

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

Eeva Kristoving  
II ja III kooliastme võõrkeeleõpetajate arvamused ja praktikad lõimitud aine- ja keeleõppe  
rakendamise kohta  
Bakalaureusetöö

Juhendaja: inglise keele algõpetuse õpetaja Evi Saluveer

Tartu 2025

### Kokkuvõte

## II JA III KOOLIASTME VÕÕRKEELEÕPETAJATE ARVAMUSED JA PRAKTIKAD LÕIMITUD AINE- JA KEELEÕPPE RAKENDAMISE KOHTA

Lõimitud aine- ja keeleõpe (LAK-õpe) on õppetöös kasutatav meetod, mis ühendab aineõppe ja keeleõppe eesmärgid, et arendada õpilaste keeleoskust ja ainealaseid teadmisi samaaegselt. Uurimistöö eesmärk oli välja selgitada II ja III kooliastme võõrkeeleõpetajate arvamused ning praktikad lõimitud aine- ja keeleõppe rakendamise kohta. Õpetajate arvamusi koguti struktureeritud küsimustiku täitmise kaudu. Tulemused näitasid, et kuigi LAK-õpet peetakse motiveerivaks ja keeleõpet toetavaks lähenemiseks, takistavad selle laialdasemat rakendamist ajapuudus, sobivate materjalide vähesus ja õpetajate ebapiisav ettevalmistus. LAK-õppe edukaks rakendamiseks on vajalik süsteemne tugi ja õpetajate koostöö.

**Võtmesõnad:** lõimitud aine- ja keeleõpe, eelised, väljakutsed, õpetajate arvamused

### Abstract

## OPINIONS AND PRACTICES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS OF THE II AND III SCHOOL STAGES ON CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING

Content and language integrated learning (CLIL) is an educational approach that integrates subject matter with language learning objectives in order to develop students' language skills and subject knowledge simultaneously. The aim of the research was to find out the opinions and practices of lower and upper secondary school foreign language teachers regarding the implementation of CLIL. The data were collected through structured questionnaire. The results showed that although CLIL is considered a motivating approach that supports language learning, its broader implementation is hindered by the lack of time, shortage of suitable materials, and insufficient teacher training. Successful implementation requires systematic support and teacher collaboration.

**Keywords:** content and language integrated learning, advantages, disadvantages, teachers opinions

## Sisukord

Sissejuhatus .....	4
Teoreetiline ülevaade.....	5
Lõimitud aine- ja keeleõppe olemus .....	5
4C raamistik .....	6
Lõimitud aine- ja keeleõppe eelised.....	8
Lõimitud aine- ja keeleõppe väljakutsed .....	9
Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused.....	11
Metoodika.....	11
Valim.....	11
Andmekogumine.....	12
Andmeanalüüs.....	13
Tulemused .....	13
Lõimitud aine- ja keeleõppe rakendamine .....	13
Lõimitud aine- ja keeleõppe rakendamise eelised .....	14
Lõimitud aine- ja keeleõppe rakendamisega seotud väljakutsed .....	16
Arutelu .....	17
Lõimitud aine- ja keeleõppe rakendamine .....	17
Lõimitud aine- ja keeleõppe rakendamise eelised .....	18
Lõimitud aine- ja keeleõppe rakendamisega seotud väljakutsed .....	19
Töö piirangud ja praktiline väärtus .....	20
Tänuõnad.....	21
Autorsuse kinnitus .....	21
Kasutatud kirjandus .....	22
Lisad .....	25
Lisa 1. Küsimustik .....	25
Lisa 2. LAK-õppe rakendamise eelised: keskmised ja tulemuste jaotus .....	28
Lisa 3. LAK-õppega seonduvad probleemid: keskmised ja tulemuste jaotus .....	29

## Sissejuhatus

Lõimitud aine- ja keeleõppe (edaspidi LAK-õpe) mõiste võeti Euroopas kasutusele juba 90ndate algusaastatel, Eestis viidati algselt ingliskeelsele akronüümile CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) või kasutati mõisteid “kakskeelne õpe” või “keelekümblusõpe”. Aastal 2007 võeti kasutusele eestikeelne termin lõimitud aine- ja keeleõpe ehk LAK-õpe (Mehisto *et al.*, 2010) ning sellele metoodikale on Eestis üha enam tähelepanu pööratud.

LAK-õpe on kaksikfookusega õppemeetod, mille puhul kasutatakse emakeelest erinevat keelt aineõppes nii sisu kui ka võõrkeele õppimiseks (Coyle *et al.*, 2010). See pakub õpetajatele koostöövõimalusi, toetamaks õpilaste mitmekülgsemat arengut ning võimaldab erinevate õppeainete lõimimist, mille olulisust rõhutab ka Põhikooli riiklik õppekava (2011). Samas leiavad Coyle jt (2010), et LAK-õppe parimaks rakendamiseks peab õpetajal olema süvendatud arusaam õpetatavast ainevaldkonnast ning keeleõppe metoodikast.

Euroopas on läbi viidud mitmeid uuringuid (nt Campos, 2023; Lazarević, 2019; Szczesniak, 2023), mis keskenduvad õpetajate seisukohtadele LAK-õppe kasulikkuse ja selle rakendamise kohta. Positiivsena tuuakse välja õpilaste paremad õpitulemused ning motivatsiooni suurenemine keele õppimiseks, sest praktiline keele kasutamine õppetöös annab õpilastele selge põhjuse keelt õppida ja parandada (Campos, 2023). LAK-õpe aitab õpilastel arendada keerukamaid kognitiivseid oskusi, näiteks kriitilist mõtlemist ja probleemide lahendamist, kuna keele ja aine sisu õppimine koos nõuab õpilastelt sügavamalt analüüsi ja keerulisemate ideede mõistmist (Villabona & Cenoz, 2021). Lazarević (2019) rõhutab ka, et LAK-õppe kontekstis paranevad õpilaste arusaamised ja hinnangud mitmekultuurilise ühiskonna kohta, kuna keeleõpe on tihedalt seotud kultuuridevahelise kommunikatsiooniga. See aitab õpilastel laiendada oma maailmapilti ning arusaama kultuuridevahelistest sarnasustest ja erinevustest. Samas märgib Bovellan (2014), et LAK-õppe rakendamist pärsib sageli õpetajate madal enesehinnang oma võõrkeeleoskuse osas, mis vähendab nende valmisolekut seda kasutada. Lazarevići (2019) hinnangul lisandub sellele veel õpetajate ebapiisav väljaõpe, kuna LAK-õpe nõuab spetsiifilisi pedagoogilisi oskusi. Samuti rõhutab Lazarević, et õpilaste erinev keeleoskuse tase muudab õpetamise keerukamaks, mis seab õpetajatele täiendavaid väljakutseid.

Eestis on LAK-õppe rakendamise kohta läbi viidud mitmeid uuringuid (nt Dvorjaninova & Alas, 2018; Mehisto & Asser, 2007; Metslang *et al.*, 2014), kuid puudub laialdasem ülevaade õpetajate seisukohtadest ja kogemustest LAK-õppe rakendamise kohta. Õpetajate arvamuste ja

kogemuste uurimine aitaks lahendada mitmeid olulisi probleeme, nagu näiteks tuvastada õpetajate jaoks esinevaid raskusi ja koolitusvajadusi, et toetada LAK-õppe tõhusamat rakendamist.

## Teoreetiline ülevaade

### *Lõimitud aine- ja keeleõppe olemus*

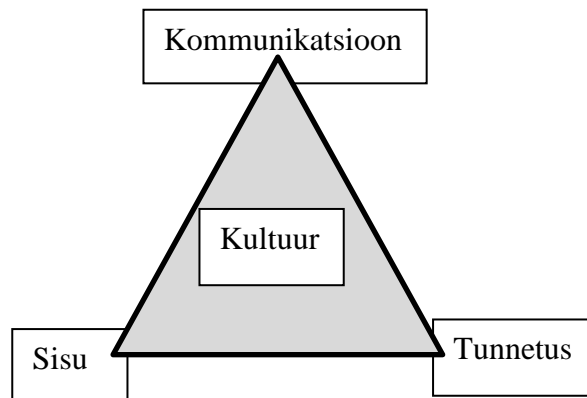
Lõimitud aine- ja keeleõpe on õppetöös kasutatav meetod, mis ühendab aineõppe ja keeleõppe eesmärgid, et arendada õpilaste keeleoskust ja ainealaseid teadmisi samaaegselt (Coyle *et al.*, 2010). Selle peamine idee on, et õpilased õpivad õppeaineid mitte ainult oma emakeeles, vaid ka teises keeles, mis soodustab mõlema valdkonna arengut. Sel viisil ei piirduta õpilaste keeleõppes ainult keele osaoskuste ja grammatika õpetamisega, vaid arendatakse ka õpilaste kognitiivset võimekust, loogilist mõtlemist ja analüüsi, mis on vajalik aine mõistmiseks ja omandamiseks (Dalton-Puffer, 2011; Marsh, 2002).

Lõimitud aine- ja keeleõpe on katusmõiste, mis ühendab erinevaid lähenemisviise (Cenoz, 2013). Mehisto jt (2010) toovad mõningatena välja näiteks keelekümbeluse, keeledušši, kakskeelse õppe, mitmekeelse õppe. Kõigis neis on keel mitte ainult eraldiseisev õppeaine, vaid ka vahend teiste teadmiste omandamisel. Näiteks keelekümbelusprogrammides on keele kasutamine igapäevaste ja akadeemiliste ülesannete lahendamiseks keskne (Cenoz & Gorter, 2014). Lisaks toimub kõigi puhul keele omandamine kontekstis, mis võimaldab õppijatel keelt kasutada autentselt. See toetab keele funktsionaalset omandamist ja suurendab õppijate motivatsiooni (Lyster, 2007). Uuringud viitavad sellele, et keeleõpe on tõhusam, kui see toimub suhtlemise kaudu ning õppijad on kaasatud erinevatesse probleemilahenduse ja kriitilise mõtlemise ülesannetesse (Coyle *et al.*, 2010, Garcia & Lin, 2017). LAK-õppe eesmärk on arendada mitmekihilist keeleoskust ja sügavamat mõistmist, ühendades teadmiste omandamise, oskuste rakendamise ning õppijate aktiivse kaasamise. Keskmis on õppimise sügavamad tasandid, näiteks probleemilahendusvõime ja ülekantavad teadmised, samuti positiivse õpimõtteviisi kujundamine. Olulisel kohal on keele ja aine omavaheline lõimimine, mis toetab tähenduslikku õppimist ja valmistab õppijaid ette elukestvaks õppeks ja globaalseks kodanikuks olemiseks (Coyle & Meyer, 2021).

#### 4C raamistik

LAK-õpe tugineb neljale peamisele sambale ehk nelja C raamistikule (vt joonis 1): sisu (ingl *content*) keskendub ainealastele teadmiste ja oskustele, suhtlus/kommunikatsioon (ingl *communication*) keskendub õpilaste keelelisele ja kommunikatiivsele arengule, tunnetus (ingl *cognition*) rõhutab kognitiivseid protsesse nagu mõtlemine, probleemide lahendamine ja analüüsimine ning kultuur (ingl *culture*) arendab õpilaste kultuuriteadlikkust ja -tundlikkust. Seega õppijad ei omanda pelgalt ainealaseid teadmisi, vaid arendavad ka suhtlemisoskust sihtkeeles ning kujundavad oma kultuurilist teadlikkust (Coyle *et al.*, 2010). Raamistiku loojad Coyle jt (2010), rõhutavad, et keele- ja ainealaste teadmiste lõimimine toetab üheaegselt õpilaste keelelist, akadeemilist ja kognitiivset arengut. 4C raamistik põhimõtteks on, et sisu ei seisne ainult teadmiste ja oskuste omandamises, vaid ka selles, et õppija loob ise oma teadmised ja arusaamad ning arendab oskusi.

**Joonis 1.** 4C raamistik (Coyle *et al.*, 2010, lk 41)



*Sisu* ehk ainealane õppimine on 4C raamistiku keskmes. Selle eesmärk on pakkuda õpilastele sügavaid teadmisi ja oskusi vastavas õppeaines, kasutades sihtkeelt kui vahendit aine sisu omandamiseks. LAK-õppe kaudu saavad õpilased õppida keerukamaid ainealaseid mõisteid ning arendada distsiplinaarseid teadmisi, mis on seotud nii koolielu, kui ka reaalse maailmaga (Mehisto *et al.*, 2010). Sisu ei ole ainult teadmiste ja oskuste omandamine, vaid uute teadmiste loomine ja mõistmine ning oskuste arendamine. See on tihedalt seotud õppimise ja mõtlemisega, kus õppija loob oma tõlgenduse õpitavast sisust (Coyle *et al.*, 2010). Lisaks toetab sisupõhine õppimine õppijate akadeemilist keelekasutust, aidates neil arendada sihtkeeles argumenteerimist, seletamist ja üldistamist. Sisu kaudu õppimine loob loomuliku konteksti, mis soodustab keelelist arengut ning toetab teadmiste pikaajalist kinnistumist (Dalton-Puffer, 2011). Täenduslik ja

probleemipõhine õpe aitab õpilastel luua seoseid erinevate teadmiste ja kogemuste vahel, võimaldades aineteadmiste sügavamalt mõtestamist (Coyle & Meyer, 2021). Seeläbi muutub õppimine eesmärgipärasemaks ja mitmekihilisemaks, toetades nii iseseisva mõtlemise kui ka loovuse arengut.

*Suhtlus* keskendub keele praktilisele kasutamisele ja arendamisele. Coyle jt (2010) rõhutavad, et keeleõpe LAK-kontekstis ei ole pelgalt passiivne, vaid aktiivne protsess, kus õpilased peavad keelt kasutama nii teadmiste omandamiseks kui väljendamiseks. Keel on vahend nii suhtlemiseks kui ka õppimiseks ning seda võib kirjeldada kui keele kasutamise õppimist ja keele abil õppimist. LAK-õpe lõimib sisupõhise- ja keeleõppe nii, et mõlemal on võrdselt tähtis roll. Kommunikatsioon selles kontekstis hõlmab rohkemat kui pelgalt grammatikasüsteemi tundmine, rõhutades keele kasutamist sisuliseks suhtluseks ja teadmiste edastamiseks (Coyle *et al.*, 2010). Suhtlusvõimekuse arendamine hõlmab nii suulist kui ka kirjalikku keelt ning aitab kaasa keelelisele enesekindlusele ja sujuvusele (Nikula & Moore, 2019).

*Tunnetus*. Mehisto jt (2010) märgivad, et LAK-õpe võimaldab õpilastel lahendada keerukamaid ülesandeid, mis nõuavad loovat ja probleemilahenduslikku lähenemist. Selline meetodika aitab õpilastel mitte ainult meelde jätta faktiteadmisi, vaid arendab ka kriitilist mõtlemist ja teadmiste rakendamist. Tunnetuslik areng LAK-õppes ei piirdu üksnes mõtlemisoskuste arendamisega, vaid hõlmab ka metaoskusi, nagu enesehindamine ja õpistrateegiate teadlik rakendamine (Coyle & Meyer, 2021). Õpilased õpivad keelt ja sisu paralleelselt, mis nõuab neilt suuremat tähelepanu suunamist, analüüsi ja järelduste tegemist. Lisaks toetab LAK-õpe kõrgema taseme mõtlemisoskusi, näiteks sünteesimist ja hindamist, kuna ülesanded on tihti seotud reaalse probleemide või eluliste kontekstidega (Dalton-Puffer, 2011). Selline lähenemine loob sooda pinnase ka reflekteerivale õppimisele, kus õpilane ei keskendu üksnes sellele, mida ta õpib, vaid ka sellele, kuidas ta õpib (Mehisto *et al.*, 2008).

*Kultuur* ei ole pelgalt tagasihoidlik täiendus vaid lõimub loomulikult igasse teemasse ning lisab õppimisele väärtust, eeldades samas teadlikku ja eesmärgipärast käsitlust (Coyle *et al.*, 2010). Kultuuriline komponent rõhutab kultuuridevahelise pädevuse ja teadlikkuse arendamist. Byram (1997) käsitleb seda kui mitmekesiste teadmiste, oskuste ja hoiakute kogumit, mis võimaldab inimestel tõhusalt suhelda ja tegutseda kultuuriliselt mitmekesisetes keskkondades. Lisaks rõhutab ta, et kultuuridevaheline pädevus ei seisne üksnes teadlikkuses kultuurilisest mitmekesisusest, vaid hõlmab ka aktiivset osalust ning kriitilist eneseanalüüsi oma kultuuriliste eelduste suhtes. Coyle jt

(2010) toovad esile, et LAK-õpe toetab õpilasi erinevate kultuuriliste vaatenurkade mõistmisel ja väärtustamisel, luues seoseid keeleõppe ja kultuurilise mitmekesisuse vahel. See lähenemine aitab kujundada õpilastes mitmekultuurilist kodanikuteadvust ja arendada globaalse mõtlemise oskusi.

### *Lõimitud aine- ja keeleõppe eelised*

LAK-õppe tõhusust kinnitavad mitmed uuringud (Cenoz *et al.*, 2014; Dalton-Puffer, 2011, Dvorjaninova & Alas, 2018, Lasagabaster & Sierra, 2009). See on pakkunud mitmeid eeliseid nii õppijatele kui õpetajatele. Keeleõppe kontekstis toimub õppimine läbi sisuliste ja tähenduslike tegevuste, mis tagab autentse keelekasutuse. Selline keelekasutus mitte ainult ei tõsta õpilaste motivatsiooni, vaid arendab ka keeleoskust loomulikus keskkonnas (Coyle & Meyer, 2021). Õppijad saavad keelt kasutada praktiliselt, samal ajal süvenedes ainesisusse, mis soodustab keele ja sisu omavahelist sünergiat ning tugevdab teadmiste omandamist.

Lisaks arendab LAK-õpe õpilaste kognitiivseid oskusi – kriitiline mõtlemine, analüüsivõime ja probleemilahendusoskused saavad rakenduse olukordades, kus keelt ja sisu tuleb hallata samaaegselt (Dalton-Puffer, 2011). See suurendab õppijate suutlikkust lahendada keerukaid ülesandeid ja soodustab sügavat arusaamist. Dalton-Puffer (2011) väidab, et sellises õpikeskkonnas kujuneb keelekasutus loomulikuks osaks mõtlemis- ja õppimisprotsessist, kus keel on vahend, mitte eesmärk iseeneses. Lasagabaster ja Sierra (2009) on rõhutanud, et lõimitud aine- ja keeleõppe meetoditega (nt ainealased arutelud või probleemõpe võõrkeeles) suhtuvad õpilased keeleõppesse positiivsemalt ning näevad keelt praktilise tööriistana, mis suurendab nende osalust ja motiveeritust. LAK-õpe valmistab õppijaid ette toimima globaalses ja mitmekultuurilises ühiskonnas, aidates arendada kultuuridevahelist teadlikkust ja oskust mõista erinevaid vaatenurki – oskusi, mis on olulised rahvusvahelises töökeskkonnas (Byram, 1997). Lisaks on leitud, et LAK-õpe soodustab mitmekeelsuse arengut ja pakub paindlikke võimalusi eri taustaga õppijate kaasamiseks, võimaldades neil kasutada kogu oma keelepagasit teadmiste loomiseks ja väljendamiseks (Cenoz *et al.*, 2014).

Kohalikus, Eesti kontekstis, on Dvorjaninova ja Alase (2018) uuring näidanud, et õpetajad hindavad LAK-õpet tõhusa vahendina õpilaste keeleoskuse ja ainealase arusaamise toetamisel. Õpetajate kogemuste põhjal aitab sisupõhine ja eesmärgistatud keelekasutus muuta keeleõppe praktilisemaks ja tähenduslikumaks. Lisaks peavad nad oluliseks aine- ja keeleõpetajate koostööd, mis toetab nii õpetamise kvaliteeti kui õpetajate professionaalset arengut. Ühised

planeerimissessioonid aitavad paremini lõimida keele- ja ainealaseid eesmärke ning edendavad metoodilist mitmekesisust.

Seeläbi toetab LAK-õpe lisaks õpilaste arengule ka õpetajate professionaalset kasvu. Õpetajad peavad kavandama õppetööd korraga nii keele kui ainesisule keskendudes, mis nõuab mitme vaatenurga lõimimist ning soodustab metoodilist mitmekesisust (Ball *et al.*, 2015). LAK-õpe nõuab õpetajatelt paindlikkust ja valmisolekut arvestada erinevate õpistiilide ning õpilaste individuaalse arengutempoga (Pérez-Cañado, 2012), samal ajal võimaldades neil rakendada innovaatilisi ja õppijakeskseid õpetamisviise.

Uuringud on näidanud, et kakskeelsed õppijad suudavad edukamalt liikuda mitme keele vahel ja arendada samal ajal kognitiivseid oskusi (Cenoz, 2013; Garcia & Lin, 2017). LAK-õppes osalevad õppijad arendavad paremini oma töömälu ja vaimset paindlikkust (Dalton-Puffer, 2011). Mehisto jt (2008) osutavad, et õppijad, kes on harjunud keele ja ainealase sisu vahel seoseid looma, arendavad ka paremaid eneserefleksiooni ja õpistrateegiate kasutamise oskusi. Lisaks aitab mitmekeelne õpe arendada kultuuridevahelist pädevust ja tugevdab õppijate sidet nende kultuurilise taustaga (Heineke & Davin, 2018).

### *Lõimitud aine- ja keeleõppe väljakutsed*

Kuigi LAK-õpe pakub mitmeid pedagoogilisi eeliseid, kaasneb selle rakendamisega ka väljakutseid, mis puudutavad nii õpetajate ettevalmistust, ressursside kättesaadavust kui ka õpilaste keelelist taset. Õpetajatel peab olema kahekordne pädevus – nad peavad valdama nii õpetatavat ainet kui ka sihtkeelt. Ka Dvorjaninova ja Alas (2018) leidsid, et võõrkeele õpetajad tunnevad vajadust lõimitava aine alaste täiendavate koolituste järele, et olla võimelised seda õpetama õppekavas nõutaval tasemel. Kui mõlema valdkonna oskused pole piisavad, võib see mõjutada õppe kvaliteeti (Dalton-Puffer, 2011). Paljud õpetajad tunnevad end ebakindlalt, kui peavad lisaks aine õpetamisele toetama ka keeleõpet, mis tingib vajaduse pideva professionaalse arengu ning spetsiaalsete koolituste järele (Cenoz *et al.*, 2014). Samuti võib probleemiks osutuda õppijate keeleline ebavõrdsus – kui õpilaste keeleoskus on erinev, võib see põhjustada frustratsiooni ning vähendada õppimismotivatsiooni (Lazarević, 2019). Tasakaalu leidmine keele ja aine vahel võib olla keerulisem just nooremas kooliastmes, kus keelebarjäär võib piirata keerukate mõistete mõistmist ja mõjutada ainesisust arusaamist (Coyle & Meyer, 2021; Goris *et al.*, 2020).

LAK-õpe eeldab hoolikalt läbimõeldud metoodikat ja ainekava, mis seovad omavahel keele- ja aineõppe eesmärgid. See protsess on sageli aeganõudev ning õpetajad vajavad selleks tuge. Samuti sõltub LAK-õppe rakendamine suuresti riiklikust hariduspoliitikast ning koolide suutlikkusest toetada õpetajaid vajalike vahenditega (Marsh, 2012). Õpetajad, kes on ainsad lõimitud õppe rakendajad oma koolis, võivad kogeda professionaalset isolatsiooni ning motivatsioonilangust, kui puudub kolleegide toetus (Costa & Coleman, 2013). Teine tihti esile kerkiv raskus on hindamise keerukus. Õpetajad võivad tunda ebakindlust, kuidas hinnata samaaegselt nii keele kui aine omandamist, kartes, et ühe komponendi rõhutamine toimub teise arvelt (Coyle *et al.*, 2010). Samuti ei pruugi riiklikud hindamissüsteemid olla kohandatud lõimitud lähenemiseks, mis võib viia pealiskaudsete või ebaõiglaselt kallutatud hinnanguteni (Pérez-Cañado, 2012).

Üheks LAK-õppes alahinnatud probleemiks on õppijate kognitiivne koormus. Ainesisude õppimine võõrkeeles võib osutuda keerukaks ja tekitada ülekoormust, eriti õpilastele, kelle keeleoskus või õpioskused on keskmisest nõrgemad (Dalton-Puffer, 2007). Ka õpetajad kogevad sageli suurenenud töökoormust – edukas LAK-õpe nõuab pidevat materjalide kohandamist, uute materjalide loomist ja tundide läbimõeldud planeerimist, kuid tihti puuduvad selleks vajalikud tugistruktuurid (Pérez-Cañado, 2012). Samuti napib paljudes haridussüsteemides spetsiaalselt LAK-õppele kohandatud õppematerjale, eriti noorematele õppijatele (Mehisto *et al.*, 2008). See tähendab, et õpetajad peavad looma õppematerjale ise, mis omakorda suurendab nende ajakulu ja stressitaset. Lisaks on probleemiks sageli ebarealistlikud ootused – õpetajatelt ja õpilastelt oodatakse kiireid tulemusi, kuid LAK-õppe tegelik mõju avaldub pigem pikemas perspektiivis (Ball *et al.*, 2015).

Mitmete haridusteaduslike uuringute põhjal võib järeldada, et LAK-õpe pakub märkimisväärseid eeliseid õppijate keelelise, kognitiivse ja kultuuridevahelise pädevuse kujundamisel (Ball *et al.*, 2015; Coyle *et al.*, 2010). Samas ei tohi alahinnata ka rakendamisega seotud keerukust, eelkõige õpetajate kahekordse pädevuse nõuet, õppijate keeleliste erinevuste tasakaalustamist ning sobiva hindamismudeli ja õppekeskkonna loomist. Just need tegurid on määrava tähtsusega, et lõimitud aine- ja keeleõpe saaks olla sisuline, jätkusuutlik ja tulemuslik.

*Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused*

Eestis on LAK-õppe rakendamise kohta läbi viidud mitmeid uuringuid (nt Dvorjaninova & Alas, 2018; Mehisto & Asser, 2007; Metslang *et al.*, 2014), kuid puudub laialdasem ülevaade õpetajate seisukohtadest ja kogemustest LAK-õppe rakendamise kohta. Õpetajate arvamuste ja kogemuste uurimine aitaks lahendada mitmeid olulisi probleeme, nagu näiteks tuvastada õpetajate jaoks esinevaid raskusi ja koolitusvajadusi, et toetada LAK-õppe tõhusamat rakendamist.

Bakalaureusetöö eesmärgiks on välja selgitada II ja III kooliastme võõrkeeleõpetajate arvamused ning praktikad lõimitud aine- ja keeleõppe rakendamise kohta. Sellega seonduvalt sõnastati uurimisküsimused:

1. Mil määral ja milliste teemade õpetamiseks rakendavad võõrkeeleõpetajad lõimitud aine- ja keeleõpet?
2. Milliseid eelised on võõrkeeleõpetajate hinnangul lõimitud aine- ja keeleõppe rakendamisel?
3. Millised probleemid on võõrkeeleõpetajatel nende hinnangul lõimitud aine- ja keeleõppe rakendamisega?

**Metoodika**

Töös kasutati kombineeritud uurimismeetodit, mille raames koguti andmeid II ja III kooliastme võõrkeeleõpetajate arvamuste ja praktikate kohta lõimitud aine- ja keeleõppe rakendamisel. Andmekogumiseks koostati struktureeritud küsimustik (Lisa 1), mis loodi Google Forms'i keskkonnas. Küsimustikus olid kohad, kus vastajatel oli võimalus oma arvamust avaldada. Selline lähenemine võimaldab koguda suuremahulist standardiseeritud teavet ning pakub aluse andmete võrdlemiseks ja üldistuste tegemiseks (Õunapuu, 2014).

*Valim*

Valimisse kuulusid Eesti üldhariduskoolide II ja III kooliastme võõrkeeleõpetajad. Uuritavate leidmiseks kasutati mugavusvalimit. Selline lähenemisviis võimaldab kiiresti ja lihtsalt koguda suure hulga andmeid (Õunapuu, 2014). Küsimustik saadeti 312 kooli üldkontaktidele, palvega see edastada II ja III kooliastme võõrkeeleõpetajatele. Küsimustiku täitmine oli anonüümne ning vabatahtlik, tagamaks vastajate konfidentsiaalsust. Uuringus osales kokku 46 võõrkeeleõpetajat. Peamine võõrkeel, mida vastanud õpetasid oli inglise keel – 32 õpetajat

(69,6%), saksa keelt õpetas 5 (10,9%) ja vene keelt 13 (28,3%) õpetajat. Oli õpetajaid, kes õpetasid mitut võõrkeelt, näiteks inglise ja saksa keelt, ning ka neid, kes õpetasid hispaania või itaalia keelt. 65% (30 õpetajat) vastanud õpetajatest õpetab võõrkeelt nii II kui ka III kooliastmes, 19% (9 õpetajat) õpetab II kooliastmes ja 15% (7 õpetajat) III kooliastmes.

### *Andmekogumine*

Andmeid koguti autori poolt Google Forms'i keskkonnas koostatud küsimustiku abil. Küsimustik koostati toetudes LAK-õppe teoreetilistele ja praktilistele käsitlustele, mida on kirjeldanud mitmed autorid, näiteks Coyle jt (2010), Mehisto jt (2008) ning Dalton-Puffer (2007). ning varasematele uuringutele (Dvorjaninova ja Alas, 2018, Tarasenko *et al.*, 2022). Need autorid rõhutavad LAK-õppe põhielemente, nagu ainealaste ja keeleliste eesmärkide integreerimine, õpilaste keeleline toetus ja õpistrateegiate mitmekesisus ning kirjeldavad ka LAK-õppe eeliseid ja sellega kaasnevaid probleeme.

Küsimustik, milles kasutati nii suletud kui ka avatud vastustega küsimusi, sisaldas nelja osa, mille kaudu õpetajad hindasid oma arvamusi ja praktikaid LAK-õppe kasutamisel. Küsimustiku esimeses osas küsiti õpetajate taustaandmete kohta, sealhulgas nende õpetatava kooliastme, võõrkeele ja õpetamiskogemuse kestuse kohta. Teises osas uuriti, kas õpetajad on rakendanud LAK-õpet ja millistel teemadel on nad lõimitud aine- ja keeleõpet kasutanud. Seejärel andis küsimustik õpetajatele võimaluse hinnata LAK-õppe rakendamise eeliseid ning sellega seonduvaid probleeme. Selleks pidid õpetajad hindama etteantud väiteid viiepallisel Likerti skaalal, kus 5 tähistas „nõustun täielikult“ ja 1 – „ei nõustu üldse“. Kahe viimase ploki lõpus (LAK-õppe eelised ning LAK-õppe rakendamisega seonduvad probleemid) oli õpetajatel võimalus lisada oma vastustele täiendavaid kommentaare, pakkudes kvalitatiivset teavet, mis võimaldas kvantitatiivseid andmeid täiendada.

Küsimustiku valiidsust hinnati pilootküsitluse abil, kus osalesid II ja III kooliastme võõrkeele õpetajad (n=3). Pilootuuringu tulemuste põhjal täpsustati küsimuste sõnastust ja struktuuri. Küsimustik oli õpetajatele kättesaadav perioodil 24.02 – 15.03.2025, mille jooksul koguti kokku 46 vastust.

### *Andmeanalüüs*

Andmeanalüüsi läbiviimiseks kasutati Python programmi andmetöötlus- ja statistikamooduleid. Andmestik puhastati ning valiti analüüsiks sobivad veerud, mis sisaldasid nii numbrilisi kui ka kvalitatiivseid vastuseid. Kvantitatiivsete andmete puhul kasutati kirjeldavat statistikat, mille abil arvutati vastajate protsendid, väidete keskmised väärtused ja standardhälbed. See võimaldas saada ülevaate üldistest trendidest ning tuvastada millised nähtused esinesid kõige sagedamini. Selline lähenemine on sobiv, kui soovetakse andmeid kokku võtta ilma põhjuslikke seoseid otsimata (Õunapuu, 2014).

Küsimustikus sisaldas ka avatud vastustega küsimusi, mis andis õpetajatele võimaluse oma kogemusi ja arvamusi vabalt väljendada. Need vastused koguti, puhastati ja analüüsiti induktiivse kvalitatiivse teema analüüsi meetodil, mille käigus tuvastati andmestikus korduvad teemad ilma eelnevalt määratud kategooriateta (Õunapuu, 2014). Õpetajate vastustest otsiti märksõnu või ideid, millest moodustati koodid. Näiteks, kui mitu õpetajat mainis, et „ettevalmistus on ajamahukas“, kodeeriti see kui „ajaresursi puudus“. Vastustest eristati korduvad teemad (nt „keele areng“, „motivatsioon“, „ajaresurs“). Nende põhjal moodustati kategooriad, mis jagunesid kaheks: LAK-õppe eelised (nt keele areng, õpilaste motivatsioon) ja LAK-õppe väljakutsed (nt ajaresursi puudus, õpilaste keeletasemest tingitud raskused, õpetajate koolitusvajadus). Kvalitatiivseid leide võrreldi kvantitatiivsete andmetega, et näha, kas avatud vastustes esile toodud teemad (nt ajapuudus) kattusid ka suletud vastustega saadud trendidega. Kõigi õpetajate nimede asemel kasutati konfidentsiaalsuse tagamiseks pseudonüüme nagu näiteks Õ1, kus Õ tähendab õpetajat, ning arv vastaja numbrit.

## Tulemused

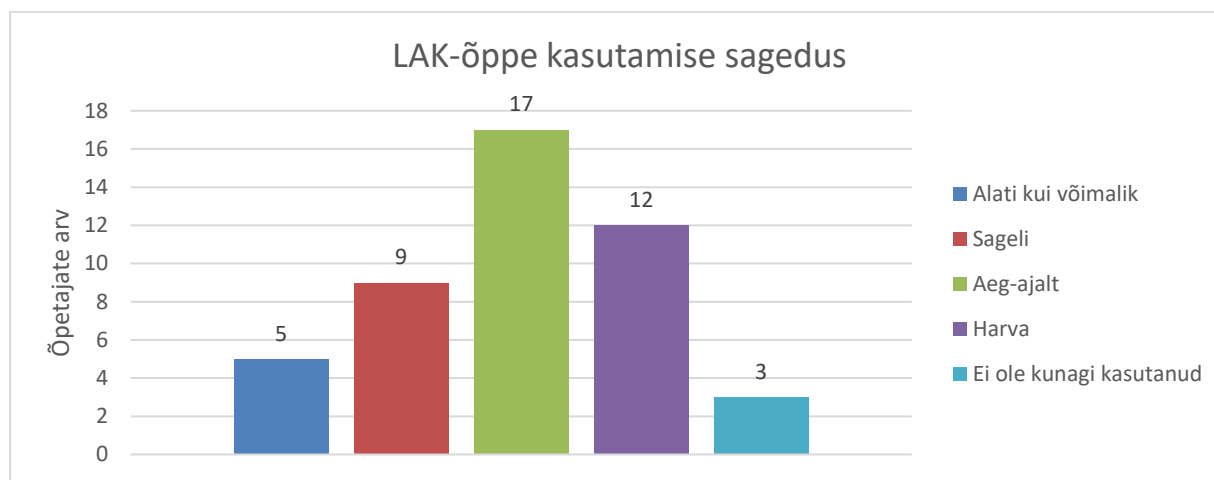
### *Lõimitud aine- ja keeleõppe rakendamine*

Esimese uurimisküsimuse eesmärk oli selgitada, mil määral ja millistel teemadel rakendavad võõrkeeleõpetajad lõimitud aine-ja keeleõpet. Enamik vastanutest rakendab seda kas aeg-ajalt (17 õpetajat – 36,9%) või harva (12 õpetajat – 26,1%). Vähem vastati, et LAK-õpet rakendatakse sageli või üldse mitte. Täpsem jaotus on esitatud joonisel 2.

Seejuures selgus, et kõige sagedamini lõimiti võõrkeelega loodusteemasid ja ajalugu – 11 õpetajat (24,4%), 8 õpetajat (17,8%) lõimisid loodusteemasid, ajalugu ja matemaatikat, 15,6% (7 õpetajat) ainult loodusteemasid ning 13,3% (6 õpetajat) ainult ajaloo teemasid. Üksikud õpetajad

lõimimid ka kunsti, inimeseõpetust, kirjandust, ühiskonnaõpetust või käsitlesid lõimitult kultuuriteemasid. Aineteemasid ei olnud võõrkeeletundidesse lõiminud vaid 6,7% vastanutest.

**Joonis 2.** Õpetajate LAK-õppe rakendamise sagedus.



#### *Lõimitud aine- ja keeleõppe rakendamise eelised*

Uuringu tulemustest ilmneb, et õpetajad näevad LAK-õppes mitmeid positiivseid külgi, mis rikastavad nii õpetamisprotsessi kui toetavad õpilaste arengut. 76,1% õpetajatest nõustus, et LAK-õppe rakendamine arendab õpilaste keelelist ja ainealast kompetentsust samaaegselt, sealhulgas 34,8% nõustus väitega täielikult. Vastusevariandiks „nii ja naa“ valis 19,6% ning 2 õpetajat ei nõustunud antud väitega. Väitega, et LAK-õpe aitab paremini mõista ainealast sõnavara, nõustus 78,3% õpetajatest ning 3 õpetajat ei nõustunud sellega üldse.

Ligi kolmveerand vastanutest (71,1%) nõustus täielikult (31,1%) või nõustus (40%) väitega, et LAK-õpe aitab vähendada keelebarjääri ja suurendab õpilaste enesekindlust, samas 22,2% (10 õpetajat) valis vastusevariandiks „nii ja naa“ ning 3 õpetajat väitega ei nõustunud. Sama kinnitavad ka õpetajate vabad vastused. Õpetajad tõid esile mitmeid LAK-õppe tugevusi, nagu näiteks see, et õpilased mõistavad paremini, kui oluline on keeleoskus väljaspool keeletundi ning, et „õpilased õpivad looma seoseid eri õppeainete vahel“ (Õ18, Õ21). Samuti toodi välja, et LAK-õpe toetab laste arusaama elust, kui tervikust.

Umbes kolm neljandikku vastanutest (76,1%) nõustus väitega, et LAK-õppe rakendamine toetab samaaegselt õpilaste keele- ja ainealase kompetentsuse kujunemist, sealhulgas 34,8% nõustus täielikult ja 41,3% nõustus väitega. Samuti leidis 78,3% õpetajatest, et LAK-õpe aitab

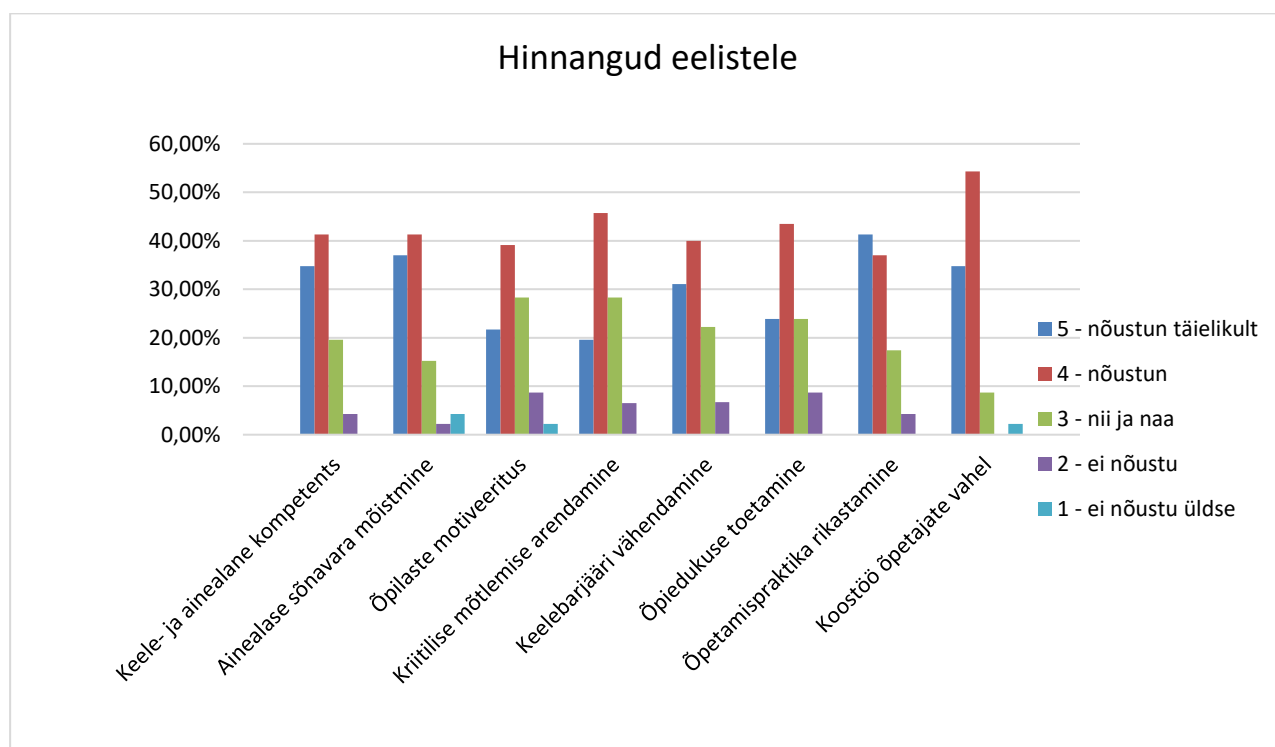
paremini mõista ainealast sõnavara (36,9% nõustus täielikult). Vastuse „nii ja naa“ valis esimese väite puhul 19,6% ja teise puhul 15,2% vastanutest. Väitega mittenõustumist väljendas antud väidete puhul vastavalt 2 ja 3 õpetajat. Õpetajate avatud vastuste põhjal peeti LAK-õppe üheks tugevuseks just keele- ja ainealase seotuse loomist ning tähenduslikku õppimist. Näiteks kirjutas üks õpetaja (Õ46):

*„tänu LAKile laieneb sõnavara õpitava(te)s keel(t)es, õpilasel tekib ettekujutus sellest, et ei ole omaette keele, ajaloo või matemaatika sõnavara. Ühes aines õpitud asju saab kasutada nii teistes ainetes, kui ka elulistes olukordades.“*

Mitmed vastajad rõhutasid ka, et LAK-õppe abil „*avardub õpilaste silmaring ning paraneb nende eneseväljendusoskus.*“

89,1% vastanud õpetajates nõustus väitega, et LAK õpe soodustab koostööd aine- ja keeleõpetajate vahel ning 81,3% leidis, et see rikastab nende õpetamispraktikat. Ka need tulemused said avatud vastustes kinnitust ning rõhutati, et „*ettevalmistus tunnis on kindlasti ajamahukam, kuid samas põnevam ka õpetajale. Koostöö kolleegidega vajab kindlasti koolisisest toetust ja tunnustust*“ (Õ22). Õpetajate hinnangute täpsem jaotus on antud joonisel 3 ja Lisas 2.

**Joonis 3.** Õpetajate hinnangud LAK-õppe eelistele.



*Lõimitud aine- ja keeleõppe rakendamisega seotud väljakutsed*

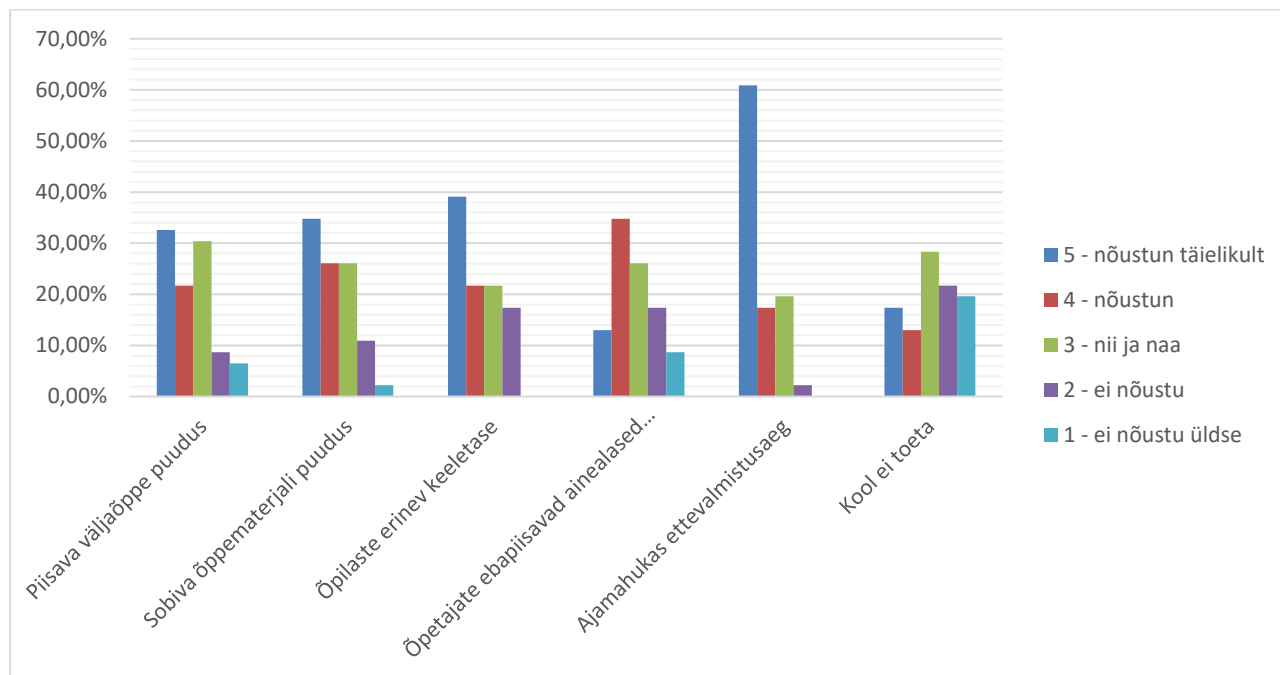
Kolmanda uurimisküsimuse fookuses olid LAK-õppe rakendamisega seotud probleemid.

Kvantitatiivsete andmete põhjal selgus, et kõige olulisemaks probleemiks peeti suurt ajakulu.

Väitega, et LAK-õpe nõuab rohkem ettevalmistusaega kui tavaline keeleõpe, nõustus kokku 78,3% õpetajatest, sealhulgas 60,9% (28 õpetajat) täielikult, samas kui vaid üks õpetaja ei nõustunud väitega üldse. Avatud vastustes toodi ka välja, et „*tundideks ettevalmistumine nõuab topelt rohkem aega, kui tavalise keeleõppe puhul*“ (Õ12).

Väitega, et puuduvad piisavad õppematerjalid, nõustus kokku 60,9%, õpetajatest - neist 34,8% täielikult. 12 õpetajat valis vastuseks „nii ja naa“. Õpetajate kommentaarides rõhutati samuti õppematerjalide nappust. Nii kirjutas Õ32, et „*puuduvad head materjalid, mis annaksid kiirelt nõu ja inspiratsiooni. Oleks vaja materjali baasi, mis on jaotatud kooliastmete kaupa.*“ Ühtlasi toodi ka välja, et „*õpetajatel võivad puududa LAK-õppeks vajalikud õpetamisoskused ja digioskused*“ (Õ25). Üle poolte õpetajatest (60,9%) nõustus väitega, et õpilaste erinev keeleline taust muudab LAK-õppe kasutamise keeruliseks. 17,4% sellega ei nõustunud ning 21,7% õpetajatest valis vastuseks „nii ja naa“. Üks õpetaja (Õ38) kasutas võimalust täiendada oma arvamust kommentaariga, et „*keeruline on õpetada ainet erinevatest maailmajagudest pärinevate laste puhul – näiteks Aafrikast pärit õpilane ja Ukrainlane ühes klassis.*“

Kooli tasandil toetuse puudumine tekitas eriarvamusi. Väitega, et kool ei toeta LAK-õppe rakendamist piisavalt, nõustus vaid 30,4%, ning 41,3% ei nõustunud selle väitega. 28,3% õpetajatest ei osanud selle väite osas kindlat arvamust väljendada, kuid vabavastuses viidati sellele, et koolide juhtkonnad ei toeta alati piisavalt uue metoodika rakendamist – „*koolid on tihti traditsioonides kinni ning ei toeta LAK-õppe rakendamist*“ (Õ16). Mitmed õpetajad rõhutasid motivatsioonipuudust ja vajadust tugistruktuuride järele ja tõid välja, et tihti napib motivatsiooni ja teadmisi, kust alustada. Õpetajate hinnangute täpsem jaotus on joonisel 4 ning Lisas 3.

**Joonis 4.** Õpetajate hinnangud LAK-õppe rakendamise probleemidele.

## Arutelu

LAK-õpe on meetod, kus keeleõpe toimub paralleelselt ainealase sisuga, võimaldades õpilastel omandada keelt tähenduslikus ja praktilises kontekstis. Selle meetodi tõhus rakendamine eeldab õpetajate teadlikkust, valmisolekut ning süsteemset toetust. Just õpetajate kogemused ja hinnangud on võtmetähtsusega, et mõista LAK-õppe võimalusi ja piiranguid reaalses koolipraktikas. Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada II ja III kooliastme võõrkeeleõpetajate arvamused ja praktikad lõimitud aine- ja keeleõppe rakendamise kohta.

### *Lõimitud aine- ja keeleõppe rakendamine*

Esimese uurimisküsimuse eesmärgiks oli teada saada, mil määral ja millistes teemades rakendavad võõrkeeleõpetajad lõimitud aine- ja keeleõpet. Tulemused näitasid, et kuigi LAK-õpet ei rakendata igapäevaselt, on see paljude õpetajate praktikas tuttav meetod. LAK-õpet eelistatakse teemade puhul, kus sisu on keeleliselt lihtsasti vahendatav ning mille puhul saab toetuda visuaalsetele või praktilistele tegevustele. Kõige sagedamini lõimitakse looduse ja ajaloo teemasid, harvemini matemaatikat või kirjandust. See vastab Coyle jt (2010) arvamusele, mille kohaselt LAK-õppe rakendamine eeldab meetodilist teadlikkust ja eesmärgistatud planeerimist. Mehisto jt (2008)

rõhutavad, et lõimitud lähenemist kasutatakse tõenäolisemalt siis, kui õpetajal on vajalikud ressursid, piisav ettevalmistusaeg ning enesekindlus valitud teemade osas. Õpetajate valikute põhjal ilmneb, et LAK-õppe rakendamine sõltub tugevalt kontekstist ja on seotud praktiliste võimalustega, mitte niivõrd teoreetiliste teadmiste puudumisega. Kuigi meetodist ollakse teadlikud, ei võimalda igapäevane koolitöö seda järjepidevalt kasutada. See viitab vajadusele struktuursema toe järele – nii aine- ja keeleõpetajate koostöös kui ka õppematerjalide kättesaadavuses. Harvem lõimitud ained, nagu matemaatika või kirjandus, võivad vajada eraldi metoodilisi juhiseid ja koolitusi, mis aitaksid õpetajatel leida võimalusi nende ainete keelelise potentsiaali kasutamiseks. LAK-õppe rakendamise eelduseks näib olevad õpetaja kindlustunne, mis sõltub tihti kooli sisekultuurist ja olemasolevatest koostöömudelitest.

#### *Lõimitud aine- ja keeleõppe rakendamise eelised*

Teise uurimisküsimusega sooviti teada saada, milliseid eeliseid näevad õpetajad LAK-õppe rakendamises. Tulemuste põhjal tajuvad õpetajad LAK-õpet kui õppimist toetavat, praktilist ja mitmetahulist lähenemist, mille rakendamisel kaasnevad mitmed eelised nii õpetamisele kui õppimisele. Peamistena toodi välja keele- ja ainealase pädevuse samaaegne arendamine, teemakohase sõnavara parem omandamine ning keelebarjääri vähenemine. Samuti tõsteti esile LAK-õppe mõju õpilaste motivatsioonile ja kaasatusele. Need tulemused kinnitavad varasemates uuringutes leitud seisukohti, mille kohaselt keeleõpe on tõhusam ja püsivam, kui see toimub sisupõhises ja tähenduslikus kontekstis (Coyle *et al.*, 2010; Dalton-Puffer, 2011). LAK-õpe toetab sisu mõistmist läbi keele ning keele omandamist läbi sisulise tegevuse. Lisaks on uuringud näidanud, et see soodustab ka kõrgema taseme mõtlemisostkuste, näiteks sünteesi ja kriitilise analüüsi arengut (Cenoz *et al.*, 2014).

Võib järeldada, et õpetajate hinnangud osutavad sellele, et LAK-õpe ei toimi üksnes keeleõppe vahendina, vaid loob õpilasele võimaluse õppida keelt ja sisu ühtses raamistikus, mis tugevdab teadmiste seostatust ja tähenduslikkust. Suurenenud motivatsioon ja aktiivne osalemine võimaldavad õpilastel suhestuda õppematerjaliga isiklikul ja elulähedasel tasandil. Eriti oluline on see, et õpetajad tajusid LAK-õppe mõju ka õpilaste silmaringi ja maailmapildi kujunemisele. See vastab hästi 4C raamistiku (Coyle *et al.*, 2010) kultuurikomponendile, mille kohaselt lõimitud õpe toetab kultuuriteadlikkuse ja globaalse mõtlemise arengut.

LAK-õppe puhul väärib tähelepanu ka selle potentsiaal õpetaja professionaalse arengu toetajana. Kuna meetod eeldab kavandamist, lõimimist ja refleksiooni, pakub see õpetajale võimaluse oma õpetamispraktikat süvendada ja uuendada. Tulemused näitasid, et paljud õpetajad tunnetasid LAK-õppe kaudu oma töö rikastumist ja motivatsiooni tõusu – seda tuleks teadvustada ka koolijuhtide ja hariduspoliitikute tasandil.

### *Lõimitud aine- ja keeleõppe rakendamisega seotud väljakutsed*

Kolmanda uurimisküsimuse keskmes olid probleemid, millega õpetajad LAK-õppe rakendamisel kokku puutuvad. Tulemused näitasid, et õpetajad kogevad LAK-õppe rakendamisel mitmeid takistusi, millest kõige olulisemaks peeti ajakulu, õppematerjalide nappust, ebapiisavat väljaõpet ja raskusi eri keeleoskustasemega õppijate õpetamisel. Enam kui kolmveerand õpetajatest leidis, et meetodika rakendamine nõuab rohkem ettevalmistusaega, kui tavapärane õpetamine. See on kooskõlas varasemate uuringutega, kus samuti on välja toodud, et LAK-õppe edukas rakendamine sõltub õpetajate väljaõppest, kättesaadavatest ressurssidest ning meetodilisest toest (Mehisto *et al.*, 2008; Pérez-Cañado, 2012). Coyle jt (2010) rõhutavad, et õpetaja vajab ka hindamisoskusi, et hinnata samaaegselt nii keelelist kui sisulist arengut, mis teeb LAK-õppe rakendamise keerulisemaks, kui puudub asjakohane ettevalmistus.

Õpetajate hinnangutest võib järeldada, et LAK-õppe rakendamine ei ebaõnnestu mitte meetodi enda tõttu, vaid tugistruktuuride nõrkuse ja liialt õpetajakeskse vastutuse tõttu. Kui õpetaja peab looma materjalid iseseisvalt, kavandama tunnid ilma kolleegide toeta ning tasakaalustama erinevaid keeleoskustasemeid, ei saa LAK-õpet pidada jätkusuutlikuks lahenduseks. Tulemuste põhjal võib eeldada, et õpetajatel on vajadus riikliku või vähemalt koolisisese tugisüsteemi järele, mis hõlmaks õppematerjalide baasi, koostöömudeleid ja spetsiifilisi koolitusi. Samuti tuleks ümber mõtestada hindamine – kuidas hinnata keelt ja ainet korraga ilma, et üks kahjustaks teise objektiivsust. Siinjuures võiks kaaluda LAK-õppele kohandatud hindamiskriteeriumite ja tööriistade loomist.

Seega võib järeldada, et õpetajate ebakindlus ei ole tingitud vastumeelsusest LAK-õppe suhtes, vaid praktilistest piirangutest. Kui õpetaja tajub, et meetodi rakendamine toob kaasa lisakoormuse ilma nähtava toeta, võib väheneda tema valmisolek seda järjepidevalt rakendada. Seega peaksid tugimeetmed olema suunatud eelkõige töökoormuse leevendamisele ja koostöövõimaluste loomisele.

*Töö piirangud ja praktiline väärtus*

Töö piirangud seisnesid peamiselt valimi suuruses ja andmete kogumise meetodis. Kuna uurimusele vastas vähe õpetajaid, ei saa tulemusi üldistada kõigile koolidele. Ühtlasi oli vastajate koguarv madal, mistõttu ei saa ka võrrelda, millises kooliastmes lõimimist meetodina rohkem kasutatakse. Samuti võisid vastajad anda sotsiaalselt soovitavaid vastuseid, mis võib mõjutada andmete objektiivsust. Eestis ei ole antud teemat ka nii laialdaselt uuritud, et võrrelda saadud tulemusi.

Edasised uuringud võiksid keskenduda sellele, milliseid konkreetseid tugimeetmeid õpetajad kõige enam vajaksid, et LAK-õppe rakendamine muutuks nende jaoks tavapäraseks praktikaks. Samuti võiks uurida LAK-õppe mõju õpilaste arengule pikema aja jooksul – kas ja mil määral toetab meetod nende keeleoskuse ja ainealase arengu koostoimet.

Töö praktiline väärtus seisneb selles, et see pakub mõningast ülevaadet LAK-õppe rakendamise võimalustest ja väljakutsetest Eesti koolides. Tulemusi saab kasutada õpetajakoolituste sisu arendamisel ning õppematerjalide koostamisel ning koolide koostöömudelite planeerimisel. Hariduspoliitika tasandil vajaks LAK-õpe süsteemsemat käsitlust – meetod ei tohiks jääda üksikute entusiastide praktikaks, vaid vajaks strateegilist toetamist nii koolide kui riiklikul tasandil.

## Tänuõnad

Täna kõiki, kes olid toeks ning abiks käesoleva uurimustöö valmimisel. Eriline tänu kuulub minu lõputöö juhendajale Evi Saluveerele mõistva suhtumise, kannustava toetuse ja väärtuslike suuniste eest kogu tööprotsessi vältel. Samuti tänan bakalaureusetöö seminari juhendajat Liina Leppa sisukate nõuannete ja konstruktiivse tagasiside eest, mis aitasid kaasa töös sisulisele arengule. Suur tänu ka uuringus osalenud õpetajatele tänu kelle abita ei oleks käesoleva bakalaureusetöö valmimine olnud võimalik.

## Autorsuse kinnitus

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

Eeva Kristoving

/allkirjastatud digitaalselt/

15.05.2025

## Kasutatud kirjandus

- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Integrating language and content: Approaches to teaching and learning in a second language*. Cambridge University Press.
- Bovellan, E. (2014). *Teachers' Beliefs About Learning and Language as Reflected in Their Views of Teaching Materials for Content and Language Integrated Learning (CLIL)* [väitekiri, Jyväskylä Ülikool]. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44277/1/978-951-39-5809-1\\_vaitos20092014.pdf](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44277/1/978-951-39-5809-1_vaitos20092014.pdf)
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Campos, M, J. (2023) English Teachers in CLIL secondary schools in Madrid: beliefs, attitudes and knowledge. *Elia: Studies in Applied English Linguistics*, 23, 217-249.  
<https://dx.doi.org/10.12795/elia.2023.i23.07>
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. In *Language Awareness*, 23(1), 1–4.  
<https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1093/applin/amt011>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2014). Focus on multilingualism as an approach in educational contexts. *Oxford Review of Education*, 40(6), 239-252. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6_13)
- Costa, F., & Coleman, J. A. (2012). A survey of English-medium instruction in Italian higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(1), 3–19.  
<https://doi.org/10.1080/13670050.2012.676621>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Coyle, D., & Meyer, O. (2021). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. John Benjamins Publishing.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content and Language Integrated Learning: From practice to theory. Multilingual Matters. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.  
<https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>

- Dvorjaninova, A., & Alas, E. (2018). Implementing Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Estonia: Subject and language teacher perspective. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat, 14*, 41-57.  
<http://arhiiv.rakenduslingvistika.ee/ajakirjad/index.php/aastaraamat/article/view/ERYa14.03>
- Garcia, O., & Lin, A. (2017). Translanguaging in bilingual education. *Modern Language Journal, 100*(S1), 14–30. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9)
- Goris, J., Denessen, E., & Verhoeven, L. (2020). Effects of content and language integrated learning in Europe: A systematic review of longitudinal studies. *European Educational Research Journal, 19*(6), 586–613. <https://doi.org/10.1177/1474904119872426>
- Heineke, A. J., & Davin, K. J. (2018). Prioritizing multilingualism in U.S. schools. *Educational Policy, 34*(4), 619–643. <https://doi.org/10.1177/0895904818802099>
- Lazarević, N. (2019). CLIL teachers' reflections and attitudes: surviving at the deep end. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 25*(2), 571-584.  
<https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1703897>.
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content: A Counterbalanced Approach*. John Benjamins.
- Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Development Trajectory*. Cordis Publications.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan.
- Mehisto, P., & Asser, H. (2007) Stakeholder Perspectives: CLIL Programme Management in Estonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10*(5), 683-701.  
<https://doi.org/10.2167/beb466.0>
- Metslang, H., Kitsnik, M., & Krall, I. (2014). Lõimitud aine- ja keeleõppe metoodikast vene õppekeelegra koolis. *Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri. Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics, 5*(3), 71–97. <https://doi.org/10.12697/jeful.2014.5.3.04>
- Meyer, O. (2010). Towards Quality-CLIL: Successful Planning and Teaching Strategies. *Pulso, 33*(2), 11–29. <https://doi.org/10.58265/pulso.5002>

- Nikula, T., & Moore, P. (2019). Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 237-249.  
<https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1254151>
- Pérez-Cañado, M. L. (2011). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315–341.  
<https://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>
- Põhikooli riiklik õppekava (2011), *Riigi Teataja I 2011, 1, 6*.  
<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>
- Szczesniak, A. (2023) How do in-service teachers perceive CLIL implementation at schools in Spain? A systematic review. *Elia: Studies in Applied English Linguistics*. 23, 151-187.  
<http://dx.doi.org/10.12795/elia.2023.i23.05>
- Tarasenkova, N., Akulenko, I., Kulish, I., Nekoz, I. (2022). The Issues and Challenges of CLIL Implementation in Higher Education: Teachers' Beliefs in the Ukrainian Context. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 13(1), 249 – 261.  
<https://doi.org/10.47750/jett.2022.13.01.027>
- Villabona, N., & Cenoz, J. (2021) The Integration of content and language in CLIL: a challenge for content-driven and language-driven teachers. *Language, Culture and Curriculum*, 35(1), 36-50. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1910703>
- Õunapuu, V. (2014). *Teadusliku uurimistöö alused*. Koolibri

## Lisad

### *Lisa 1. Küsimustik*

Lugupeetud võõrkeele õpetaja!

Minu nimi on Eeva Kristoving ja olen Tartu Ülikooli humanitaar- ja sotsiaalsainete õpetamise eriala tudeng.

Oma lõputöös soovin teada saada, mil viisil rakendavad II ja III kooliastme võõrkeeleõpetajad lõimitud aine- ja keeleõpet (LAK-õpe) ning milliseid eeliseid ja väljakutseid nad sellega seoses kogevad.

Teie vastused on minu uurimistöö jaoks hindamatu tähtsusega ning aitavad paremini mõista LAK-õppe rolli ja võimalusi Eesti võõrkeeleõpetuses. Küsimustiku täitmine võtab ligikaudu 10 minutit.

Kõik vastused on anonüümsed ning neid kasutatakse ainult uurimistöö eesmärgil. Palun vastake kõigile küsimustele lähtuvalt oma isiklikust arvamusest ja kogemusest.

Aitäh Teie panuse eest!

1. Mis kooliastmes te õpetate?

Põhikool (4.-6. klass)

Põhikool (7.-9. klass)

2. Millist võõrkeelt õpetate? (valides muu, palun täpsustage)

Inglise keel

Saksa keel

Vene keel

Prantsuse keel

Muu

3. Kui kaua olete õpetajana töötanud?

Vähem kui 1 aasta

1-5 aastat

6-10 aastat

Üle 10 aasta

Palun hinnake, mil määral rakendate lõimitud aine- ja keeleõpet oma ainetundides.

4. Olen kasutanud LAK-õpet tundides.
- 1 Ei ole kunagi kasutanud
  - 2 Olen proovinud, kuid väga harva
  - 3 Kasutan aeg-ajalt
  - 4 Kasutan sageli
  - 5 Kasutan alati kui võimalik

5. Olen kasutanud LAK-õpet peamiselt:

(valides muu, palun täpsustage):

Loodusteemasid lõimides

Ajaloo teemasid lõimides

Matemaatilisi teemasid lõimides

Ei ole aineteemasid võõrkeeletundi lõiminud

Muu:

Palun hinnake, milliseid eeliseid näete lõimitud aine- ja keeleõppe kasutamisel.

1-ei nõustu üldse, 2-ei nõustu, 3-nii ja naa, 4-nõustun, 5-nõustun täielikult

		1	2	3	4	5
6.	LAK-õppe rakendamine arendab õpilaste keelelist ja ainealast kompetentsust samaaegselt					
7.	LAK-õpe aitab õpilastel paremini mõista ainealast sõnavara					
8.	Õpilased on LAK-õppe meetodi kasutamisel motiveeritumad					
9.	Lõimitud aine- ja keeleõpe soodustab kriitilise mõtlemise arengut					
10.	LAK-õpe aitab vähendada keelebarjääri ja suurendada õpilaste enesekindlust					
11.	LAK-õppe rakendamine aitab tõsta õpilaste õpiedukust nii keele- kui ka ainealasel					
12.	Õpetajana tunnen, et LAK-õppe rakendamine rikastab minu õpetamispraktikat					
13.	LAK-õpe soodustab aine- ja võõrkeeletajate koostööd					

14. Milline on Teie arvates lõimitud aine- ja keeleõppe suurim positiivne mõju õpilastele?

Palun hinnake, millised probleemid võivad esineda lõimitud aine- ja keeleõppe rakendamisel.

1-ei nõustu üldse, 2-ei nõustu, 3-nii ja naa, 4-nõustun, 5-nõustun täielikult

		1	2	3	4	5
15.	Õpetajatel puudub piisav väljaõpe või kooolitus LAK-õppe rakendamiseks					
16.	Puuduvad piisavad õppevahendid ja materjalid, mis toetaksid lõimitud aine- ja keeleõppe rakendamist					
17.	Õpilaste erinev keeleline taust muudab LAK-õppe kasutamise keeruliseks					
18.	Võõrkeeleõpetajatel puuduvad piisavad ainealased teadmised					
19.	LAK-õpe nõuab rohkem ettevalmistusaega kui tavaline keeleõpe					
20.	Koolis ei toetata piisavalt lõimitud aine- ja keeleõppe rakendamist					

21. Millised takistused on Teie arvates kõige suuremad lõimitud aine- ja keeleõppe rakendamisel ning kuidas neid ületada.

*Lisa 2. LAK-õppe rakendamise eelised: keskmised ja tulemuste jaotus*

Nr.	Väide	5	4	3	2	1	M*	SD**
13.	LAK-õpe soodustab aine- ja võõrkeeleõpetajate koostööd	34,8%	54,3%	8,7%	0%	2,2%	4,19	0,78
12.	Õpetajana tunnen, et LAK-õppe rakendamine rikastab minu õpetamispraktikat	41,3%	40%	17,4%	4,3%	0%	4,15	0,87
6.	LAK-õppe rakendamine arendab õpilaste keelelist ja ainealast kompetentsust samaaegselt.	34,8%	41,3%	19,6%	4,3%	0%	4,06	0,85
7.	LAK-õpe aitab õpilastel paremini mõista ainealast sõnavara	36,9%	41,3%	15,2%	2,2%	4,3%	4,04	1,01
10.	LAK-õpe aitab vähendada keelebarjääri ja suurendab õpilaste enesekindlust	31,1%	40%	22,2%	6,7%	0%	3,95	0,90
11.	LAK-õppe rakendamine aitab tõsta õpilase õpiedukust nii keele- kui ka ainealaselt	23,9%	43,5%	23,9%	8,7%	0%	3,82	0,90
9.	Lõimitud aine- ja keeleõpe soodustab kriitilise mõtlemise arengut	19,7%	45,7%	28,3%	6,5%	0%	3,78	0,84
8.	Õpilased on LAK-õppe meetodi kasutamisel motiveeritumad	21,7%	41,3%	19,6%	4,3%	0%	3,69	0,98

SD – standardhälve, M - keskmine

Lisa 3. LAK-õppega seonduvad probleemid: keskmised ja tulemuste jaotus

Nr.	Väide	5	4	3	2	1	M*	SD**
19.	LAK-õpe nõuab rohkem ettevalmistusaega kui tavaline keeleõpe	60,9%	17,4%	19,6%	2,17%	0%	4,36	0,88
17.	Õpilaste erinev keeleline taust muudab LAK-õppe kasutamise keeruliseks	39,1%	21,7%	21,7%	17,4%	0%	3,82	1,14
16.	Puuduvad piisavad õppevahendid ja materjalid, mis toetaksid lõimitud aine- ja keeleõppe rakendamist	34,8%	26,1%	26,1%	11%	2,2%	3,80	1,11
15.	Õpetajatel puudub piisav väljaõpe või koolitus LAK-õppe rakendamiseks	32,6%	21,7%	30,4%	8,7%	6,5%	3,65	1,21
18.	Võõrkeeleõpetajatel puuduvad piisavad ainealased teadmised	13%	34,8%	26,1%	17,4%	8,7%	3,26	1,16
20.	Koolis ei toetata piisavalt lõimitud aine- ja keeleõppe rakendamist	17,4%	13%	28,3%	21,7%	19,6%	2,86	1,36

SD – standardhälve, M - keskmine

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

Mina, Eeva Kristoving,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose II ja III kooliastme võõrkeeleõpetajate arvamused ja praktikad lõimitud aine- ja keeleõppe rakendamise kohta, mille juhendaja on Evi Saluveer (MA), reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

*Eeva Kristoving*

*15.05.2025*