab täiendavat pingutust. Mõjutajaks on kaasuvate erivajaduste olemasolu, mille tõttu võib lapse üldine toimetulek olla pärsitud. Siinjuures ei ole vahet, kas laps on andekas või õpiraskustega, kuna vähene keeleoskus on takistuseks mõlemal juhul.

Õppeainete osas toovad õpetajad välja, et matemaatikas lihtne arvutamine on jõukohasem, kuna arvude keel on universaalne. Samas sotsiaalset suhtlust nõudvates õppeainetes toimetulek on raskendatud vähesest sõnavarast ning ebakindlusest tulenevalt. Mõjutajaks on üldise keelekeskkonna puudumine, mille tõttu õpilane puutub eesti keelega kokku ainult ainetundides. Kindlasti ei tohi ära unustada, et sõnade omandamise kõrval peab õpilane sisuliselt mõistma, mida ta õpib.

Eesti keele omandamine ja üldine toimetulek sõltub ka õpilaste koosseisust klassis. Kui muukeelseid õpilasi on klassis mõni üksik, siis on tal endal vajadus ning täiendav motivatsioon keel õppida. Samas, kui saab kõik räägitud ja tehtud näiteks vene keeles, siis võib lapsel tekkida trots eesti keele rääkimise suhtes. Siinkohal on oluline koostöö kodu ja kooli vahel, mis toetab õpilaste motivatsiooni. Kui õpilane teab, miks ta õpib, tuleb ta ka paremini toime.

Uuringus osalejad tõid väga olulise aspektina välja koostöö õpetaja(te) ja lapsevanema(te) vahel. Õpilane, kes omandab haridust endale võõras keeles, vajab täiendavat tuge rohkem. Neil õpilastel, kellel on kodus aktiivsed ja toetavad vanemad, omandavad eesti keele ja ainealased teadmised kiiremini, kui need, kes peavad ise hakkama saama.

ÕP 6: „*Minu kogemus näitab selgelt, kui on pere tugi taga, on hoopis teised lood. Siis on näiteks õpiedukus palju parem. Kodus on selgitatud, miks ta käib siin ja mis on tema eesmärgid koolis. Laps teab, mis teda ees ootab. Aga jah, kellel ei ole kodus tuge, siis sellisel juhul on tihtipeale õpetaja see ema ja hoolitseja, kes vaatab, et lapsel oleks kõik asjad olemas ja riided puhtad.*“

Koolide võimekus õpilasi toetada on piiratud. Üksikute muukeelsete õpilaste puhul on võimalik koolil lihtsamini luua tugisüsteem. Näiteks võimaldatakse muukeelsele õpilasele eraldi eesti keele tunde, õpet väikeses rühmas, täiendavat individuaalset tuge. Olukorras, kus muukeelsete õpilaste hulk koolis on suur, väheneb ressursside hulk, mida ühe õpilase toetamiseks kasutada saab.

Kõige vähem on kaasatud õpilased, kes on eestikeelsesse klassi tulnud eelneva eesti keele oskuseta. Eriti mõjutab see õpilast klassiruumis, kus kõik teised suhtlevad vabalt eesti keeles. Täiendava individuaalse tööga on võimalik sellist õpilast järgi aidata, kuid see nõuab õpetajalt ja/või koolilt täiendavat ressursi. Kaasõpilased on valmis muukeelseid õpilasi toetama, kuid paaristöodes pole nad valmis võtma vastutust kogu töö ees ja tegema kogu tööd muukeelse õpilase eest ära. Kui muukeelsel õpilasel on esmane suhtluskeel olemas, õnnestuvad suhtlemist nõudvad ülesanded paremini.

Probleemina toovad õpetajad välja muukeelsete õpilaste sagedase puudumise, mille tõttu on takistatud ka nende toetamine ja kaasamine õppetöösse. Täpsemad põhjused on ebaselged, kuid õpetajate hinnangul võib olla tegu koolitrotsiga. Uuringus osalenud õpetajate hinnangul vähendab õpilase pidev puudumine nende motivatsiooni talle eraldi materjali ette valmistada.

ÕP 4: „*Vähemalt see poiss puudus tihti ja siis oli ka nii, et nad kõik kolmekesi puudusid. Kui kellelgi midagi on häda või viga, siis ei tule keegi kooli, kõik puuduvad.*“

ÕP 8: „*See neljas, kellel eesti keel väga nõrk on, käib koolis kohal nagu kuuvarjutus. Olen hetkel jõudnud olukorda, kus ma juba põhimõtteliselt ei taha enam talle midagi eraldi valmistada, kuna ma ei tea, kas ta kohale jõuab.*“

Õpetajad on loovad, otsides lahendusi õpilaste kaasamiseks. Uuringus osalejad töid välja IKT vahendite kasutamise (tahvelarvuti, sülearvuti) koos erinevate programmide ning

interneti lehekülgedega. Sotsiaalse suhtluse võimaldamiseks kasutatakse nii paaris- ja rühmatöid kui ka üle-klassilisi arutelusid.

Välja toodi, et tunnid peavad olema mitmekesised ning õpilastele jõukohased. Õpetajad tõid välja erinevaid aktiivõppemeetodeid, mida kasutavad igapäevaselt õppe kohandamisel. Vajadusel peab õpetaja enda tunni ülesehitust muutma, et tagada sisuline mõistmine. Kaasamise suurendamiseks kasutavad õpetajad VEPA metoodikat. Näiteks küsimustele vastaja loositakse, mis võimaldab luua klassis olukorra, et kõik on valmis vastama.

Muukeelseid õpilasi, kellel igasugune eestikeelne sõnavara puudub, kaasatakse esialgu ühistegevustesse (liikumispausid, mängud, sünnipäevade tähistamine). Järk-järgult juhendatakse neid esitama ja vastama lihtsamatele küsimustele. Õpetajad rõhutasid intervjuudes, et kontakt lapsega on oluline.

Muukeelse õpilase toimetulekut ja kaasatust raskendab tema vähene sõnavara, mille tõttu ei saa ta alati aru, mis tema ümber toimub. Õpilased reageerivad sellises olukorras erinevalt. On neid, kes hakkavad tunni korda rikkuma või suisa end vigastama, kuid on ka neid, kes jäävad lihtsalt ootama, kuni tund läbi saab. Sõnavara puudumine olukorras, kus tegelikult teadmised on olemas, tekitab õpilastes frustratsiooni. Sellega toimetulek sõltub palju konkreetse õpilase eneseregulatsioonioskustest.

ÕP 5: „Muukeelsed õpilased ei jõua pikalt lugeda või kuulata, kuna nad ei saa alati aru. Vajavad õppetöös kaasatud olemiseks pidevat vaheldust. Kui keeleoskus paraneb, siis on neid lihtsam kaasata. Seega tuleb teha tööd sõnavaraga, mis teeb nende jaoks õppimise lihtsamaks.“

Suurema klassikollektiivi puhul pole ühel õpetajal võimalik kõigi õpilasteni jõuda. Klassis, kus suur osa õpilastest on muukeelsed, on keeruline luua eestikeelset keskkonda.

ÕP 12: „Ühel õpetajal üksinda võimatu õpetada eesti keelt klassis, kus on 24 muukeelset õpilast. Pole vahet, kui palju see õpetaja eesti keeles räägib.“

Toetava meetmena tuuakse välja keeletaseme järgi õpilaste jagamine gruppidesse, mis tagab kõigile jõukohase tempo ning vähendab ühe õpetaja koormust. Uuringus osalejate hinnangul

on oluline, et õpperühmad on väiksemad ja koolis üldiselt on õpilaste kohta rohkem õpetajaid. Sellisel juhul on võimalik õpilastele pakkuda vajalikku tuge.

Probleemiks võib olla huvi puudumine õppimise ja üldiselt eesti keele suhtes. Sellisel juhul kulub väga suur osa õpetaja ressursi sellele, et õpilast kaasa töötama meelitada või ta loobub ja õpilasel võivad tekkida õppetöösse lüngad.

Kõige haavatavamad on hariduslike erivajadustega õpilased, kes on ka muu kodukeelega. Siinkohal on raskustes nii need õpilased, kes on väiksema vaimse võimekusega kui ka need, kes on andekad. Puudulik sõnavara takistab mõlemal juhul – esimesel juhul võib olla raskusi üldse keeltes orienteerumisega, teisel juhul ei suuda laps õppida enda võimetele vastaval tasemel, kuna ei saa eesti keelest piisaval tasemel aru.

ÕP 2: „*Ainukene vahe tuleb sisse, kui tegu on erivajadus(te)ga õpilasega, kes on täiendavalt ka muukeelne. Tema vajadused ja raskused jäävad rohkem tahaplaanile.*“

ÕP 11: „*Probleem on, kui laps on tegelikult vägagi võimekas ja oma emakeeles ilmselt saaks õppida vanemate klasside materjale, kuid sõnavara puudumisel takerdub eesti keeles õppides lihtsate ülesannete juures. Näiteks võib laps osata väga hästi matemaatikat, kuid ülesande juhistest iseseisvalt aru ei saa.*“

Kolleegeidele, kes muukeelseid õpilasi kaasavad, soovitavad uuringus osalejad tegeleda enda hirmude ja kõhklustega. Esimene samm on luua õpilastega kontakt, seejärel on võimalik asuda sisulise õppimise juurde. Õpetaja enda hoiak on oluline, kuna selle tajuvad lapsed ära. Kui õpetaja tunneb, et pole valmis muukeelseid õpilasi õpetama, siis peaks ta tegema enda elus korrekture. Õpetajate hinnangul ei ole laps tekkinud olukorras süüdi. Täiskasvanute roll on teda toetada.

ÕP 2: „*Lapsi tuleb armastada, sõltumata nende kodukeelest või kodusest olukorrast. Kui ikkagi on tunne, et muukeelsete laste õpetamine enam ei käi sinu põhimõtetega kokku, siis julgelt võib vaadata ka muud eriala kui pedagoogika.*“

Kõigi õpilaste, sh muukeelsete õpilaste, kaasatuse suurendamiseks rõhutatakse mitmekülgsuse ja aktiivsete tegevuste tähtsust. Keele omandamise seisukohalt on oluline, et õpilastele oleks loodud maksimaalselt erinevaid suhtlusolukordi.

ÕP 5: *“Tuleb luua olukordi, kus lapsed saavad suhelda ja keelt kasutada.”*

ÕP 3: *“Kindlasti on abiks erinevad rühmatööd, kus on vajalik suhelda. Suhtlemise kaudu õpivad lapsed palju.”*

4.2 Õppevara ja õpetajate valmisolek muukeelseid õpilasi kaasata

Uuringus osalejad toovad välja, et hetkel puudub muukeelsetele õpilastele mõeldud terviklik õppevara. Mitmed kirjastused on alustanud toetava õppevara loomisega, kuid esialgu on loodud üksikuid õpikuid või töövihikuid. Eesti keelt emakeelena valdavatele õpilastele suunatud õppematerjal ei ole sobilik neile muukeelsetele õpilastele, kelle eestikeelne sõnavara on väike. Õpilased, kes valdavad eesti keelt suhtlustasandil, saavad õpetaja toega materjalist aru, kui õpetaja pakub lisamaterjali ja vajadusel lihtsustab tekste.

Õppevara osas toodi välja, et õpikute tekstid on keerulise sõnastusega ka eesti lastele. Eriti mainiti sõnastuse keerukust seoses loodusõpetusega. Õpilane, kelle eesti keele oskus on vähene, jääb loodusõpetuse aines raskustesse, kuna tegu on ühelt poolt tekstipõhine ja teiselt poolt jutustav õppeaine, milles on palju termineid. Samuti on keerulisemad tekstid eesti keele õpikutes ja lugemikes. Lugemispalad on pikad ja nendes kasutatakse sõnavara, mida mõnel juhul ei tea juba eesti lapsed.

Uuringus osalejad leiavad, et põhilise õppevara kõrval puudub sageli muukeelsetele õpilastele suunatud lisamaterjal, sh näitlik materjal (pildid, videod), mille tõttu peavad õpetajad ise otsima ja/või looma sobiva materjali. Näitlikkustava materjali ja lihtsustatud tekstide otsimine ning loomine on lisakoormuseks õpetajatele, kelle klassis õpivad muukeelsed õpilased.

Lisamaterjali otsimiseks kasutavad uuringus osalenud õpetajad erinevaid võimalusi. Suheldakse kolleegidega ja jagatakse enda loodud materjale. Õpetajad kasutavad puuduva lisamaterjali otsimisel ja loomisel interneti võimalusi. Kasutatavate internetilehekülgedena toodi välja õppekirjandusele põhinevad Opiq ja TaskuTark ning nende kõrval eesti keele õppele suunatud YouTube'i kanalid, WordWall, Canva, Pinterest, Tife ja õpetajate grupid Facebookis, kus õppematerjale jagatakse. Lisaks on mõned uuringus osalenud õpetajatest kasutusele võtnud tehisintellekti (TI), mida kasutatakse enda töö lihtsustamiseks. Näiteks kasutatakse TI võimalusi kirjaharjutuste lausete genereerimiseks ja tekstide lihtsustamisel.

Uuringus osalenud õpetajad tõdesid, et lisamaterjali otsimine ja loomine tõstab nende nädalakoormust. Õpetajad kirjeldasid mitmekeelses klassis õpetamist kui liitklassi õpetamist, kus esmalt teevad plaani ja materjali ära eestikeelsetele õpilastele ning seejärel leiavad ja loovad tunnid muukeelsetele õpilastele.

ÕP 7: „*Esmalt planeerin enda tavalised tunnid ja siis mõtlen muukeelsetele ülesanded ning otsin vajadusel lisamaterjali. Sisuliselt on tegu liitklassiga, kus õpilased on samaealised. Lihtsalt eesti keele oskus on õpilastel väga erinev. Seega planeerimisel teen justkui topelt-tunde.*“

Õpetajad, kes muukeelsete õpilaste toetamisega tegelevad lisatundide raames, ei taju suuremat koormust, kuna nende jaoks on see võrreldav tavalise ainetunniga.

ÕP 3: „*Need on nagu tunnid ikka, otseselt ei ole vahet. Hetkel mu eelis seisneb selles, et mu tunnis ongi ainult nemad. Kui mõtlen nüüd oma enda klassi ja võimalike muukeelsete õpilaste peale, siis see tõstaks töökoormust märgatavalt. Momendil ei ole väga olulist vahet, kas planeerin ühe tunni rohkem või vähem.*“

Intervjuudes toodi välja, et tervikliku muukeelsetele õpilastele suunatud materjali puudumine on takistuseks eestikeelsele õppele üleminekul, kuna see kurnab õpetajaid.

Õpetajaskonna valmisolekut muukeelseid õpilasi kaasata hindasid uuringus osalenud õpetajad samuti erinevalt. Valdavalt on õpetajad kahtlevad, kuna kardetakse töökoormuse suurenemist, keelelise tasakaalu kadumist.

ÕP 11: „*Ma arvan, et koolipere ei ole veel selleks valmis, et muukeelseid õpilasi veel enam lisandub. See viib klassid tasakaalust välja, kuna temperamendid on väga erinevad. Niigi on klassides praeguseks umbes pool või isegi enam õpilastest muukeelsed. Kardetakse, et eesti laps jääb tahaplaanile, kuna on tagasihoidlikum.*“

Õpetajad, kellel on varasemast positiivne kogemus ja/või muukeelsete õpilaste õpetamise väljaõpe, on positiivsemalt meelestatud muukeelseid õpilasi õpetama ja neid kaasama. Leiti ka, et pigem on valmis muukeelseid õpilasi õpetama nooremad õpetajad, kuna neil on entusiasmi ja energiat rohkem.

Enda valmisolekut muukeelseid õpilasi kaasata hindasid uuringus osalenud õpetajad erinevalt. Õpetajad, kes ei tunne endas valmisolekut muukeelseid kaasata, näevad probleemidena vähest ettevalmistust, puudulikku õppevara ja mitmekeelsetes klassides suurt muukeelsete õpilaste osakaalu. On ka neid õpetajaid, kes ei soovi muukeelseid õpilasi õpetada, kuna on õppinud eestikeelsete laste õpetajaks ega ole keeleõpetajad. Nähakse, et metoodika peab olema muukeelsete õpilaste õpetamisel harjumuspärasest erinev, kuid õpetajaid on klassis jätkuvalt üks.

4.3 Vajalik tugi ja selle kättesaadavus

Tugimeetmetega seoses tuuakse ühe võimaliku probleemina välja koostöö puudumine kodu ja kooli vahel. Uuringus osalenud õpetajate kogemusel on muukeelsete õpilaste vanemad pigem need, kes saadavad hommikul lapse kooli ja õhtul võtavad vastu, tundmata sealjuures huvi, kuidas lapsel läheb, ega aita tal koolitöös paremini toime tulla. Üheks põhjuseks peetakse vanemate vähest eesti keele oskust, mille tõttu on lapsevanematel raskusi kooliga suhtlemisel.

Kaasõpilased on muukeelsete õpilaste suhtes toetavad, kaasates neid erinevatesse tegevustesse. Eriti I kooliastmes on lapsed valmis kehakeele abil suhtlema ka siis, kui ühine kõnekeel puudub. Eesti keelt valdavad lapsed ei soovi teha rühmatöid muukeelsete õpilastega, kes keelt ei valda, kuna tunnevad, et vastutus töö eest on vaid neil. Samas on õpetajal suur roll klassi ühendamisel.

ÕP 9: „*Vaja on tekitada seotus klassiga, et ta nüüd on üks meist. Tuleb tervitada teda ja selgitada, et ta ongi osa meie klassist.*“

Võimaluste piires püüavad õpetajad ja koolid leida lahendusi keeleliste raskustega toimetulekuks. Koolis, kus on juhtkond leidnud võimaluse lisaõpetaja palgata, on õpilased jagatud rühmadesse keeletasemete järgi. Sel moel saab kool pakkuda täiendavat tuge õpilastele, kelle eesti keele oskus on vähene või puudub. Samuti on mõnedel juhtudel loodud muukeelsetele õpilastele võimalus õppida väikerühmas. Sõltumata kodukeelest osalevad tavaklassi kõigis ainetundides muukeelsed õpilased, kes tulevad eesti keeles õppimisega toime. See tähendab, et nad õpivad eestikeelsete lastega samadel alustel suures klassis. Samas peavad eestikeelsete lastega koos õppima ka need muukeelsed õpilased, kelle koolis puudub võimalus neile eraldi õpet pakkuda.

Tugimeetmete rakendamine erineb kooliti. Kõige suuremaks mõjutajaks on tugimeeskonna olemasolu või selle puudumine. Koolides, kus on rohkem muukeelseid (sh ukrainlasi), võimaldatakse väga vähese sõnavaraga õpilastel saada lisatunde, eesti keelt õppida teise keelena ja/või õpetatakse neid eraldi väiksemas rühmas. Tugiteenuste kättesaadavus on uuringus osalejate hinnangul väga keskine. Paljude õpetajate kogemusel puudub koolis terviklik tugimeeskond.

ÕP 5: „*Tugimeeskonda meil pole. See vähene, kes meil on, ei tegele otseselt muukeelsete õpilastega. Sotsiaalpedagoogid tegelevad käitumisprobleemidega, kuid see ei ole keelest lähtuv. Meie tugimeeskond teeb midagi, kui probleem on juba väga suur.*“

Puuduva tugimeeskonna korral on õpetaja tunduvalt rohkem üksi. Nõu ja abi saab ta küsida kolleegide käest, kuid pigem seda ei tehta. Tuntakse, et ollakse koormaks niigi koormatud kolleegile.

ÕP 3: „*Võib-olla, kui ma küsiksin rohkem kelleltki mingit nõu või mingit mõtet, siis midagi nad mul ikkagi annaksid. Aga ma tunnen ka, et see on kuidagi veel lisatöö ja siis püüan ise hakkama saada.*“

Ka siis, kui tugimeeskond on olemas, tekib probleem, kui nad ei ole nad õppinud, kuidas töötada muukeelsete õpilastega. Õpetajad tunnevad, et nad ei ole toetatud ja peavad üksi hakkama saama. Puudust tuntakse abiõpetajatest ja/või väiksematest õpperühmadest, mis oleksid keeletaseme järgi jagatud.

ÕP 7: „*Eraldi tugimeetmeid muukeelsetele õpilastele ei ole rohkem, kui võimalus eesti keele tundides õppida väiksemas rühmas eraldi õpetajaga. Kõik muu on klassiõpetaja enda teha.*“

ÕP 8: „*Kui klassis on muukeelseid õpilasi rohkem, siis peaks olema väiksemad õpperühmad. Lapsed õpivad rühmades ja omas tempos. Muukeelsed õpilased ei saa võrdväärselt õppida koos eestikeelsete lastega. Samal ajal üht teemat õpetada erinevatel tasemetel on õpetaja suhtes absurdne. Ühele seltskonnale õpetad fotosünteesi ja teistele õpetad sõnavara: leht, juur ja lill. See ei ole reaalne.*“

Uuringus osalenud õpetajad näevad muukeelsete õpilaste kaasatuse suurendamisel olulist rolli tugimeeskonna toel. Kui tugev tugimeeskond (sotsiaalpedagoog, logopeed,

eripedagoog ja psühholoog) on koolis olemas, siis on õpetaja rohkem toetatud ning tal on võimalik tugimeeskonnalt nõu küsida ja tuge saada.

ÕP 7: „*Kooli psühholoog ja sotsiaalpedagoog peaksid juba varakult toetama muukeelsete õpilaste integreerimist ning kohanemist, kuna uues keelekeskkonnas on neil raske. Vajalik oleks järjepidev tugi ja teadmine, et saavad enda muresid jagada. Eripedagoogid võiksid töötada välja materjale, mida klassiõpetajad saavad kasutada õppetöö läbiviimisel.*“

Koolides kasutatakse erinevaid lähenemisi. On õpetajaid, kelle klassis on kõik õpilased koos, sõltumata keeleoskusest, ja on neid, kes õpetavad eesti keele valdamise põhjal loodud rühmades. Kohandatud õppes kasutatakse rohkelt visuaalselt materjali, mängu. Sisserännanutele pakutakse võimalust õppida eesti keelt teise keelena paralleelselt eesti keele tundidega, mis ei tõsta õpilase tunnikoormust. Samuti on mõnedes koolides täiendavad eesti keele tunnid ukrainlastele ja teistele sisserännanutele. Uuringus osalejate kogemusel ei pakuta täiendavaid eesti keele tunde muukeelsetele õpilastele, kes on Eestis sündinud ja kasvanud. Õpiraskuste korral võimaldatakse õpiabitundides osalemist, eeldades, et õpilane kohale tuleb.

Õpetajad, kellel on vähem kogemusi muukeelsete õpilastega, tunnetavad, et ei oska õpilast piisavalt toetada. Nende seas on neid, kes kasutavad tõkelahendusi, kuna tunnevad, et sellisel juhul on suurem tõenäosus, et õpilane saab aru. Sealjuures tõdetakse, et tõlkimine ei ole olnud õige lahendus, sest õpilaste huvi eesti keeles õppida emakeelse info olemasolul ei tõuse.

ÕP 3: “*Tegin algul selle vea, kui nad meie kooli tulid ja ma neid veel ei õpetanud, siis rääkisin vene keeles ja nüüd nad ei taha minuga rääkida eesti keeles. [...] Ilmselt on nende jaoks harjumatu, et nüüd ainult eesti keeles nendega räägin. Täna tean, et see oli selgelt vale, et alguses nendega vene keeles rääkisin.*”

Mitmed uuringul osalenud õpetajad tõid välja, et erinevaid näit- ja pildimaterjale vajaksid nad igapäevase õppetöö korraldamisel rohkem. Piiratud sõnavaraga õpilane saab piltide ja füüsiliste objektide abil näiteks erinevaid mõisteid paremini enda jaoks lahti mõtestada. Lisamaterjalide otsimine ja loomine on täiendav lisakoormus, mille tõttu on õpetajad ebakindlad muukeelsete õpilaste õpetamisel.

ÕP 6: “*Lisamaterjali on vaja näitlikustamiseks ja lihtsustamiseks. Vajaksime püsivalt materjale, mis on juba olemas ja kergesti ligipääsetavad. Ma arvan, et näitlikke materjale*

võiks kindlasti olla rohkem. Ükskõik, mida sa õpid, kui sul silmade ees see asi, siis on lihtsam.“

Lisaks toodi välja täiendavate eesti keele tundide võimaldamist, kuna muukeelsete õpilaste sõnavaraga peab järjepidevalt tööd tegema.

ÕP 2: „*Vajalikud oleks lisatunnid eestikeelse sõnavara arendamiseks, et tavalistes eesti keele tundides saaksime selle sõnavara ja ka grammatikaga juba tööd edasi teha.*“

Enda ja üldse õpetajaskonna valmisoleku tõstmiseks on uuringus osalejate hinnangul vajalikud ka koolitused, kuidas leida sobivaid materjale ja/või kuidas toetada muukeelset õpilast.

ÕP 5: „*Vaja oleks näiteks koolitust selle kohta, kuidas õpetada, kui esimesse klassi tulevad muukeelsed õpilased. Kuidas õpetaja peaks alustama nendega tööd, kui tuleb klassitäis õpilasi, kes ei ole varem eesti keelt õppinud või on seda teinud väga vähesel määral?*“

Õpetajad tõid välja murekohana enda vaimse tervise, mis võib tööiseloomu tõttu saada kannatada. Soovitakse näha koolis eraldi tugimeeskonna liiget, näiteks psühholoogi, kes oleks igapäevaselt olemas just õpetajate toetamiseks ja ära kuulamiseks. Täiendava tugimeetmena pakuti intervjuude käigus välja võimalust sättida tunnikoormus sellisel moel, et muukeelset klassi õpetav õpetaja saab regulaarselt keset koolipäeva vaba tunni, mida saab kasutada enda laadimiseks või järgnevate tundide ettevalmistamiseks.

5. Arutelu

Antud magistritöö eesmärgiks oli kaardistada eestikeelsete klassiõpetajate hinnangud muukeelsete õpilaste kaasatusele enne ühtsele Eesti koolile ülemineku algust. Tähelepanu all olid tänaste muukeelsete õpilaste kaasatus, õppevara ning tugimeetmete sobivus selleks.

Esimene uurimisküsimus keskendus muukeelsete õpilaste tänasele kaasatusele eestikeelses klassis. Lähema vaatluse all olid õpetajate hinnangud muukeelsete õpilaste kaasatusele, õpetajate nipid muukeelsete õpilaste kaasamiseks ning ilmnunud murekohad. Olgugi, et õpetajate kogemused muukeelsete õpetamisel on erinevad, korduvad nende mõtetest sarnased probleemid ja võimalikud lahendused. Võib oletada, et õpetajad otsivad aktiivselt lahendusi raskustele muukeelsete õpilaste kaasamisel, kasutades selleks erinevaid võimalusi.

Õpetajad rõhutasid korduvalt eestikeelse alushariduse tähtsust, mis võimaldaks juba 1. klassist alates keskenduda senisest enam ainealastele teadmistele. Sellega nõustuvad ka Collier ja Thomas (2007), kinnitades, et ainealaseid teadmisi saab õpilane omandama hakata, kui tal on esmane keeleoskus saavutatud. Kakskeelsuse arengu etappide läbimine toimub kiiremini, kui sihtkeele omandamine on järjepidev ning algab varases lapseas (Rannut, 2003a). Eestikeelse õppekava läbimise eelduseks on eesti keele valdamine suhtlustasandil. Kui 1. klassi tulles on õpilasel eestikeelne sõnavara piiratud, siis on raskendatud tema edasijõudmine õppetöös ning ta vajab pidevalt materjalide kohandamist. Lisaks raskendab piiratud sõnavara suhtlust eakaaslastega, mille tõttu võib õpilase kaasatus langeda. Seega võib öelda, et ühtsele eestikeelsele haridusele üleminekul on oluline roll alusharidusel.

Märgatavad toimetuleku erisused tulevad õpetajate hinnangul õpilaste puhul välja, kui klassikollektiivis on üheaegselt eesti keelt emakeelena rääkivad ja erinevates kakskeelsuse etappides olevad õpilased. Õpetajad on märganud, et rohkem raskusi ja tõrget eesti keele omandamisel tunnevad muukeelsed õpilased, kes on valdava aja enda emakeelses keskkonnas, ja vähem need muukeelsed õpilased, kes on suurema osa ajast eestikeelses keskkonnas. See ühtib Grosjeani (2013) tulemustega, mille kohaselt kakskeelsed inimesed suhtlevad ükskeelses keskkonnas ühes keeles. Kuigi mitmekeelne klassiruum võimaldab luua suhtlusolukordi, mille käigus toimub keeleline areng, on õpilased mõjutatud keskkonnast. Eestikeelsed õpilased suhtlevad nendes olukordades muukeelse õpilasega eesti keeles. Siinkohal on oluline, et õpetajad jälgiksid suhtlusolukordade loomisel ja igapäevases koolielus keelekeskkonda, püüdes seda hoida maksimaalselt eestikeelsena.

Kõige suurema probleemina toovad õpetajad välja muukeelse õpilase pideva puudumise õppetööst seoses võimalike pingeteguritega, mis pärsib oluliselt tema keele arengut ja kaasatust klassiruumis. Eesti keelest erineva kodukeelega õpilaste kaasatus on aga oluline, kuna olles püsivalt kaasatud, on õpimotivatsioon kõrgem (Brophy, 2014). Lahendusena pakuti õpetajate poolt välja õpet väiksemates rühmades ja suuremal hulgal õpetajate kaasamist, mis aitaks pakkuda rohkematele õpilastele vajalikku individuaalset tuge. Enim edukogemusi jagasid õpetajad, kelle klassis on olnud üheaegselt üksikud muukeelsed õpilased, samas suurema hulga muukeelsete õpilasteni jõudmiseks ei jätku õpetajal piisavalt ressursse. Samas on individuaalse lähenemise tagamiseks vajalik piisava ressursi olemasolu. Seega võib öelda, et muukeelsed õpilased vajavad võimalust õppida püsivalt väiksemas rühmas, kuni nende keeletase võimaldab neil vabalt eesti keeles õppetöös osaleda.

Uuringust tuleb esile, et õpetajad, kes kõige enam kaasavad muukeelseid õpilasi aktiivselt õppetegevustesse, tunnevad ka kõige vähem murekohti eesti keeles õpetamisel. Fredricks jt (2019) viitavad ka oma töös sellele, et õpilased hindavad kõige enam õpetajate poolset positiivset suhtumist, mis omakorda paneb õpilasi rohkem pingutama. Pingutuse kaudu areneb muukeelsete õpilaste keeleoskus. Seega on õpetajate hoiakutel otsene mõju õpilaste kaasatusele ja selle kaudu ka nende keeleoskuse arengule. Tagades muukeelsele õpilasele toetav ja positiivne keskkond, toimub keeleline areng kiiremini.

Õpetajad tõid välja erinevad aktiivõppemeetodid, mida tundides pidevalt kasutavad, et muuta tunnid mitmekesisemaks ja huvitavamaks. Need meetodid kattuvad Rone (2010) välja toodud võimalustega õpilaste kaasatuse suurendamiseks. Olles aktiivsete tegevuste kaudu rohkem kaasatud, on ka keeleõpe selle võrra intensiivsem. Seega saab välja tuua, et õpilased, kes on olnud tundides aktiivselt kaasatud, on olnud rohkem motiveeritud eesti keelt omandama ja selles õppima.

Muukeelsete õpilaste kohanemisel ja toimetulekul on igapäevases õppetegevuses roll ka klassikaaslastel. Uuringus osalenud õpetajate hinnangul on õpilased eestikeelsetes klassides muukeelsete õpilaste suhtes enamasti toetavad, kuid ometi esineb teatavaid olukordi, kus muukeelseid hakatakse tõrjuma. Klassikollektiivis mõjutavad suhted kaaslastega õpilase emotsioone ja seeläbi tema kaasatust (Perkun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Mitmekeelsetes klassides esineb tõrjutust pigem ühekeelsete õpilaste poolt mitmekeelsete õpilaste suunas, kui vastupidi (Arro, 2014). Muukeelse õpilase jaoks on eestikeelses klassis kohanemine ja toimetulek pikk protsess. Sarnaselt eestikeelsetele õpilastele soovivad nemadki, et neisse suhtutakse toetavalt ja sõbralikult. Tõrjumise tõttu võib õpilase kaasatus ning seeläbi ka tema õppeedukus langeda. Seda arvesse võttes tuleks õpetajal mõjutada klassikeskkonda sellisel määral, et see muutuks toetavaks ja aksepteerivaks.

Õpetajad tõid enda vastustes välja, et kaasatuse ja üldiselt positiivse õhkkonna loomiseks kasutavad nad VEPA metoodikat (VEPA, s.a.), mille järjepidev kasutamine vähendab võimalust õppetöös kõrvale jääda. Fredricks jt (2019) toovad esile, et toetavas ja aktsepteerivas õhkkonnas on õpilased üksteise suhtes abivalmid ja julgevad vajadusel abi küsida. Tegeledes aktiivselt kõigi õpilaste kaasamisega, sõltumata nende kodukeelest, suureneb üksteise aktsepteerimine ja sobiva lähenemise korral paraneb õpilaste kaasatus. Kui muukeelsel õpilasel on klassikollektiivis ja ainetunnis enda roll teada ning ta teab, et tema arvamus on oluline, on ta selle võrra rohkem kaasatud. Võib öelda, et VEPA metoodika on üheks võimaluseks kogu klassi suuremaks kaasamiseks.

Eestis algab 2024. aasta sügisest alates üleminek täielikult eestikeelsele õppele (HTM, 2023). Ida-Virumaa õpetajate kogemusest selgus, et juba enne seda on järjest enam venekeelseid peresid hakanud oma lapsi, kes eesti keelt ei valda, eestikeelsetesse koolidesse suunama igas kooliastmes. Peamine probleem on olnud Eestis kakskeelse õpetamise juures, et 2022. aasta seisuga puudus piisav riigikeele oskus u 2200 tegevõpetajatel endal (Riigikontrolli aruanne Riigikogule, 2024). Senised tulemused näitavad (Eesti keele teise keelena tasemetöö kokkuvõte, 2021), et vene koolide eesti keele õpe pole olnud efektiivne, mis ei võimalda vene kooli õpilastel omandada haridust järgmistel haridusastmetel, mida kinnitasid ka uuringus osalenud õpetajad, kes on puutunud kokku vene koolidest tulnud õpilastega. Seega on kakskeelne õpe olnud Eestis võimalusena olemas, kuid selle praktiline rakendamine pole olnud edukas. Konkurentsivõime tagamiseks muukeelsele õpilasele tuleks lisaks kohustusele õppida edaspidi eestikeelses õppes luua tugisüsteem, mille abil saaksid õpilased võrdselt kaasatud enda elukohast sõltumata.

Teine uurimisküsimus keskendus olemasolevale õppevarale, sh muukeelsetele õpilastele mõeldud lisamaterjalidele, ja õpetajate valmisolekule selle õppevara toel õpilasi kaasata. Üldistavalt võib öelda, et õpetajad hindasid õppevara puudulikuks ja keeruliseks. See tähendab, et õpetajad tegelevad aktiivselt lisamaterjalide loomisega. Sama tõid välja Vaiss (2009) ja tegevõpetajad ka „*EdTech Hack 2023*“ raames (Juurak, 2023). Seega võib öelda, et õpetajad ei ole piisavalt valmis olemasoleva õppevara toel muukeelseid õpilasi kaasama, kuna see ei vasta kummagi osapoole vajadustele.

Üks kaasatuse eesmärkidest on vähendada igavust ja suurendada õpimotivatsiooni (Fredricks *et al.*, 2004). Uuringus osalejad tõdesid, et sellise klassikollektiivi pidev kaasamine ning õpetamine on kahekordne töö, kuna paljud õppematerjalid on keeleliselt keerulise ülesehitusega isegi eesti emakeelega õpilastele. Muu kodukeelega õpilaste õpetamine eeldab aga pidevat materjalide kohandamist ja tõlkimist. HTM (2022) plaani kohaselt töötatakse aastaks 2029 välja õppevara, mis toetab eesti keelt teise keelena õpetamist põhikoolis koos kohandatud lugemisvaraga. Samas jäävad tähelepanuta teised õppeained, milles õppetöö samuti eesti keeles toimuma peab. Lisaks tuleb arvestada, et üleminek algab juba 2024. aasta septembris (HTM, 2023), mitte aastal 2029. Seega on õppematerjali pidev kohandamine klassiõpetajate igapäevatöö lahutamatu osa, mille abil püüavad õpetajad muukeelseid õpilasi rohkem kaasata. Õppematerjalide kohandamine on lisatöö, mida saaks vähendada kolleegide vahelise koostöö abil, näiteks viies läbi ühiseid õpiringe ning luues metoodiliste materjalide kogu.

Õpetajad tõid välja, et õppevara ja lisamaterjalid ei vasta reaalsele vajadusele. Vaja oleks terviklikku lahendust, mis lihtsustaks õpetaja igapäevast tööd ja vähendaks tema töökoormust. Käesoleval hetkel on erinevad kirjastused alustanud täiendava materjali loomisega, mis arvestab muukeelsete õpilaste vajadustega. Näiteks kirjastus Maurus on välja töötanud 1. klassi eesti keele töövihikud muukeelsetele õpilastele ja lihtsustatud lugemiku (Õppematerjalide kirjastus Maurus, s.a.). Kirjastusel Avita (s.a.) ilmub 2024. aasta augustis 1. klassile suunatud lihtsustatud tekstidega aabits. Teiste õppeainete ja klassiastmete õppevara kohandamise kohta infot pole. See jääb jätkuvalt klassiõpetaja ülesandeks muuta õppetöö kõigile õppijatele jõukohaseks. Samuti pole ükski kirjastus andnud teada, et sügisest eestikeelsel õppel alustavatele 4. klassidele, kes siiani on õppinud vene keeles, on olemas või tulekul täiendavad materjalid õppe jõukohastamiseks. See tõenäoliselt tähendab suurenevat töökoormust klassiõpetajatele, kelle õpetada on üleminekut alustavad 4. klassid. Siin võiks lahenduseks olla sobivate materjalide koostööne arendamine õpetajate poolt. Kaasata saaks siinkohal õpetajaid, kellel on varasemast kogemus muukeelsete õpilaste õpetamisel 4. klassis ning kellel võib varasemast olemas olla juba sobivaid materjale.

Muukeelsetele õpilastele jõukohase ja kaasava õppematerjali puudumise tõttu otsivad ja loovad klassiõpetajad vajalikud vahendid ise, kasutades selleks erinevaid interneti keskkondi, kuid pidev lisatöö materjalide kohandamisel tõstab õpetajate töökoormust tuntavalt. Eesti Haridustöötajate Liidu (2022) uuringu kohaselt on õpetajad ülekoormatud, sealjuures 90% õpetajatest on kogenud suure koormuse tõttu läbipõlemist. Seega võib oletada, et muukeelseid lapsi õpetavate õpetajate koormus ja oht läbipõlemisele on suurem, kuna puuduvad jõukohased ja kaasavad materjalid. Lahendusena võiks välja pakkuda kirjastuste poolse kohandatud materjali arendamise kiirendatud korras, millele ligipääs oleks õpetajatel olemas ka virtuaalsel kujul. Alternatiivina saaks täiendada näiteks E-koolikoti keskkonda selliselt, et muukeelsetele õpilastele kohandatud metoodiline materjal oleks olemas ja kergesti leitav.

Intervjuudes selgus, et kogenud klassiõpetajad on saanud väljaõppe õpetamiseks eestikeelses klassis, kuid üha suurenev muukeelsete õpilaste hulk klassis sunnib neid enda seniseid õppemeetodeid ümber vaatama, mille juures nad tajuvad, et vajavad täiendavat koolitust. Vähest ettevalmistust võib selgitada asjaoluga, et ülikoolide õppekavad on aastate lõikes olnud erinevad, mitmekeelsusele on rohkem tähelepanu pöörama hakatud viimastel aastatel (Klassiõpetaja õppekava, 2024) ning üha rohkem on noorematel õpetajatel olnud võimalik õppida, kuidas õpetada eriilmelisi klassikollektiive. TALIS (2018) andmetel hindas

enda ettevalmistust 24,9% õpetajatest sobivaks, et õpetada mitmekeelses klassis. Arvestades, et õpetajad ei hinda end muukeelsete õpilaste õpetamisel piisavalt pädevana, tekitab küsimuse, kuidas olukorda parandada. Ühe võimaliku lahendusena tuleks üleriiklikult tõsta õpetajate pädevust õpetada mitmekeelses klassis.

Kolmas uurimisküsimus käsitles koolides rakendatavaid tugimeetmeid muukeelsete õpilaste kaasamisel koolis ning klassiõpetajate täiendavaid vajadusi toele muukeelsete õpilaste kaasatuse suurendamiseks. Tugimeetmed sõltuvad kooli tugimeeskonna olemasolust ja pädevusest, samuti kooli juhtkonna teadlikkusest. Lapsevanematel ja klassikaaslastel on muukeelsete õpilaste kaasamise toetamisel kanda abistav roll. Õpetajad tõid välja enda vähese teadlikkuse muukeelsete õpilaste kaasamisel, millest lähtuvalt soovitakse nii tugimeeskonna kui ka juhtkonna tuge. Muukeelsete õpilaste kaasamiseks on tugimeetmed vajalikud. Nende rakendamisel tuleb teha koostööd, mille eelduseks on see, et kõik asjaosalised on teadlikud enda rollist.

Õpetajate kogemused erinesid muukeelsete õpilaste toetamisel tõlkimise osas. Õpetajad, kes on pidevalt tegelenud muukeelsete õpilaste õpetamisega, tõlkimist ei kasuta, vaid otsivad mõtte edasi andmiseks alternatiivseid lahendusi, kasutades näiteks mõtte ümbersõnastamist ja kehakeelt. Ka Niiberg jt (2007) rõhutavad, et lapsega suheldes tuleb kasutada vaid üht keelt, kuna sellisel juhul tekib lapsel selge arusaam, millises olukorras ja kellega räägib ta ühes või teises keeles. Samuti areneb tema keeleoskus, kui mõtte edasi andmisel kasutatakse erinevat sõnastust. Muukeelne õpilane vajab tuge õppetöös osalemisel, kuna on keeleliselt teistest nõrgemal positsioonil. Tema toetamiseks on võimalik kasutada erinevaid viise, näiteks pilte ja sünonüüme. Võib öelda, et õpetaja järjepidev eesti keeles rääkimine on võti muukeelse õpilase keelearenguks.

Tugimeetmete leidmisel ja rakendamisel on oma roll lapsevanematel. Uuringus osalenute sõnul on muukeelsete õpilaste kodud äärmuslikud - on kodusid, mis on väga toetavad ja valmis koostööks, näiteks palkavad vanemad õpilase toetamiseks koduõpetaja, ja on kodusid, kus lapsevanemad ei pööra lapse õppetööle tähelepanu. Õpetajate hinnangul on kaasatus ning õppeedukus kõrgemad nendel õpilastel, kellel on kodus aktiivsed ja toetavad vanemad. Seega võib öelda, et vanemate eeskuju on õpilastele oluline. Kui kodus väärtustatakse haridust ja lapsevanemad tunnevad lapse käekäigu üle huvi, siis leiavad nad aja lapsele selgitada, miks on vaja õppida, ja hoolitseda selle eest, et lapsel oleksid vajalikud vahendid olemas.

Rohkem suudavad erinevaid tugimeetmeid, näiteks õpet väikerühmas, õpiabitunde ja/või täiendavaid eesti keele tunde, muukeelsele õpilasele pakkuda need koolid, kus muukeelne õpilane on pigem erand. Koolides, kus muukeelsete õpilaste osakaal on suur, ei jätku selleks piisavalt ressursse, mille tõttu on klassid suured ja mitmekeelsed. Sealjuures rahastus sõltub otseselt piirkonnast - Ida-Virumaale ei laiene kõik võimalused täiendavate tugimeetmete võimaldamiseks, mis on teistes maakondades (HTM, 2024). See seab muukeelsed õpilased ebavõrdsesse olukorda, kuna venekeelsetest peredest õpilased vajavad eesti keele omandamisel tuge sarnaselt ukrainakeelsetest peredest õpilastega. Sellest järeldub, et koolides on kasutatud erinevaid võimalusi, kuidas muukeelseid õpilasi toetada, kuid need pole järjepidevad ja ühetaolised.

Uuringus osalenute hinnangul puuduvad koolides piisavad tugimeetmed muukeelsete õpilaste toetamiseks, kuna koolides ei ole kõiki liikmeid tugimeeskonnas või kogu tugimeeskond on ülekoormatud. Õpetajate hinnangul on muukeelse erivajadusega õpilase kaasamine keerukas, kuna lisaks enda eripäradele peab õpilane toime tulema enda jaoks võõrkeelses õppes. Sealjuures võib tekkida olukord, kus andekas õpilane ei saa enda potentsiaali rakendada, kuna ta ei saa näiteks tööjuhistest aru. Tugimeeskonna puudumisest tulenevalt pole õpetajatel piisavalt teadmisi ja ressursse, et kaasata teiste seas erivajadus(te)ga muukeelseid õpilasi. Oluline on märgata õpilase erivajadusi ja tagada talle sobilik õpikeskkond, milles saab ta ennast maksimaalselt arendada. Lahendusena võiks kaaluda muukeelse erivajadusega õpilase õpetamise osas metoodilise materjali tutvustamist ja jagamist koolidega.

Magistritöö piiranguks on kvalitatiivse uurimisviisi eripärast tulenevalt väike valim, mille tõttu ei ole tulemused üldistatavad riiklikul tasandil. Edaspidi on võimalik uurida õpetajate seisukohti kvantitatiivselt, hõlmates uuringuga suurem osa õpetajaskonnast. Samuti on võimalik tulevikus uurida muukeelsete õpilaste hinnanguid enda kaasatusele. Täiendavalt oleks oluline edaspidi uurida, kuidas ühtsele Eesti koolile üleminek mõjutab hariduslike erivajadustega õpilasi, kelle kodukeel erineb eesti keelest, ja kuidas on võimalik nende toimetulekut ning kaasatust parendada.

Käesoleva magistritöö tulemustest lähtuvalt on võimalik teha kohandusi õppekorralduses koolides, milles õpivad muukeelsed õpilased, ning alustada tervikliku õppe- ja lisamaterjali loomisega, mis toetaks muukeelsete õpilaste kaasatust õppetöös. Praktilise väärtusena võib veel välja tuua magistritöö tulemustes kajastuvad kogutud ideed muukeelsete õpilaste kaasatuse suurendamiseks.

Tänuõnad

Soovin tänada esmalt enda juhendajat, kes andis konstruktiivset tagasisidet ja oli töö kirjutamisel mulle toeks. Soovin tänada kõiki intervjueeritavaid, kes enda töökohustuste kõrval leidsid aja intervjuus osaleda. Tänan ka enda perekonda ja kolleege, kes on sel teekonnal olnud toeks. Viimaks tänan kõiki enda õpilasi, kes on olnud inspiratsiooniks käesoleva töö valmimisel.

Autorluse kinnitus

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

Liis Ränik

/allkirjastatud digitaalselt/

15.05.2024

Kasutatud kirjandus

- Appleton, J. J., Christenson, S., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, Vol 44*(5), 427-445. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.002
- Arenguseire. (2023). *Ukraina lapsed Eesti hariduses*. <https://arenguseire.ee/raportid/ukraina-lapsed-eesti-hariduses/>
- Argus, R., Rüütmaa, T., Verschik, T., & Baird, P. (2021). *Mitmekeelsus, esimese ja teise keele omandamine. Peamistest teooriatest, uuringutulemustest ja õpetamismeetoditest*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium/Tallinna Ülikool.
- Arro, G. (2014). Analüüs 3. Mitmekeelsete õpilaste sotsiaalsed suhted klassis: suhtemustrite kujunemine, võimalikud seotud tegurid ning võrdlus kontrollgruppidega. rmt: P. A., & A. Toomela, *Muukeelne laps Eesti koolis: Jätkuuuring. LÕPPARUANNE* (lk 63-71). Tallinn: Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituut. Allikas: https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/veko_jxtk.pdf
- Avatud Kool. (s.a.). *Kuidas meie koolis keeli õpitakse?* Allikas: Avatud Kool: <https://avatudkool.ee/uudised/keelekymbilus/>
- Baker, C. (2005). *Kakskeelne laps. Kakskeelsuse käsiraamat lapsevanematele ja õpetajatele*. Tartu: El Paradiso.
- Brophy, J. (2014). *Kuidas õpilasi motiveerida. Käsiraamat õpetajatele*. Tallinn: Archimedes.
- Cadima, J., Doumen, S., Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher–child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly, 1*-12. Allikas: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.008>
- Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2007). Predicting second language academic success in English using the Prism Model. rmt: J. Cummins, & C. Davison (Toim-d), *International handbook of English language teaching, Part 1* (lk 333-348). New York: Springer.
- Collier, V., & Thomas, W. (2020). Why dual language works for everyone, PK-12. *Multilingual Educator, California Association for Bilingual Education, March 2020 annual edition*.

- Crawford, J. (2004). Language choices in the foreign language classroom: Target language or the learners' first language? *Regional Language Centre Journal*, Vol 35 (1), 5-20.
- Datu, J. A., & Park, N. (2019). Perceived school kindness and academic engagement: The mediational roles of achievement goal orientations. *School Psychology International*, 40(5), 456-473. Allikas: <https://doi.org/10.1177/0143034319854474>
- Eesti Haridustöötajate Liit. (2022). *Uuring: 90% Eesti õpetajatest on läbi põlenud ja enamik plaaninud töölt lahkumist*. <https://ehl.org.ee/2022/06/15/uuring-90-eesti-opetajatest-on-labi-polenud-ja-enamik-plaaninud-toolt-lahkumist/>
- Eesti keele teise keelena tasemetöö kokkuvõte*. (2021). Kasutatud: 15. 04 2024. a., <https://projektid.edu.ee/pages/viewpage.action?pageId=94446597>
- Erakooliseadus*. (2019). <https://www.riigiteataja.ee/akt/119032019085?leiaKehtiv>
- Finn. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. doi:10.3102/00346543059002117
- Fredricks, J. A., Parr, A., Amemiya, J., Wang, M.-T., & Brauer, S. (2019). What Matters for Urban Adolescents' Engagement and Disengagement in School: A Mixed-Methods Study. *Journal of Adolescent Research*, 34(5), 491-527. doi:10.1177/0743558419830638
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, Vol. 74(1), 59-109.
- Goodrich, J., Thayer, L., & Leiva, S. (2021). Evaluating Achievement Gaps Between Monolingual and Multilingual Students. *Educational Researcher*, Vol. 50(7), 429–441. doi:10.3102/0013189X21999043
- Grosjean, F. (2013). Bilingual and Monolingual Language Modes. rmt: C. A. Chapelle (Toim.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. doi:10.1002/9781405198431.wbeal0090
- Haridus- ja Noorteamet. (s.a.). *Muu kodukeelega laps*. <https://harno.ee/muu-kodukeelega-laps>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2022). *Eestikeelsele õppele ülemineku tegevuskava 2022-2030 ning selle tegevuste ja eelarve täiendamine 2023. aastal. Lisa 1*.

https://hm.ee/sites/default/files/documents/2024-02/Lisa%201_%20Eestikeelsele%20%C3%B5ppele%20%C3%BCleminetu%20tegevuskava%202023_2030%20%281%29.pdf

Haridus- ja teadusministeerium. (2023). *Eestikeelsele õppele üleminek*.

<https://www.hm.ee/uleminek#uldhariduskoolid>

Haridus- ja Teadusministeerium. (2024). *Keeleõppetoetused*. <https://hm.ee/eesti-keel-ja-voorkeeled/eesti-keel/keeleoppetoetused#item-2>

Haridussilm. (2024a). *Eesti keel teise keelena ja võõrkeeled*.

<https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/oppetasemed/yldharidus/ektk-ja-voorkeeled>

Haridussilm. (2024b). *Ukraina sõjapõgenikud Eesti haridussüsteemis*.

<https://www.haridussilm.ee/ee/paevakajaline/ukraina/ukraina-oppijad-eesti-hariduses>

Icht, M., & Mama, Y. (2022). The effect of vocal production on vocabulary learning in a second language. *Language Teaching Research*, Vol. 26(1), 79–98. doi:10.1177/1362168819883894

Juurak, R. (22. 11 2023. a.). Muukeelseid lapsi õpetavad õpetajad vajavad tugivõrgustikku. *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2023/11/muukeelseid-lapsi-opetavad-opetajad-vajavad-tugivorgustikku/>

Kallas, K., & Küün, E. (2019). Diskussioon kakskeelsest haridusest: mida räägivad meie teadusuuringud ja millised mudelid joonistuvad Eestis? *Riigikogu Toimetised (RiTo) Riigikogu Kantselei*, 40, 135- 149.

Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Allikas: <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>

Keelekümblusprogrammi Lastevanemate Liit. (s.a.). *Ametlik info keelekümblusest*. <https://keelekymbilus.ee/ee/keelekumbilus/>

Kirjastus Avita. (s.a.). <https://www.avita.ee/39515>

Klassiõpetaja õppekava. (2024). <https://ois2.ut.ee/#/curricula/2392/details>

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, Vol. 74(7), 262-273.

Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence, and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, Vol. 43, 456-473.

- Kõrgesaar, J. (2020). Mis on hariduslikud erivajadused? rmt: *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitlemise*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Laherand, M.-L. (2010). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Sulesepp.
- Larsen-Freeman, D., & Freeman, D. (2008). Language Moves: The Place of “Foreign” Languages in Classroom Teaching and Learning. *Review of Research in Education*, Vol. 32, 147–186.
- Larson, K. E., Pas, E., Bottiani, J., Kush, J., & Bradshaw, C. (2020). A Multidimensional and Multilevel Examination of Student Engagement and Secondary School Teachers’ Use of Classroom Management Practices. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(3), 149-162. doi:10.1177/1098300720929352
- Lee, M., Shetgirl, R., Barina, A., Tillitski, J., & Flores, G. (2015). Raising Bilingual Children: A Qualitative Study of Parental Attitudes, Beliefs, and Intended Behaviors. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, Vol. 37(4), 503-521. doi:10.1177/0739986315602669
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). *Intervjuu*. Allikas: <https://samm.ut.ee/intervjuu/>
- Markowitz, A. J. (2017). Associations Between Emotional Engagement With School and Behavioral and Psychological Outcomes Across Adolescence. *AERA Open*, 3(3). doi:10.1177/2332858417712717
- Mehisto, P., Frigols, M., & March, D. (2010). *Lõimitud aine- ja keeleõpe*. Tallinn.
- Mendoza, N. B., & King, R. (2020). The social contagion of student engagement in school. *School Psychology International*, Vol 41(5), 454-474.
- Mielityinen, L., Ellonen, N., Ikonen, R., & Paavilainen, E. (2023). Examining adolescent maltreatment and connections to school engagement. *Improving Schools*, Vol 26(1), 23-38. doi:10.1177/13654802211056876
- Moore, S. M., & Perez-Mendez, C. (2006). Working with Linguistically Diverse Families in Early Intervention: Misconceptions and Missed Opportunities. *Seminars in Speech and Language*, Vol 27(3), 187-198. doi:10.1055/s-2006-948229
- Mosty, N., Lefever, S., & Ragnarsdóttir, H. (2013). Parents’ perspectives towards home language and bilingual development of preschool children [Special Issue 2013—Research and School

Practice. University of Iceland, School of Education]. *Netla-Online Journal on Pedagogy and Education*. Allikas: http://netla.hi.is/serrit/2013/rannsoknir_og_skolastarf/006.pdf

Niiberg, T., Karu, H., Malva, M., Rajamäe, R., & Vaher, E. (2007). *Kakskeelsuse karid elus ja mängus*. Tartu: Atlex.

Nuthall, G. (2005). The Cultural Myths and Realities of Classroom Teaching and Learning: A Personal Journey. *Teachers College Record, Vol 107(5)*, 895-934. doi:10.1111/j.1467-9620.2005.00498.x

Oga-Baldwin, W. (2019). Acting, thinking, feeling, making, collaborating: The engagement process in foreign language learning. *System, Vol. 86*. doi:10.1016/j.system.2019.102128

Oldfather, P., White, J., West, J., & Wilmarth, J. (1999). *Learning Through Children's Eyes. Social Constructivism and the Desire to Learn*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Olev, A., & Tanel, A. (2022). *Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service*. Baltic HLT.

Pathardikar, A. D., Srivastava, A., Seth, P., & Sahu, S. (2023). Role-overload and self-esteem affecting work engagement among school teachers. *Management in Education*. doi:10.1177/08920206231176047

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic Emotions and Student. rmt: S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement* (lk 259- 282). New York: Springer.

Puul, M. (2013). Muukeelne laps eesti õppekeelega kooli 1. klassis. Klassiõpetajate ja lapsevanemate arvamus. [Magistritöö, Tartu Ülikool).
<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/0bbf8c2da534-4c55-8ff0-cb994e9be635/content>

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). *Riigi Teataja I*, 11.03.2024.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/111032023076>

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse ning teiste seaduste muutmise seadus (eestikeelsele õppele üleminek). (2022). *Riigi Teataja I*, 15.04.2024. <https://www.riigiteataja.ee/akt/128122022008>

Põhikooli riiklik õppekava. (2011). *Riigi Teataja I*, 08.03.2024.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/108032023005>

Quin, D. (2017). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher–Student Relationships and Student Engagement: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387. doi:10.3102/0034654316669434

Randjärv, P. (2020). Tartu Forseliuse Kooli 6. – 9. klassi õpilaste hinnangud kaasatusele ja koostööoskustele. [Magistritöö, Tartu Ülikool].

<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/f05ddd3e-94ff-44e9-8c49-7cfea7adee03/content>

Rannut, Ü. (2003a). *Mitteverbaalsed strateegiad ja keeleline rikastamine teise keele õppes*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.

Rannut, Ü. (2003b). *Muukeelsete õpilaste integreerimine Eesti koolis. Õpik kõrgkoolile ning muukeelsete õpilastega töötavatele aine- ja klassiõpetajatele*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.

Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.05.002

Reeve, J., Cheon, S. H., & Yu, T. H. (2020). An autonomy-supportive intervention to develop students' resilience by boosting agentic engagement. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 325–338. doi:10.1177/0165025420911103

Riigikontrolli aruanne Riigikogule. (2024). *Õpetajate vastavus kvalifikatsiooninõuetele ja ainepädevus. Kas Haridus- ja Teadusministeeriumil on olemas õige ja täpne teave õpetajate kvalifikatsiooninõuetele vastavuse ja ainepädevuse kohta?*. Tallinn.

Rone, T. (2010). Engaged Education: Experiential Learning, Intensive Field Experiences, and Social Change. rmt: *International Encyclopedia of Education (Third Edition)* (lk 711–718). Elsevier. doi:10.1016/B978-0-08-044894-7.01655-9

Ryan R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, Vol 25(1), 54–67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020

- Sellio, R. (2016). *Eesti keelest erineva emakeelega põhikooli lõpetajate eesti keele oskus*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 85(4), 571-581. doi:10.1037/0022-0663.85.4.571
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. doi:10.1037/a0012840
- Statistikaamet. (s.a.). *HT18: Õpilased statsionaarses õppes maakonna, klassi ja õppekeele järgi*. https://andmed.stat.ee/et/stat/sotsiaalelu__haridus__uldharidus/HT18
- Statistikaamet. (2022). *Rahvaloendus. 76% eesti rahvastikust oskab mõnda võõrkeelt*. <https://rahvaloendus.ee/et/uudised/rahvaloendus-76-eesti-rahvastikust-oskab-monda-voorkeelt>
- Statistikaamet. (2023). *Eestis kõneldakse 243 emakeelt*. <https://www.stat.ee/et/uudised/eestis-koneldakse-243-emakeelt>
- TALIS. (2018). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused*. 1.osa. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-02/talis_eesti_raporti_i_osa.pdf
- Ungar, M., & Liebenberg, L. (2013). Ethnocultural factors, resilience, and school engagement. *School Psychology International*, 34(5), 514-526. doi:10.1177/0143034312472761
- Vaiss, N. (2009). Vene õppekeelega põhikooli õpilaste ja õpetajate hoiakud eestikeelse aineõppe suhtes vahetult enne 2007. aasta gümnaasiumireformi algust. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 5, 287– 301. doi: 10.5128/ERYa5.19
- Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Journal*, Vol. 47(3), 633-662.
- Wang, W., Liang, J., Zhang, D., Xu, Z., Chan, D. C. C., Xie, G. Y., Gao, Y., Niu, L., Lau, E. & Wong, S. Y. S. (2024). Associated factors of loneliness among primary school students. *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol. 0(0), 1–19. doi:10.1177/02654075241228798

Webb, M. (2010). Peer Learning in the Classroom. rmt: *International Encyclopedia of Education (Third Edition)* (lk 636-642). Elsevier. doi:10.1016/B978-0-08-044894-7.00616-3

VEPA. (s.a.). <https://www.vepa.ee/tutvustus/>

Wong, L. (1991). When Learning a Second Language Means Losing the First. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 6, 323-346.

Õppematerjalide kirjastus Maurus. (s.a.). *Õppematerjalid/Eesti keel/I kooliaste*. Allikas: <https://kirjastusmaurus.ee/oppeaine/emakeel/i-kooliaste/>

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

Lisad

Lisa 1

Muukeelsete õpilaste kaasatus eestikeelses klassis

Intervjuu kava

Intervjuu üldine struktuur on esitatud allpool. Küsimused on grupeeritud alateemade kaupa, kuid küsimuste esitamise järjekord on vaba ning kujuneb osapoolte vahelise vestluse käigus.

ALGUS

Intervjueeritavale tutvustatakse vestluse ülesehitust. Intervjueerija peab oluliseks, et intervjueeritav hoidub sündmustest ja isikutest rääkimise puhul detailsusest, mille esitamine võib muuta isikud äratuntavaks. Magistritöö raames kasutatakse kogutud andmeid üldistaval kujul.

SISSEJUHATAVAD KÜSIMUSED

1. Milline on Teie tööstaaž?
2. Palun kirjeldage oma sõnadega, milline on Teie senine kogemus muukeelsete õpilaste õpetamisel.
3. Millises koolis käesoleval õppeaastal töötate? (*suur linnakool, väike linnakool, maakool*)
4. Millistes klassides käesoleval aastal õpetate? (*klassiaste*)
5. Kui palju on õpilasi Teie klassi(de)s, keda õpetate? (*õpilaste arv, paralleelide arv*)
6. Kui palju on Teie klassis muukeelseid õpilasi?
7. Millise keelelise taustaga nad on? (*kakskeelsed, teine kodukeel*)
8. Kuidas on õpilased keeleoskuse põhjal rühmadesse jagatud?
 - Kuidas on õppetöö muukeelsete õpilastega rühmas korraldatud?
 - Kuidas need rühmad erinevad teistest rühmadest, kus muukeelseid õpilasi pole?

MUUKHEELSETE ÕPILASTE ÕPPEKORRALDUS JA KAASATUS EESTIKEELSES KLASIS

1. Palun kirjeldage oma sõnadega, milline on Teie jaoks muukeelne laps.
2. Kuidas hindate muukeelsete õpilaste toimetulekut eestikeelses klassis?
3. Kuidas hindate muukeelsete õpilaste kaasatust õppetöösse?

4. Millised on viisid, kuidas kaasata muukeelseid lapsi? (*nipid, trikid jm*)
5. Millised raskused muukeelsete õpilaste kaasamisel esinevad? Võimalikud ohukohad? (*lugu*)
6. Millised on olnud senised eduelamused muukeelsete õpilaste kaasamisel? (*lugu*)
7. Millal olete teada saanud, et klassis hakkab õppima ka muukeelne õpilane/ muukeelsed õpilased?
8. Kuidas mõjutab muukeelse õpilase lisandumine klassi tema kaasamist ja üldist õppetöö planeerimist?

ÕPPEVARA JA ÕPETAJATE VALMISOLEK MUUKEELSEID ÕPILASI KAASATA

1. Millise hinnangu annaksite õppevarale, kui pidada silmas just muukeelse õpilase kaasatust eestikeelses klassis? (*erinevad õppeained – eesti keel, matemaatika, loodusõpetus, inimeseõpetus jm*)
2. Kust leiata lisamaterjale õppetöö kohandamiseks muukeelsele õpilasele?
 - Kui ise teete, siis kui suur lisatöö see on?
 - Kuidas mõjutab muukeelsele õpilasele lisamaterjali otsimine ja loomine üldist töökoormust?
3. Kuidas hindate enda valmisolekut muukeelseid õpilasi kaasata eestikeelsele õppele ülemineku alguses?
4. Kuidas hindate õpetajaskonna valmisolekut muukeelseid õpilasi kaasata eestikeelsele õppele ülemineku alguses?
5. Mida soovitaksite teistele õpetajatele muukeelse õpilase kaasamisel?

VAJALIK TUGI JA SELLE KÄTTESAADAVUS

1. Kuidas toimub koostöö kolleegidega seoses muukeelsete õpilastega?
2. Kelle poole pöördate, kui vajate nõuandeid või ideid enda õppetöö korraldamisel seoses muukeelsete õpilastega? (*internetileheküljed*)
3. Kuidas hindate kooli poolt pakutava tuge enda töö korraldamisel? (*juhtkond, tugimeeskond*)
4. Kuidas toetab kooli tugimeeskond õppetöö korraldamisel muukeelsete õpilaste kaasatust silmas pidades?
5. Milline roll on kooli tugimeeskonnal muukeelsete õpilaste kaasamisel? (*tugiisik, teenused jm*)
6. Millist tuge kasutate pidevalt muukeelsete laste kaasamiseks?

7. Millist tuge vajaksite lisaks muukeelsete laste kaasamisel? (*materjalid, koolitused, tugivõrgustik jm*)

LÕPP

Mida soovite muukeelsete õpilaste kaasatuse teemal eelnevale lisada?

Tänan, et leidsite aega küsimustele vastamiseks. Loodan, et intervjuu käigus saite ka endale mõne tähelepaneku, mis varasemalt märkamata on jäänud.

.

Lisa 2. Kategooriad uurimisküsimuste lõikes

Kuidas on klassiõpetajate hinnangul eestikeelsesse õppetöösse kaasatud muukeelsed õpilased?

Peakategooriad	Alakategooriad
Toimetulek eestikeelses klassis	Varasem kogemus eesti keelega Sotsiaalsed probleemid Eestikeelne sõnavara Keelelised raskused Hariduslikud erivajadused
Kaasatus õppetöösse eestikeelses klassis	Koolitõrge Positiivsed sotsiaalsed suhted Mitmekülgne õppetegevus Õpimotivatsioon
Nipid ja eduelamused	Elulised näited Kordamine IKT vahendid Aktiivõpe VEPA metoodika Ühistegevused, rühmatööd Väikesed edusammud
Mured ja raskused	Puudulik sõnavara Puudulik keelekeskkond Palju õpilasi, vähe õpetajaid Käitumisprobleemid Hariduslikud erivajadused

Millised on klassiõpetajate hinnangud olemasolevale õppevarale ning enda valmisolekule muukeelseid õpilasi olemasoleva õppevara abil kaasata?

Peakategooriad	Alakategooriad
Õppevaraga seotud probleemid	Puudulik õppevara muukeelsele õppijale Õppevara keerukus

	Näitlikke vahendite puudumine
	Lihtsustatud materjali puudumine
	Lisatöö õpetajale
	Lisakoormus õpetajale
	Interneti keskkonnad
Valmisolek kaasata õppevara abil	Ettevalmistuse piisavus
	Materjalide olemasolu ja kättesaadavus
	Klasside suurus
Soovitused kaasamisel õppevaraga seoses	Soovitusi pole, vajan neid ise
	Pildimaterjal, videomaterjal
	Kontakt lapsega
	Tunnustamine, kiitmine
	Õpetaja positiivne hoiak

Milliseid tugimeetmeid klassiõpetajate kogemusel koolis rakendatakse muukeelsete õpilaste kaasamisel ning millised on täiendavad vajadused muukeelsete õpilaste kaasatuse suurendamiseks eestikeelses klassis?

Peakategooria	Alakategooriad
Lapsevanemad ja klassikaaslased muukeelse õpilase toetajana	Koostöö lapsevanematega - Koostöö vähesus - Ükskõiksed lapsevanemad - Hoolivad ja toetavad vanemad Koduõpetaja Toetavad klassikaaslased
Kolleegid õpetaja toetajana	Koostöö õppetöö planeerimisel ja muukeelsete õpilaste toetamisel Kogemuste vahetamine
Tugimeeskond kui tugiteenuste leidja ja rakendaja	Puuduv tugimeeskond Puuduvad tugiteenused Õpiabi- ja lisatunnid Ei tunne toetatuna Vähene kogemus muukeelsete õpilastega

Olen ise õpilase tugimeeskond	
Juhtkond tugimeetmete võimaldajana	Vähene teadlikkus mitmekeelsest klassiruumist Puudulik tugisüsteem Võimalusel toetavad
Täiendavad vajadused lisatoele	Terviklikud, süsteemsed ja näitlikud lisamaterjalid Terviklik ja süsteemne õppevara muukeelsele õppijale Täiendavad eesti keele tunnid kõigile muukeelsetele Rohkem õpetajaid muukeelsete õpilastega tegelemas Väiksemad klassikoosseisud muukeelsetele õpilastele Koolitused muukeelsete kaasamise suurendamiseks Terviklik ja toimiv tugimeeskond

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Liis Ränik,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu teose „Klassiõpetajate hinnangud muukeelsete õpilaste kaasatusele eestikeelses klassis“, mille juhendaja on Mirjam Burget, reprodutseerimiseks säilitamise eesmärgil, 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.

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

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

Liis Ränik

15.05.2024