

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Kerli Oks

**ÜHE MUUKEELSE PERE I KOOLIASTMES ÕPPIVATE LASTE
AKADEEMILISE TOIMETULEKU TOETAMISEST LAPSEVANEMA
JA ÕPETAJATE ARVAMUSE PÕHJAL**

Magistritöö

Juhendaja: Meeli Väljaots

Läbiv pealkiri: Muukeelse lapse akadeemilise toimetuleku toetamine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Meeli Väljaots (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsemiskomisjoni esimees: Evi Saluveer (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

Resümee

Ühe muukeelse pere I kooliastmes õppivate laste akadeemilise toimetuleku toetamisest lapsevanema ja õpetajate arvamuse põhjal

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, mida arvavad õpetajad ühe muukeelse pere laste akadeemilisest toimetulekust, sellega seotud võimalikest probleemidest ja laste toetamisest ning mida arvab lapsevanem oma laste akadeemilisest toimetulekust, võimalikest probleemidest ja laste toetamisest. Eesmärgi saavutamiseks valiti kvalitatiivne uurimisviis, mille empiirilises osas koguti poolstruktureeritud intervjuude käigus andmeid seitsmelt õpetajalt ning lapsevanemalt, lisaks koguti andmeid uurijapäeviku abil. Intervjuude andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil käsitsi, uurijapäeviku märkmeid kasutati arutelus. Uuringu tulemustest selgus, et muukeelsete laste suurimaks probleemiks akadeemilisel toimetulekul koolis on õppekeeleoskuse pärsitus, mis ei võimalda neil kõikides õppeainetes rahuldavalt toime tulla ning seepärast tuleb muukeelsete õpilaste akadeemilist toimetulekut vanemate ning õpetajate poolt teadlikult ja järjepidevalt toetada ning innustada, kasutades selleks õigeid meetodeid (üks inimene – üks keel, keele arengu jälgimise portfoolio jne) ja kooli tugivõimalusi (abiõpe, logopeed jne), vastasel juhul ilmnevad tõrked õppetöös.

Märksõnad: muukeelsus, akadeemiline toimetulek, teise keele omandamine, juhtumiuuring

Abstract

About supporting the academic performance of primary school children with different mother tongue than the language of instruction - one family case study

The aim of the study was to investigate parents' and teachers' opinion about the academic performance of children with mother tongue different from Estonian as the language of instruction. Possible problems regarding academic performance as well as opportunities to support those children were in focus. Qualitative method was used and a semi-structured interview was carried out with seven teachers and one parent of the children. Additional data was collected via diary writing and was used in discussion. Data was analysed using qualitative content analysis and categories were formed manually. The results of the interviews showed that the main problem affecting children's academic performance at school is insufficient skill of the language of instructions. Poor language skill withholds them from achieving satisfying results in all subjects. Consequently, to avoid difficulties at school, the parents and teachers of children with mother tongue different than the language of instruction should encourage children in their learning process. Special methodologies such as one person – one language, portfolio to follow development of language skills etc and the support from schools (cooperating teacher, speech therapist etc) can be used to consciously and consistently enhance the academic performance of the children.

Keywords: language other than medium of instruction, academic performance, second-language acquisition, case study

Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
Sisukord	4
1. Sissejuhatus	5
1.1. Teoreetiline ülevaade	6
1.1.1. Keelega seotud mõisted	6
1.1.2. Perekond lapse keelelise arengu toetajana	7
1.1.3. Muukeelse lapse akadeemiline toimetulek, selle toetamine koolis	9
1.1.4. Varasemad uuringud	12
1.1.5. Uuringu eesmärk ja uurimisküsimused	15
2. Metoodika	16
2.1. Valim	16
2.2. Andmekogumismeetodid	17
2.3. Protseduur	18
2.4. Uurimiseetika	19
3. Tulemused	20
3.1. Akadeemilise toimetulekuga seonduvast	20
3.1.1. Õpetajate ja lapsevanema käsitlus akadeemilisest toimetulekust	21
3.1.2. Muukeelsete õpilaste toimetulekust erinevates õppeainetes	21
3.1.3. Muukeelsete õpilaste toimetulekust iseseisvate koduste õppetöödega	22
3.1.4. Muukeelsete õpilaste sotsiaalsest toimetulekust	23
3.1.5. Puudumistest tulenevatest toimetulekuraskustest muukeelsetel õpilastel	23
3.2. Eesti keelest erineva kodukeelega õpilaste akadeemilise toimetuleku toetamisest koolis	24
3.2.1. Õpetajate ja lapsevanema arvamus kooli tugivõimalustest	24
3.2.2. Õpetajate töömeetoditest ja tunniks ettevalmistamisest	25
3.2.3. Õpetajate ja lapsevanema arvamus õpilaste hindamisest	26
3.2.4. Õpetajate ja lapsevanema arvamus kooli-kodu koostööst	26
3.2.5. Õpetajate ja lapsevanema ettepanekutest koolile	27
3.3. Muukeelsete õpilaste kodu- ja õppekeelest, suhtlemisest ja suhtluskeelest	28
3.3.1. Õppekeeleoskusest kooli tülles ning õppekeeleoskuse arengust koolis käies õpetajate ja lapsevanema arvates	28
3.3.2. Kodukeelest, selle oskusest ning omandamisest õpetajate ja lapsevanema arvates	30
3.3.3. Suhtlemisest ja suhtluskeelest õpetajate ja klassikaaslastega õpetajate arvates	31
4. Arutelu	32
5. Tänu sõna	40
6. Autorluse kinnitus	40
7. Kasutatud kirjandus	41
Lisa 1. Väljavõte uurijapäevikust	
Lisa 2. Intervjuu küsimused õpetajatele ja lapsevanemale	
Lisa 3. Kategooriate moodustamine	

1. Sissejuhatus

Rahvuste segunemine, tööjõu liikumine ja ränne on loonud maailmas olukorra, kus kõrvuti elavad erinevaid keeli kõnelevad, erineva kultuurilise taustaga inimesed, mis tekitab keelte segunemist ja mitmekeelsust ning avaldab mõju ka kooli ja hariduselu arengule (Björklund, M, Björklund, S, Sjöholm, 2013; Oksaar, 1998; Rannut, 2005a).

Eestis on aastasadade jooksul kõrvuti elanud erinevaid keeli emakeelena kõnelevad inimesed, kuid meie klassiruum on etnilis-keeleliselt olnud siiski üsna homogeenne. Tänapäevane situatsioon on teistsugune. Igal uuel õppeaastal suureneb õpilaste arv, kelle emakeel erineb kooli õppekeelest, mistõttu muutub eesti kool järjest multikultuursemaks (Muldma & Nõmm, 2011; Rannut, 2003; Soll & Palginõmm, 2011).

ÜRO inimõiguste ülddeklaratsiooni järgi on igal inimesel õigus tasuta põhiharidusele (Cassin, Malik, Chang, Humphrey & Roosevelt, 1947). Eesti Vabariigi Põhiseadus (1992) sätestab, et kõik 7–17-aastased isikud, sealhulgas välisriigi kodakondsusega või määratlemata kodakondsusega isikud kannavad koolikohustust olenemata nende rahvusest, räägitavast keelest või hariduslikest erivajadustest. Nii õpivad siinsetes koolides ka Eestis elavad muukeelsete perede lapsed.

Seadusest tulenevalt on koolikohustuslikul lapsel õigus käia elukohajärgses koolis (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010) ning kõik koolid peaksid olema valmis vastu võtma nende teeninduspiirkonnas elavaid koolikohustuslikke lapsi sõltumata nende kodukeelest (Soll & Palginõmm, 2011), sest Põhikooli riiklik õppekava (2011) näeb ette, et õpet kavandades ja ellu viies arvestatakse õpilase keelelist, kultuurilist ja perekondlikku tausta. Muukeelne perekond ei saa aga arvestada sellega, et kodukohajärgses koolis ühtib kodukeel õppekeelega, kuna I kooliastmes on Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010) järgi õppekeeleks enamasti eesti keel. Eesti Hariduse Infosüsteemi (2016) jaanuarikuu seisuga oli Eestis lisaks ligi 500-le eestikeelsele üldhariduskoolidele ka 74 venekeelset üldhariduskooli, kus teatud matus õpetatakse aineid eesti keeles ning millest tulenevalt nimetatakse neid kakskeelseteks koolideks. Eestis on võimalus õppida ka 4 inglisekeelses ja 1 soomekeelses erakoolis.

Pulveri ja Toomela (2012) uuringus selgus, et 3/4 uuringus osalenud muukeelsete perede vanematest ei ole kaalunudki võimalust panna last vene või muu õppekeelega kooli, sest eestikeelse õppekeelega koolis on võimalik õppida selgeks riigikeel, saada parem haridus ja olla edaspidi tööturul konkurentsivõimeline. Samuti peetakse oluliseks võimalust käia kodukoha lähedal koolis, rahulolu klassijuhataja ja kooli personaliga.

Kuna eestikeelses koolis õppivate muukeelsete laste akadeemilise toimetuleku probleemid tulenevad enamasti kehvast õppekeeleoskusest (Baker, 2005; Pulver & Toomela, 2012; Soll & Palginõmm, 2011), keskendutakse töö teoreetiliselt osas lisaks muukeelsuse teemale ka sellele, mida peavad vanemad silmas pidama, kui nad soovivad kasvatada kahes keeles edukalt hakkamasaavat last ning millised on kooli ja õpetajate võimalused muukeelsete õpilaste akadeemilise toimetuleku toetamisel.

Globaliseerivas maailmas pole mitmekeelsed klassid midagi sellist, millega poleks vaja arvestada ning eri keeli kõnelevad, erinevatest kultuuridest pärit laste õpetamine, sellega kaasnevad probleemid ja toetamisvajadus võivad saada paljudes koolides tavapäraseks (Baker, 2005; Muldma & Nõmm, 2011; Pulver & Toomela, 2012; Rannut, 2003a; Rannut, 2003b; Soll & Palginõmm, 2011). Sellest tulenevalt on käesoleva töö eesmärgiks ühe konkreetse juhtumi põhjal välja selgitada, mida arvavad õpetajad ühe muukeelse pere laste akadeemilisest toimetulekust, sellega seotud võimalikest probleemidest ja laste toetamisest ning mida arvab lapsevanem oma laste akadeemilisest toimetulekust, võimalikest probleemidest ja laste toetamisest.

1.1. Teoreetiline ülevaade

1.1.1. Keelega seotud mõisted. Olukorda, kus räägitakse riigikeelest erinevat emakeelt, tähistatakse maailmas erinevate terminitega. Eestis kasutatavad terminid on peamiselt *muukeelsus* ja *teiskeelsus*, räägitakse ka *eesti keelest erineva kodukeelega* või *muu kodukeelega* inimestest (Hallap, 1998; Hint, 2002; Pulver & Toomela, 2012; Rannut, 2003a). Väliskirjanduses kasutatav termin on enamasti *bilingual child* ehk *kakskeelne laps* (Chin & Wigglesworth, 2007; Shenker, 2012; Yip & Matthews 2007; Birner, 2012).

Juba 20. sajandi I poolel oli kakskeelsus aktuaalne teema, kuid siiani puudub uurijatel selge kokkuleppeline definitsioon. Terve rida muukeelsuse uurijaid peavad kakskeelseks inimest, kes oskab kahte keelt võrdselt või ligilähedaselt võrdselt ning soravalt kasutada enamikes suhtlemissituatsioonides ning suudab seejuures ühelt keelelt teisele sujuvalt üle minna (Hallap, 2008; Hint, 2002; Rannut, Rannut & Verschik, 2003; Oksaar, 1983; Yip & Matthews, 2007). McKay (2001) arvates peab kakskeelne inimene olema pädev igas keelevaldkonnas: kuulamises, rääkimises, lugemises, kirjutamises.

Mitmed allikad nimetavad keelt, mis on vanematelt (ehk esimesena) omandatud ning millega end edaspidi identifitseeritakse, *emakeeleks*. Kuna tegemist on esimese keelega, millega kokku puututakse, kasutatakse tihti mõistet *esimene keel*. Sisuliselt on emakeel ja

esimene keel samad ternimid. Kui laps omandab korraga kahte keelt, võiks emakeeleks pidada keelt, mida paremini osatakse või sagedamini kasutatakse (*dominantkeel*). Keelt, mille oskus on puudulik, mida kasutatakse vähem, millel aga on antud keskkonnas igapäevaelus toimetulemises oluline roll, nimetatakse *teiseks keeleks* (Baker, 2005; Rannut, M., Rannut, Ü., Verschik, A., 2003; Ball, 2011). Keele domineerimismustrid võivad aga elu jooksul korduvalt muutuda (Baker, 2005; Hallap, 1998; Yip & Matthews, 2007).

Kuigi põhjuseid, miks kakskeelseks saadakse, on Thomason'i (2001) meelest mitmeid (majanduslik, poliitiline, religioosne, individuaalne), peavad paljud teadlased lapse seisukohalt kakskeelseks kasvamist vanematest tulenevaks ning põhjused on üldjuhul alljärgnevad:

- 1) vanemad räägivad erinevaid keeli ning elatakse ühiskonnas, kus riigikeelena räägitakse ühe vanema emakeelt;
- 2) vanemad räägivad sama keelt (ühine kodune keel), kuid elatakse ühiskonnas, kus riigikeeleks on kodukeelest erinev keel;
- 3) vanematel on erinev emakeel ning elatakse riigis, kus riigikeelena kasutatakse mõlema vanema emakeelest erinevat keelt (Baker, 2005; Rannut, M., et al., 2003; Romaine, 1995).

Käesolevas töös on laste kakskeelsuse põhjuseks asjaolu, et vanemad räägivad erinevaid keeli (eesti ja inglise), ning elatakse ühiskonnas, kus riigikeeleks on ühe vanema emakeel ehk eesti keel. Kakskeelseks lapseks nimetatakse eelnevatele definitsioonidele toetudes (Oksaar, 1983; McKay, 2001; Hint, 2002; Rannut et al., 2003; Yip & Matthews, 2007; Hallap, 2008) last, kelle vanemad on eri rahvusest ja kes tänu sellele on kodus omandanud kaks keelt, millest konkreetse juhtumi puhul domineerib inglise keel eesti keele üle. Termineid kakskeelsus/kakskeelne laps ja muukeelsus/muukeelne laps kasutatakse magistritöös võrdses tähenduses.

Mis keeles laps räägib, kirjutab või loeb, milline on tema keelekasutus või keeleoskus, millist keelt peab ta oma emakeeleks ning milliseks keeleks kujuneb riigikeel või õppekeel, sõltub suurel määral vanematest. Kuna just kodust saadakse kaasa väärtused, oskused ja teadmised, mis hiljem avaldavad mõju ka akadeemilisele toimetulekule (Cordy & Wilson, 2004; Crosnoe, Wirth, Pianta, Leventhal & Pierce, 2010; Viheri, 2002), võetakse järgmises peatükis vaatluse alla võimalused, mida rakendades on lapsevanematel võimalik toetada oma laste täielikult kakskeelseks kujunemist ning seeläbi koolis paremini hakkamasaamist.

1.1.2. Perekond lapse keelelise arengu toetajana. Juba väikesed lapsed püüavad aru saada nende ümber kõneldava keele tähendusest, tuletades öeldu tähendust ümbritseva

konteksti abil ja saades tänu sellele öeldust aru (Bransford, Brown, Cocking, 1999). Sellepärast on oluline luua lapsele kodus keele omandamiseks sobiv keelekeskkond juba sünnist alates (Baker, 2005; Rannut, 2003a). Et lapsest kujuneks mõlemas keeles kompetentne kakskeelne inimene, nõuab see lapsevanematelt suuremat jõupingutust kui ükskeelsuse puhul ja sageli ei oska vanemad oma lapsi kakskeelseks kasvamisel piisavalt juhendada, mistõttu see osutub neile väljakutseks (Baker, 2005; Liang, 2012).

Kuna keele omandamine sõltub keelekeskkonnast (Hallap, 1998; Rannut, 2003a; Rannut, 2003b; Valdmaa, 2002), on väikelapse puhul määrav, missugust keelt kõnelevad tema vanemad, lähedased inimesed ja missugused on nende rakendatavad võtted lapsega suheldes (Baker, 2005; Rannut, 2003b). Leidub terve rida muukeelsuse uurijaid, kelle arvates kahes või enamas keeles samaaegselt ehk simultaanselt keeli omandades saadakse keeled paremini selgeks, omandatakse õigem grammatika ja foneetika. Seda muidugi juhul, kui kuulnud keele grammatika ja foneetika on olnud õiged (Bhatia, 2006; Carrasquillo & Rodriguez, 2002; Hallap, 1998; Lee & Suarez, 2009; Rannut, 2003a; Yip & Matthews, 2007).

Kuna kakskeelsetel on kokkupuude mitme keelega piiratum kui ükskeelsetel ühe keelega, oleks hea, kui mõlema keele omandamine-õppimine ja nendes suhtlemine jaotuks ühtlaselt. Erinevad allikad peavad kõige sobivamaks “üks keel – üks inimene” tüüpi meetodit, sest see pole lapsele nii koormav ja segadusttekitav kui keelte segiläbi kasutamine (Baker, 2005; De Houwer, 1995; Rannut, 2003a; Thomason, 2001; Yip & Matthews, 2007). Mida rohkem pakuvad vanemad lapsele võimalusi erinevates huvitavates mängulistest motiveerivates tegevustes ja situatsioonides keeli kuulda ja nendes emakeelekõnelejatega suhelda, seda suurem on tõenäosus saada täielikult kakskeelseks (Rannut, 2003a; Baker, 2005). King ja Fogle (2006) ning Baker (2005) näevad aga ohtu selles, et vanemad kipuvad teise keele õpetamisel toetuma liialt televisioonile ja arvutile, kuigi see ei arenda sõnavara samaväärselt kui raamatute ettelugemine või suhtlemine.

Lapse sõnavara täieneb ja sõnade tähendus täpsustub käsikäes kogemustepagasi laienemise ja hariduse omandamisega. Sotsialiseerumisprotsessi käigus arenevad ka keele kasutamise sotsiaalsed oskused: keele sobitamine situatsiooniga, kuidas kellegagi kõnelda, millest ühes või teises seltskonnas ei kõnelda jne (Rannut, 2003a). Bakeri (2005) arvates aitab teise keele sõnavara ja sotsiaalsete oskuste arengule kaasa laste lasteaias käimine – seal omandatud võime teisest keeles aru saada on hindamatu baas selle keele hilisemale korralikumale väljaarenemisele koolis. Samuti annab keeleline valmidus võimaluse saavutada juba algklassides häid tulemusi õppetöös (Koolieelsete lasteasutuste riiklik õppekava, 2008; Integratsiooni ja Migratsiooni sihtasutus, 2011).

Laste keele omandamist tuleb vanemate poolt stabiilselt ja teadlikult toetada ning innustada, vastasel juhul võib vähene keeleoskus põhjustada probleeme õppetöös (Pulver & Toomela, 2012; Rannut, 2004; Rannut, 2005; Soll & Palginõmm, 2011). Kahes keeles rääkiv laps peab toime tulema mõlemas keeles häälikute eristamise ja analüüsimisega, grammatikasüsteemide, sõnavara omandamise ja teiste keerukate keeleliste toimingute sooritamisega. Juhul, kui kahe keele mõjuväljas kasvav laps ei saa piisavat tähelepanu ja individuaalset keelelist tuge, võib kujuneda suutmatus end mitte kummaski keeles arusaadavalt väljendada – olukord, mida nimetatakse *poolkeelsuseks* (Bhatia, 2006; Hint, 2002). Kodu ja lasteaia kõrval arendatakse laste akadeemilisi oskusi ning teadmisi ka koolis, kus lapsed viibivad suure osa oma ajast. Järgmises peatükis kirjeldataksegi, mida peetakse kooli kontekstis akadeemiliseks toimetulekuks ning millised on kooli ja õpetajate võimalused muukeelset last akadeemilises toimetulekus toetada.

1.1.3. Muukeelse lapse akadeemiline toimetulek, selle toetamine koolis. Kooli kontekstis võib vaadelda toimetulekut kahest aspektist. Erinevates uuringutes (Pulver & Toomela, 2012; Seepter, 2014) käsitletakse akadeemilist toimetulekut kui õpiedukust, toimetulekut erinevates õppeainetes. Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) käsitatakse õppimist kui igapäevaelus toimetulekuks vajalike teadmiste, oskuste, vilumuste, väärtushoiakute ja -hinnangute omandamist. I kooliastmes on õpetuse ja kasvatuses põhitaotluseks õpilase kohanemine koolieluga, turvatunde ja eduelamuste kogemine ning valmisoleku kujunemine edasiseks edukaks õppetööks (Põhikooli riiklik õppekava 2011).

Lisaks akadeemilisele toimetulekule on oluline sotsiaalne toimetulek, mis hõlmab õpilase enesekohaseid oskusi, suhtlemisoskust, emotsionaalset intelligentsust, empaatiavõimet, eneseregulatsioonioskust (suutlikkus hinnata olukorda, analüüsida ümbritsevat keskkonda ja iseennast, reguleerida oma käitumist, mõtlemist, tahet, emotsioone) ja kohanemist keskkonnaga, mida omakorda mõjutab uues keskkonnas viibimise aeg, kultuuriline distants, keeleoskus ja individuaalsed tegurid (sh sugu, vanus) (Berry, Phinney & Wedder, 2006; Kallasmaa, 2003). Erinevates uuringutes (Claxton & Carr 2004; Eade 2006; Katz 1995) rõhutatakse, et sotsiaalsed oskused mõjutavad akadeemilist toimetulekut ja seetõttu on vajalik neid käsitleda ühtse tervikuna.

Mitmete allikate (Ameri & Asareh, 2010; Baker, 2005; Pulver & Toomela, 2012; Rannut, 2003a, Rannut, 2003b; Soll & Palginõmm, 2011; Tuulik & Muldma, 2008) põhjal võib väita, et kodus õppekeelest erinevat keelt kasutavad lapsed kogevad õppetöös probleeme. Akadeemilise toimetuleku suurimaks takistuseks muukeelsetel õpilastel võib pidada

õppekeelse sõnavara mittetundmist, millest tulenevalt ei võimalda arusaamis- ja väljendumisraskused õpilastel õpetajate juhustest, õpikute sisust ja eakaaslaste aruteludest aru saada ning nendest osa võtta. Tihti puudub ka ühine suhtluskeel õpetajatega. Nendest probleemidest põhjustatuna on õpiprotsess aeganõudvam, võimekus iseseisvaks tööks piiratud ning õpilane väsib kiiresti (Ameri & Asareh, 2010; Baker, 2005; Pulver & Toomela, 2012; Rannut, 2003a, Rannut, 2003b; Soll & Palginõmm, 2011; Tuulik & Muldma, 2008). Shrum'i ja Gilsan'i (1994) sõnul esinevad õpiraskused teises keeles õppivatel lastel ainult traditsioonilise õppeviisi korral ning spetsiaalset arusaamist ja keskendumist soodustavaid meetmeid rakendades muukeelsetel õpilastel õpiraskusi ei esine.

Keelelise väljenduse pärsitus, võimetus suhtluspartnerile ennast täpselt ja õigete nüanssidega väljendada on koolis paratamatult lisapingete allikas. Valitseb kindel seaduspärasus – mida lihtsam on õppetöö, seda vähem häirib suhtlemise ebatäpsus ja mida keerulisem on õppetöö, seda häirivam on väljenduse ebatäpsus (Hint, 2002). Et lapse keeleoskus oleks kooskõlas õppekava raskusastmega ja võimaldaks tal toime tulla järjest keerulisema õppekava tasemega, oleks vajalik vanemate ja koolipoolne jälgimine ning vajadusel abimeetmete rakendamine (Baker, 2005; Soll & Palginõmm, 2011).

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010) järgi peetakse muukeelseid lapsi, kelle õppekeeleoskuse tase pole piisav, HEV lasteks. See toob kaasa vajaduse teha muudatusi või kohandusi õppe sisus, õppeprotsessis, õppe kestuses, õppekoormuses, õppekeskkonnas, soovitud õpitulemustes või õpetaja poolt klassiga töötamiseks koostatud töökavas. Kooli otsusel on võimalik eelmainitud seadusest tulenevalt rakendada erinevaid meetmeid HEV laste toetamiseks: tugispetsialistide teenus (õpiabirühm, logopeed, eripedagoog, psühholoog, sotsiaalpedagoog), individuaalne õppekava, pikapäevarühmas osalemine ja õpilaskodus elamine. Projekt „*Muukeelne laps eesti koolis*“ (Pulver & Toomela, 2012) raames tehtud uuringus aga selgus, et täiesti ühtset tugisüsteemi muukeelsetele lastele eesti koolis ei ole. Tihti puudub toetava personali kättesaadavus, nõu ja abi küsimise võimalus. Kõige enam tajuvad vanemad eelmainitud uuringu põhjal koolipoolse toena just klassijuhataja abi, tema mõistvat suhtumist ja koostööd, alles seejärel toodi välja parandusõpe, logopeed, järeleaitamistunnid ning pikapäevarühmad. Psühholoogi tuge pidasid vanemad teistest tugisüsteemidest ebaolulisemaks.

Õpetaja on õpetamise meetodikaga, sõnade ja käitumisega õpilastele eeskujuks ning just temale kuulub võtmeroll muukeelse õpilase kohanemisel klassi ja kooliga ning siinse ühiskonnaga (Muldma & Nõmm, 2011), millest tulenevalt on vajalik anda järgnevalt ülevaade põhimõtetest, mida õpetajad peaksid muukeelset last õpetades meeles pidama.

Kuna muukeelse õpilase õppe korraldamisel lähtutakse kaasava õppe põhimõtetest, mille kohaselt õpib õpilane üldjuhul kooli tavaklassis (Põhikooli- ja gümnaasiumisedus, 2010), peab õpetaja leidma võimalusi tervele klassile samaaegselt samaväärsete hariduslike võimaluste pakkumiseks (Grünberg, Kyriazopoulou, Soriano, 2009). Sellest sõltuvalt tuleks planeerida tunnid ning õppematerjalid, mis vastaksid õpilase keelelisele tasemele.

Efektiivseteks ja otstarbekateks võteteks, mida saavad kõik õpilased koos rakendada ja mis ühtlasi arendavad koostööd, parandavad suhtevõrgustikku ja sõnavara, aitavad kaasa sotsialiseerumisele ning integreerumisele, peetakse paaris- ja rühmatööd (Rannut, 2003a; Rannut, 2003b; Richards, 2006; Sheils, 1993). Keelelise väljenduse pärsitust saab lahendada üksnes last rääkima julgustades, õpetades teda eestikeelses keskkonnas toime tulema ka siis, kui ta ei saa igast sõnast aru ega oska oma mõtteid veel täiel määral teises keeles väljendada (Rannut, 2003a). Ainult keelt praktiseerides õpib õppija üheaegselt rääkima, mõtlema ja planeerima järgmisena öeldavat (Harmer, 2007; Hinkel, 2006; McDonough, Shaw & Masuhara, 2013).

Õpetaja ülesandeks on teha oma kõne arusaadavaks ning siduda keelekasutus kontekstiga, võttes vajadusel kasutusele parafraaseerimise ja kohandatud kõne, mis sisaldab lapse jaoks tutavaid sõnu, on aeglasem ja grammatiliselt lihtsustatud (Aja & Kebbinau, 2011; Hallap, 2008; Rannut, 2003b; Syrja, 2011). Oluline on mitteverbaalne suhtlus (miimika, žestid, ettenäitamine), pildimaterjalile ja objektile osutamine, rutiintegevused, mille abil tuleb sõnade tähendus selgemalt esile. Igas õppeaines leidub rutiintegevusi ja holofraase, mis seonduvad nii töövahendite kui ka tegevuste spetsiifilisusega. Seega saab iga aineõpetaja kavandada tegevuste käigus omandatavad holofraasid, aidates objektidele, demonstreerimisele ja tuttavale sõnavarale toetudes mõista uute sõnade tähendust (Mehisto, 2009; Rannut, 2003b).

Õpilase arengu toetamine, tagasiside andmine õppeedukusele, innustamine, suunamine ning tunnustamine toimub koolis läbi hindamise (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Selleks, et hinnata muukeelse õpilase arengut ja edusamme, peaks esmalt välja selgitama tema eelteadmised. Eelteadmiste hindamine on aga keeruline, kui õpilaste keeleoskus on piiratud või täiesti puudulik. Keeleoskus on koolis toimetuleku oluline näitaja ning kindlasti tuleb kasuks teadmine, milliste keeltega on õpilane varem kokku puutunud või mis keelt õppinud ning millisel tasemel on ta teadmised nendes keeltes (Soll & Palginõmm, 2011). Keeleoskuse taseme hindamiseks on heaks lahenduseks näiteks mitmetes Euroopa riikides praktiseeritav keelemapi (portfoolio) kasutuselevõtmine juba alghariduses. See võimaldab õppijatel dokumenteerida oma arengut, talletades erilaadseid õpikogemusi iga

keele puhul, mille oskustase jääks muidu tõendamata. Portfoolio eesmärgiks on analüüsida ja hinnata õpilase arengut kindlates ainevaldkondades juba siis, kui õpilase keeleline areng ei võimalda neid veel teiste õpilastega samadel alustel numbriliselt hinnata (CEFR, 2001; Soll & Palginõmm, 2011).

Eesti koolides hinnatakse teadmisi, oskusi ja vilumusi enamasti viiepallisüsteemis. Põhikooli I ja II kooliastmel võib hindamisel kasutada kirjeldavat sõnalist hinnangut (Põhikooli- ja..., 2010; Põhikooli..., 2011) ehk kujundavat hindamist, mille all mõistetakse kogu õppeprotsessi hindamist viisil, mis algab ühisest eesmärgipüstitusest, hõlmab igapäevast suhtluskultuuri, erinevaid info kogumise ja tagasisidestamise viise. Hindamisel või hinnangute andmisel peaks õpetaja silmas pidama, et hindamine oleks innustav, motiveeriv, toetaks õpilaste eneseusku ning vastaks lapse teadmiste tasemele, sest õpilaste koolivalmidus ja võimed on erinevad (Põhikooli...2011; Soll & Palginõmm, 2011).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et õpilase arengu toetamine on kooli olemasolu põhjus ning muukeelsete laste jaoks on oluline, et kool pakuks piisavalt turvalist ja motiveerivat arengukeskkonda, kus nad tunneksid end hästi ja sooviksid õppida. Edu õppimises tagavad õpetajate professionaalsus, kooli poolt pakutavad tugisüsteemid ja koolistruktuur tervikuna, aga ka lapsevanemate oskused ja teadmised lapse kakskeelseks kasvatamisel.

1.1.4. Varasemad uuringud. Muukeelsed õpilased on eesti õppekeelega koolides üha sagedane nähtus, millega õpetajaskond ja kogu koolistruktuur arvestama peab ning mida on viimastel aastatel järjest rohkem uuritud.

2001. aastal korraldas Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus mahuka uuringu, milles osalesid nii muukeelsed õpilased, nende õpetajad kui ka lapsevanemad. Õpilastega tehtud uurimistulemustest selgus, et kõige keerulisemateks õppeaineteks peeti vähese keeleoskuse ja õppeainetes kasutatavate mõistete rohkuse tõttu eesti keelt ning loodusõpetust. Õpetajate uuringust selgus, et muukeelsed lapsed vajaksid rohkem eesti keele tunde, abiõpetaja tuge ning logopeedilist abi. Samas selgus, et õpetajad ise muukeelsetele õpilastele eraldi ülesandeid ette ei valmista, kuigi üle poolte vastanutest väitsid, et tundide ettevalmistamine klassidele, kus õpivad muukeelsed lapsed, võtab oluliselt rohkem aega. Lapsevanematega tehtud uuringus selgus, et nad on üldiselt rahul kooli poolt pakutava abiga, kuid mõningate vanemate arvates võiks kool pakkuda lisaks keeleõppetunde. Samuti selgus, et suur osa uuringus osalenud lapsevanematest (72%) suhtlevad klassijuhatajaga harva, 11% osalenutest suhtlevad aga klassijuhatajaga sageli (Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus, 2001).

Seeper (2014) on uurinud õpilase vaimse võimekuse ja klassi õpikeskkonna seost akadeemilise edukusega kakskeelsetel ja nendega koos õppivatel ükskeelsetel eestikeelsetel lastel, eesmärgiga analüüsida, kuidas lapsed koolis arenevad. Selgus, et aineõppele ülemineku perioodi alguseks (5. klass) olid matemaatikateadmised kakskeelsetel õpilastel jõudnud sarnasele tasemele kui samas õpikeskkonnas õppivatel eestikeelsetel lastel. Samas püsis eesti keele mõistmises kakskeelsete rühm kõigil kolmel aastal (3.–5. klass) oluliselt kehvemal tasemel võrreldes eestikeelsetega, ehkki väiksem akadeemiline edukus ei iseloomustanud ühtmoodi kõiki muukeelseid õpilasi. Seeperi (2014) uuringuga sarnastele tulemustele on jõutud nii Eestis (Kikas, 2012; Tago & Ots, 2010; Uibu & Tropp, 2012) kui mujal maailmas (Bialystok, 2009; Kempert, Saalbach & Hardy, 2011). Bialystok'i (2009) ning Kempert'i, Saalbach'i ja Hardy (2011) uuringud näitasid, et muukeelsete õpilaste akadeemilise soorituse tase on madalam kui ükskeelsetel õpilastel. Eestist tehtud uuringutest on selgunud, et kakskeelsetel lastel on madal akadeemiline tase nii eesti keele grammatikas (Uibu & Tropp, 2012) kui ka matemaatikas (Kikas, 2012; Tago & Ots, 2010). Kikas (2012) jõudis oma uuringu tulemuste põhjal järeldusele, et uudsete ja rutiinsete probleemide lahendamisel jäävad kakskeelsed lapsed ükskeelsetele alla, kuid arutamisoskuses üks- ja kakskeelsetel õpilastel erinevusi ei ilmne.

Ühe viimase suurema muukeelsete õpilastega seotud uuringu, projekti „*Muukeelne laps Eesti koolis*“ (Pulver & Toomela, 2012) raames uuriti muukeelsete õpilaste toimetulekut eestikeelses koolis, lähtudes väga erinevatest aspektidest. Alljärgnevalt on antud lühike ülevaade nimetatud projekti tulemustest, seostades seda teiste sarnaste uuringu tulemustega. Uuringust selgus, et üldiselt on muukeelsete õpilaste akadeemiline edukus madalam kui eestikeelsetel lastel. Erinevused on valdkonnaspetsiifilised nagu näitasid ka eelmainitud uuringud (Bialystok, 2009; Kikas, 2012; Tago & Ots, 2010; Uibu & Tropp, 2012), nimelt on matemaatika omandamisel erinevused eestikeelsete ja muukeelsete laste vahel väiksemad kui eesti keele omandamisel. Uuriti ka muukeelsete õpilaste enesehinnangut ja rahulolu. Selgus, et muukeelsete laste üldine enesehinnang (emotsionaalne enesega rahulolu) ei erinenud 3. klassis oluliselt eestikeelsete laste enesehinnangust, kuid aja jooksul see langes. Tago (2008) magistr töö tulemused ühtivad Pulveri ja Toomela (2012) uuringu tulemustega. Tago töös selgus, et õppekeelest erineva koduse keelega õpilastele tuleb haridussüsteemis ja koolides pöörata suuremat tähelepanu, kuna nende enesehinnangus ja õpitulemustes ilmneb murettekitavaid erinevusi võrreldes õppekeelt emakeelena kõnelevate õpilastega.

Pulver ja Toomela (2012) pöörasid uuringus tähelepanu ka õpilaste sotsiaalsetele suhetele. Selgus, et muukeelsete laste sotsiaalsed suhted segaklassides on 3. klassis suhteliselt

halvad, kuid 4. klassis hakkab eestlaste tõrjuv hoiak muukeelsete laste suhtes taanduma, asendudes neutraalse, kuid mitte soosiva hinnanguga. Projekti „*Muukeelne laps Eesti koolis*“ (Pulver & Toomela, 2012) raames uuriti ka muukeelsete laste toimetuleku toetamise kohta eestikeelses koolis ning selgus, et täiesti ühtset abisüsteemi muukeelsetele lastele pole. Peamine muukeelsete laste toetaja on klassiõpetaja, teised abimeetmed (logopeed, parandusõpe, pikapäevarühm) on vanemate hinnangul väheolulisemad. Õpetajate hinnangul oleks koolidele vaja täiendavaid tehnilisi vahendeid, väiksemat klassikomplekti, homogeensemaid klasse, muukeelsetele kohandatud õppekava/kooliprogrammi, täiendavat tugipersonali. Uuringuandmete tulemused aga viitavad asjaolule, et probleem paistab olevat õpetajate puudulikus ettevalmistuses. Sellest tulenevalt ei oska eestikeelse kooli õpetajad paindlikult õpetamismeetodeid varieerides kohandada neid muukeelsetele õpilastele ning kasutavad väheefektiivseid õpetamismeetodeid. Samadele järeldustele, et õpetajad ei tule erinevate võimetetaustaga klassikomplektidega toime, jõudsid ka Seepter (2014) ning Lou, Abrami ja Spence (2000).

Pulver ja Toomela (2012) uurisid ka koduse õpikeskkonna seost akadeemilise toimetulekuga. Koduse õpikeskkonna ja muukeelsete lapsevanemate laste toetuse kohta võib positiivsest küljest välja tuua vanemate igapäevast panust lapse kooliülesannetesse ja koduõpetaja tugiteenust, kuid negatiivsena koostöö puudumist klassijuhatajatega ja madalat ootust lapse tulevikuhariduse suhtes. Ka Riches'i ja Curdt-Christiansen'i (2010) Kanadas korraldatud uuringust selgus, et vanemate optimistlik suhtumine, kõrge ootus haridusele ja püüdlustele mõjutab laste akadeemilist edukust ja keele arengut positiivselt.

Uuritud on ka emakeeleoskuse taseme tähtsust enne teises keeles õppima asumist. Selgus, et sõnaosavus ja kirjaoskus emakeeles tagavad kognitiivsed ja keelelised baasoskused uue keele omandamiseks. Lapsed õpivad uut keelt kiiremini, kui nad saavad õppimisjuhised emakeeles ning järk-järgult lähevad üle akadeemilisele õppele teises keeles (Hint, 2002; Halsband, 2006; Lindholm-Leary & Borsato, 2006).

Ameri ja Asareh (2010) tegid uuringu Iraanis, kus uurisid esimeses klassis õppivate türgi ja araabia keelt rääkivate laste hakkamasaamist pärsiakeelses koolis. Selgus, et õppekeele mitteoskamine põhjustas lastel probleeme õpetajate juhustest ning tekstide sisust arusaamisel. Kuna lapsed ei tundnud hästi ka tähti, tekkisid probleemid lugemisega – nad ei osanud koostada lauseid ega iseseisvalt tekste kirjutada. Ka Puuli (2013) ning Kasemetsa (2013) uurimistulemused näitasid, et kuigi muukeelsed õpilased saavad enamasti esimeses klassis hakkama, tekivad neil eesti keele piiratud oskuse tõttu raskused tekstide mõistmisega, lugemisega, kirjutamisega ning enda arusaadavalt väljendamisega, mis omakorda mõjutab

õppesisu omamist erinevates õppeainetes.

Eespool käsitletud uuringute põhjal võib väita, et muukeelsete laste toimetulekut on uuritud palju ja põhjalikult nii Eestis kui välismaal, kuid teadaolevalt ei ole teostatud ühtegi juhtumiuuringut, mis käsitleks ühe konkreetse muukeelse pere laste akadeemilise toimetuleku toetamist.

1.1.5. Uuringu eesmärk ja uurimisküsimused. Käesoleva töö autor puutus diplomipraktikat tehes kokku ühe muukeelse pere lastega. Nähes nende õpiraskusi, tekkis huvi uurida, kuidas toetavad õpetajad koolis ja lapsevanemad kodus muukeelseid lapsi, et nad akadeemiliselt võimalikult hästi toime tuleksid.

Töö eesmärgiks oli välja selgitada, mida arvavad õpetajad ühe muukeelse pere laste akadeemilisest toimetulekust, sellega seotud võimalikest probleemidest ja laste toetamisest ning mida arvab lapsevanem oma laste akadeemilisest toimetulekust, võimalikest probleemidest ja laste toetamisest.

Lähtudes käesoleva töö teooriast, eesmärgist ja probleemist sõnastati uurimisküsimused:

1. *Mil viisil toetab lapsevanem ning mil viisil toetavad õpetajad enda arvates muukeelsete laste akadeemilist toimetulekut?*

Laste akadeemilise toimetuleku toetamisest õpetajate ja lapsevanemate poolt on varasemalt uuritud (Integratsiooni- ja Migratsiooni Sihtasutus, 2001; Lindholm-Leary & Borsato, 2006; Lou et al., 2000; Pulver & Toomela, 2012; Richesi & Curdt-Christiansen, 2010), kuid käesoleva töö autorit huvitab küsimus, mil viisil toetavad ühe konkreetse pere laste vanemad ja nende õpetajad laste võimalikult head toimetulekut koolis.

2. *Millised on muukeelsete laste vanema ootused või ettepanekud eestikeelsele koolile ja õpetajatele ning millised on õpetajate ootused laste vanematele?*

Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutuse mahuka uuringu (2001) ja projekti „*Muukeelne laps Eesti koolis*“ (Pulver & Toomela, 2012) tulemustest selgub, et vanemad hindavad kõrgelt eestikeelset haridust ja koostööd kooliga, pidades oluliseks klassiõpetaja isikut. Õpetajad väärtustavad koostööd muukeelsete laste kodudega ja hindavad vanemate panust lapse arendamisse. Kuna nende mahukate uuringute puhul ei ole võimalik luua vahetuid seoseid vastanud õpetajate ja lastevanemate arvamuste vahel, on huvipakkuv küsimus, mida mõtleavad ja arvavad, soovivad ja ootavad ühe ja sama pere lastega tegelevad pedagoogid ja laste vanemad seoses laste keelelise ja akadeemilise toimetuleku toetamisega.

2. Metoodika

Uurimisküsimustele vastuste otsimiseks valiti kvalitatiivne uurimismeetod, mille lähtekohaks on tegeliku elu kirjeldamine eesmärgil uurida objekti tervikuna (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005). Antud uurimisviis on väikese valimi puhul parim meetod saada informatsiooni uuringus osalejate kogemuste, hoiakute ja tõlgenduste kohta. (Laherand, 2008). Käesolevas uuringus käsitletakse ühe muukeelse pere I kooliastmes õppivate laste toimetulekut koolis, nende võimalikke probleeme ja toetamisvõimalusi, seega on tegemist ühe pere juhtumiuuringuga.

Juhtumiuuringu läbiviimisel on Yin'i (2003) ja Laheranna (2008) andmetel mitu etappi, mida ka antud töö autor aluseks võttis: andmete kogumise ettevalmistamine ehk teoreetilise baasi loomine; andmete kogumine erinevatest infoallikatest; andmete töötlemine ning andmete analüüs, kus analüüsitakse ja võrreldakse käesoleva uuringu tulemusi varasemate uuringute ning teooriaga (varasemaid uuringuid ja teooriat käsitletakse töö 1. osas).

Yin (2003) ja Laherand (2008) pööravad tähelepanu ka sellele, et juhtumiuuringu läbiviimise eelduseks on uurija oskus esitada sisukaid küsimusi, olla hea kuulaja, kohanduv ja paindlik, mõista uuritavaid probleeme ning mitte lasta end mõjutada eelnevalt kujunenud arvamustest. Käesoleva töö autor on juhtumiuuringu läbiviimisel püüdnud nimetatud soovitusi järgida.

2.1. Valim

Kvalitatiivses uuringus osalejad valitakse vastavalt sellele, kui olulised nad uuritava teema seisukohast tunduvad (Laherand, 2008). Antud uuringu valimisse kuulusid ühe muukeelse pere esimeses klassis käiva tüdruku ning teises klassis õppiva poisi ema ning kõik lastega kokku puutuvad õpetajad: klassiõpetajad, logopeed, kehalise kasvatuse õpetaja, inglise keele õpetaja, muusikaõpetaja, abiõpetaja. Uuringu valimisse ei kaasatud isa, kuna ta ei soovinud intervjuud anda. Juhtumiuuringus osalenud pere kodune keel on inglise keel, mis on ka laste esimene keel. Ema emakeeleks on küll eesti keel, kuid lapsed seda omandanud ei ole. Seetõttu on raskendatud laste hakkamasaamine eestikeelses koolis.

Käesolevas töös eristatakse poisi ja tüdruku kohta tehtud väiteid vaid juhul, kui need üksteisest oluliselt erinevad. Üldiselt räägitakse edaspidi *lastest*, sest nende probleemid akadeemilisel toimetulekul on enamasti sarnased. Töö autor puutus mõlema lapsega kokku diplomipraktika käigus ja seejuures torkasid silma laste õppekeele oskamatuses tulenevad

nõrgad sooritused ja sellest tulenevad madalamad hinded võrreldes eakaaslastega, suutmatus enda mõtteid ja tundeid kaaslastele selgitada, sellest johtuv piiratud ja vähene sõpruskond jne.

Vastavalt Laherannale (2008) ning Kalmusele, Massole ja Linnole (2015) võib käesoleva töö valimit nimetada eesmärgipäraseks mugavusvalimiks, kus isiklike kontakte kasutades pöördus töö autor uuringus osalemise palvege esmalt lapsevanema, seejärel kooli õppejuhi ning õpetajate poole. Valimisse kaasatud õpetajad ja lapsevanem olid koostöövalmid ja koheselt nõus intervjuudes osalema.

2.2. Andmekogumismeetodid

Juhtumiuuring peaks tuginema mitmetele erinevatele infoallikatele ja vaatenurkadele, saamaks situatsiooni kohta detailset ja sügavutimevat pilti (Laherand, 2008; Yin, 2003). Magistritöös kasutati kahte andmekogumismeetodit: poolstruktureeritud intervjuud õpetajate ja lapsevanemaga ning töö autori poolt koostatud uurijapäevikut (lisa 1).

Poolstruktureeritud intervjuu kasuks otsustas uurija seepärast, et see võimaldab vahetus kontaktis intervjuueeritavatega muuta küsimuste järjekorda ning sõnastust, küsida täpsustavaid lisaküsimusi, täpsustada intervjuueeritavate vastuseid toetamiseks nende terviklikkust ning üheselt mõistetavust ning minna teemaga süvitsi. Samas on intervjuu sobiv meetod, et saada infot uuritavate mõtete, põhjenduste ja arusaamade kohta (Dunn, Morgan, O'Reilly & Parry, 2004; Hirsjärvi et al., 2005; Laherand, 2008; Löfström, 2011; Männamaa, 2008). Intervjuud viidi läbi individuaalintervjuudena, mida küsitleja juhtis eesmärgipäraselt ja paindlikult lähtudes oludest (Gillham, 2000; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005; Lepik, Harro-Loit, Kello, Linno, Selg, Strömpl, 2014). Intervjuuküsimused koostas töö autor arvestades uurimisküsimusi ja teooriat, mida käsitleb peatükk 1. Lapsevanemale ja õpetajatele olid koostatud erinevad intervjuuküsimused (lisa 2), mis jaotusid nelja teemablokki, millest esimene koosnes taustainformatsiooni täpsustavatest küsimustest, aidates tekitada vaba õhkkonda. Teises küsimusteblokis käsitleti erinevaid akadeemilise toimetuleku aspekte. Kolmandas blokis uuriti muukeelsete õpilaste akadeemilise toimetuleku toetamisvõimalusi. Neljandas küsimusteblokis küsiti lapsevanemate ning õpetajate ootusi ja ettepanekuid muukeelsete õpilaste toetamise tõhustamiseks.

Intervjuu küsimuste valiidsuse tagamiseks saadi ekspertarvamus magistritöö juhendajalt ning viidi läbi pilootintervjuu. Pilootintervjuu käigus taheti veenduda, et mõõtevahend on kavandatud mõõtma just seda, mida uurija mõõta soovis. Pilootintervjuu järgselt ei muudetud intervjuuküsimusi, küll aga selgus, et mõningad mõisted (akadeemiline

toimetulek, õpetamisstrateegia) võivad tekitada segadust ja vajadusel peab intervjuerija küsimuse ümber sõnastama. Samuti vajas intervjueritav rohkem aega kui algselt planeeritud.

Uurijapäevikut hakkas töö autor täitma ning uuringus osalenud pere laste kohta märkmeid tegema juba diplomipraktika käigus, mil ta märkas nende laste toimetulekuprobleeme tunnis hakkamasaamisel. Uurijapäeviku koostamise kasuks otsustati sellepärast, et tundides viibimine ja uurijapäeviku täitmine aitas uurijal viia end kurssi õpilaste probleemide ja klassis toimuvaga ning dokumenteerida oma tähelepanekud ja mõtted. Ühtlasi on see sobivaks abimaterjaliks töö tulemuste arutelul (Löfström, 2011; Yin, 2003).

2.3. Protseduur

Enne intervjuu algust selgitas uurija intervjueritavatele käsitletavaid teemasid, ajakulu ning uuringu eesmärgi. Sisseelamiseks ja pingevaba õhkkonna saavutamiseks küsis uurija taustaküsimusi. Uuritavatel paluti küsimustele vastata nii nagu nemad seda oskasid ja õigeks pidasid. Kuna tegemist oli poolstruktureeritud intervjuuga, tekkis vestluse käigus olukorrast tingitud vajadust küsida täpsustavaid küsimusi.

Intervjuud viidi läbi võimalikult loomulikus keskkonnas (lapsevanemaga tema kodus ja õpetajatega nende töökohas), mis võimaldas uurijal märgata indiviidi või situatsiooni kohta iseloomustavaid detaile ning elada sisse osalejate tegelikku olukorda (Laherand, 2008). Intervjuud salvestati helikandjale, helikandjalt salvestati intervjuud arvutisse.

Intervjuerimise järgselt tutvus uurija uuesti kvalitatiivset sisuanalüüsi käsitleva kirjandusega (Gillham, 2000; Hisjärvi, Remes & Sajavaara, 2010; Laherand, 2008; Mayring, 2000; Mayring, 2014; Lepik et al., 2014; Õunapuu 2014) ning alustas kirjandusele tuginedes kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi teostamist, mille puhul on keskmeks teksti intensiivne uurimine, arvestades selle sisu ja konteksti (Laherand, 2008).

Andmete analüüsimise etappideks olid:

- 1) intervjuu transkribeerimine,
- 2) kodeerimine,
- 3) kategooriate moodustamine.

1) Pärast mitmekordset helisalvestiste kuulamist transkribeeriti intervjuud võimalikult täpselt, eirates keelestandardeid. Transkribeerimine tähendas siinkohal helifaili tekstiks muutmist (Laherand, 2008), milleks kasutati audioprogrammi VLC Media Player, mis võimaldas kuulata intervjuud transkribeerijale sobiva kiirusega. Literariseerimine võimaldas tekstiga paremini tuttavaks saada, hõlpsamini jälile jõuda kõige olulisematele aspektidele ning

tagada edaspidise töötamise mugavuse. Transkriptsioonivigade kõrvaldamiseks kuulati intervjuud pärast kirjutamist üle. See aitas täpsemini mõista räägitu sisu, lihtsustades seeläbi kodeerimist ja kategoriseerimist ning suurendades reliaablust. Intervjuude transkribeerimise järgselt alustati andmete analüüsiga.

2) Intervjuud kodeeriti, mis tähendab teksti osadeks jagamist selle paremini mõistmise eesmärgil (Elo & Kyngäs, 2008). Üheks võimaluseks on kodeerimist teostada QCAmapi programmi abil, mis on mõeldud tekstide analüüsimiseks kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil, kuid kuna antud töö autor pole varem eelmainitud programmiga kokku puutunud ning kuna QCAmapis töötades tekkisid erinevad tõrked ja küsimused, otsustas autor teise võimaluse ehk käsitsi kodeerimise kasuks. Intervjuudest otsiti mõttelisi tervikuid – sarnaseid fraase, lauseid, löike (Kalmus, Masso & Linno, 2015), mis markeeriti ühte värvi markeriga. Tekstid lahutati kategooriate tekitamise eesmärgil osadeks (lisa 3).

3) Leitud sarnased mõttelised tervikud lõigati intervjuutekstidest välja ning grupeeriti. Sarnaste tähendustega koodid koondati ning moodustati alakategooriad, mille nimetused tuletati nende sisust. Seejärel koondati sarnased alakategooriad kokku, saades põhikategooriad, millele anti samuti nimetus sisu järgi. Tekkis korrastatud kategooriate süsteem. Töö usaldusväarsuse ja korrektsuse tagamiseks koostati ja kontrolliti kategooriad korduvalt üle koos juhendajaga, loeti ja kodeeriti andmeid erinevatel ajahetkedel, koondades, täpsustades ja lühendades koodide nimetusi.

2.4. Uurimiseetika

Uuringus peeti kinni uuringueetikast, millega uurija puutub kokku uuringu kõikides etappides: uurimisteema valikul, inimestelt info hankimisel, andmete analüüsimisel ja tõlgendamisel (Laherand, 2008). Kuna inimeste uurimine ei tohi neid kahjustada ning uuringus osalemine peab olema vabatahtlik, anonüümne, konfidentsiaalne, privaatne, uuritavad peavad olema teadlikud, milleks uuringut tehakse ning kus, kes, milleks ja millistel tingimustel tema sõnu kasutab (Eetikaveeb, s.a; Laherand, 2008; Lepik et al., 2014).

Töö autor pöördus esmalt lapsevanema, seejärel kooli õppejuhi ja õpetajate poole ning sai neilt uuringu läbiviimiseks suulise nõusoleku. Intervjuueeritavaid informeeriti uuringu läbiviimise eesmärkidest ning uuritavate konfidentsiaalsuse tagamisest. Enne intervjuude läbiviimist küsiti uuritavatel luba vastused salvestada. Helisalvestised ja transkriptsioonid kustutatakse pärast magistr töö kaitsmist. Isikuandmete kaitsmiseks kasutatakse laste nimede asemel pseudonüüme Emma ja Sam, lapsevanema ja kooli nime ei avalikustata.

3. Tulemused

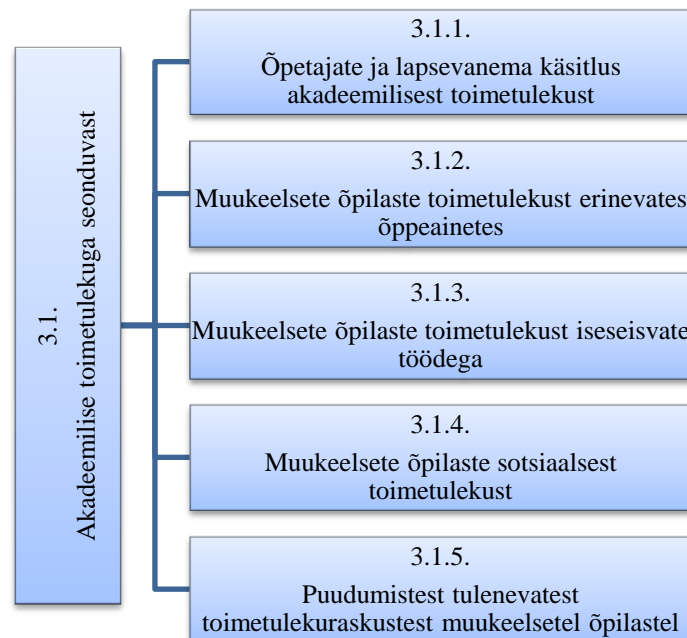
Õpetajate ja lapsevanemaga läbiviidud intervjuude tulemusi induktiivsel teel analüüsisid tekkisid kategooriate süsteemid, mis on aluseks tulemuste esitamisel. Kokku tekkis kolm peakategooriat:

- 1) akadeemilise toimetulekuga seonduvast,
- 2) muukeelsete õpilaste akadeemilise toimetuleku toetamisest,
- 3) muukeelsete õpilaste kodu- ja õppekeelest, suhtlemisest ja suhtluskeelest.

Iga peakategooria koos alakategooriatega on tulemuste süsteemseks mõistmiseks esitatud skeemina (joonis 1-3). Alakategooriate sisud on esitatud kokkuvõtlikult ning kokkuvõtvaid mõtteid ilmestati õpetajate ja lapsevanema ütlustest võetud näidetega, mis on kaldkirjas ning mida on parema mõistmise nimel keeleliselt korrastatud.

3.1. Akadeemilise toimetulekuga seonduvast

Esimene peakategooria *akadeemilise toimetulekuga seonduvast* hõlmab endas õpetajate ja lapsevanema käsitlust õpilaste akadeemilisest toimetulekust ning annab ülevaate muukeelsete õpilaste toimetulekust erinevates õppeainetes ja iseseisvate töödega, õpilaste sotsiaalsest toimetulekust ning koolist puudumistest tulenevatest toimetulekuraskustest (joonis 1).



Joonis 1. Peakategooria *akadeemilise toimetulekuga seonduvast* ja selle alakategooriad

3.1.1. Õpetajate ja lapsevanema käsitlus akadeemilisest toimetulekust. Kõik õpetajad pidasid akadeemiliseks toimetulekuks hakkamasaamist õppimisega, mõeldes selle all õppekava normide täitmist vastavalt vanusele ning ainealaseid põhiteadmisi. Õpetajate sõnul peaks lastel õppeaasta lõpuks olema omandatud oskused, mida kool või õppekava nõuab. *See on toimetulek õppimisega, et klassi lõpuks on selged teatavad oskused, põhiteadmised, mida õppekava ette näeb.*

Lapsevanem pidas akadeemiliseks toimetulekuks õppeedukust ning toimetuleku eelduseks lapse sotsiaalseid omadusi: kannatlikkust, sõbralikkust, sõnakuulelikkust. Vanema arvates saab laps koolis paremini hakkama, kui ta oskab kaaslast kuulata, nendega koostööd teha ning teistega arvestada. *Ma pean silmas õppeedukust. Kaasõpilastega ja õpetajatega on lihtsam, kui oled kuulekas, teistega arvestav, sõbralik.*

3.1.2. Muukeelsete õpilaste toimetulekust erinevates õppeainetes. Õpetajate arvates on lastel suurimad probleemid eesti keele, loodusõpetuse ja muusikaõpetuse tundides. Lastel lugemisoskus on pisut paranenud, kuid nad ei mõista loetu sisu ja oluline info läheb seetõttu kaotsi. Mahakirjutamises on Emma õpetajate meelest kiirem kirjutaja kui Sam, kuid peastkirjutamine ja ladumisaabitsasse sõnade ladumine valmistab talle raskusi. Matemaatikatunnis tulevad lapsed lihtsate arvutamistehetega toime ning võivad lõpetada ülesanded esimeste seas, kuid probleeme on suuliselt lahendatavate ning tekstülesannetega. Loovainetes hakkavad lapsed koheselt püüdlilikult tööle, tööd tulevad huvitavad ja fantaasiarohked. Kehalises kasvatuses püüavad lapsed teisi lapsi jäljendades kaasa teha ning saavad õpetaja sõnul hakkama. *Eesti keel on kõige nõrgem, lugemine on läinud paremaks, aga nad ei saa tekstide sisust aru. Töövihikusse kirjutamisel on Sami probleemiks aeglane kirjutamine, Emma kirjutab maha päris kiiresti, peastkirjutamisega on probleeme. Loovainetes on nende tööd fantaasiarikkad. Matemaatikas saavad numbriliste harjutustega hakkama, esimeste seas töö ära tuua. Raskusi valmistavad praegult kellaaeg ja tekstülesanded. Kehalises kasvatuses nad jäljendavad teisi.*

Lapsevanema ütlustest võib välja lugeda, et lapsed saavad kõikide õppeainete õppimisega hakkama, kuid eesti keele, muusikaõpetuse ning loodusõpetuse õppimine tekitab teiste õppeainega võrreldes rohkem raskusi. Ema ei oska öelda, millest see tuleneb, et Sam loeb Emmast halvemini, kuid mõistab tekstide sisu paremini. Loodusõpetuses peab lapsevanem keerukaks mõistete õppimist, muusikaõpetuses on mõlemal lapsel raske laule pähe õppida, sest need ei lähe lapsevanema sõnul riimi ja on keerukad. *Minu meelest saavad hakkama. Emmal kuidagi lugemine tuleb kiiremini kui Samil. Aru saab kehvemini, aga loeb*

paremini. Sam matemaatikaga saab ise hakkama. Muusikat on raske õppida kui on veider laul. Laulud ei lähe riimi ja ei jää pähe. Kunstis, tööõpetuses ja kehalises kasvatuses saavad väga hästi hakkama.

3.1.3. Muukeelsete õpilaste toimetulekust iseseisvate koduste õppetöödega. Erinevalt Emmast jääb õpetajate sõnul Samil kodus iseseisvaid õppetöid teha vaid eesti keeles, samas kui muusikaõpetuses, inglise keeles ning matemaatikas tuleb lõpetada vaid koolis poolelijäänud harjutused. Õpetajad on täheldanud, et Samil on enamasti kodused iseseisvad tööd tegemata, tehtud lohakalt või on tööleht koju ununenud. Peale õpetajate kurjustavat hinnangut õpilase iseseisvate koduste õppetööde kvaliteet paraneb, kuid mõne aja möödudes kõik kordub. Aabitsast on õpetaja siiski jätnud ka Emmal kodus tekste lugeda ja enamasti on õpilane õpetaja arvates nende lugemist kodus ka harjutanud.

Õpetajad tunnevad, et laste koolis toimetulemise tõhustamiseks oleks tarvis rohem koduste tuge, sest kooli poolt pakutavatest tugisüsteemidest ja tugisikutest laste arengule ei piisa. Õpetajate arvates võiksid vanemad teha koduseid iseseisvaid õppetöid koos lastega, lõpetama koolis pooleli jäänud tööd, olema seejuures hoolsad ning järjepidavad. Lugemispalade õppimisel ja töökorralduste lugemisel võiksid vanemad õpetajate meelest selgitada lausete ja sõnade tähendusi ning lapse juurest lahkumata jälgida lugemisost, hääldamisost ning vajadusel vigu korrigeerida. Pikemaajalise haigestumise korral võiks vanem võimaluste piires lapsi kodus õpetada ning lapse tervedes võiks lapsevanem lapsele meelde tuletada, et ta laenaks sõbra käest vihikuid ümberkirjutamiseks ning äraõppimiseks. *Kodus võiks tuge rohkem olla. Kui tunnitöö on pooleli jäänud, siis see tuleb kodus lõpetada. Tuleb lihtsalt lapsega koos õppida. Arendada lugemisost, see on suur takistus. Võiks selgitada, mis need sõnad tähendavad, sest nad ei saa tõesti aru. Kui vanemad ei tegele, siis võiksid võtta koduõpetaja, kes lastega tegeleks. Neile jääb praegusest kodu- ja koolitoest puudu. Võiks olla vanemate toetust rohkem ka siis, kui laps puudub.*

Emal sõnul võivad lapsed iseseisvaid õppetöid kodus tehes hätta jääda, seetõttu õpivad nad tihti koos temaga. Emal on enda sõnul aga palju tööd ja koduse õppetööde sooritamise kiirustatakse. Matemaatika õppimisega saab Sam ema arvates ise hakkama, kuid eesti keele ja muusikaõpetuse õppimisel vajab abi töökorralduste, lugemis- ja laulutekstide mõistmisel. *Mul on aeg-ajalt nii palju tööd, et kodutööde jaoks peab krähki ära tegema, minu poolne panus on kehvakene.*

3.1.4. Muukeelsete õpilaste sotsiaalsest toimetulekust. Õpetajad leidsid, et algklassides on eduka õppimise aluseks sotsiaalsed oskused, mis aitavad kaasa akadeemiliste saavutuste kiiremale arengule. Sotsiaalsete oskuste all peeti silmas suhtlemisoskust, riietumisoskust, kuuletumisoskust, oskust arvestada ühisreeglitega, õigeid töövahendeid lauale panna, hügieenist lugu pidada, olla sõbralik ja sulanduda kollektiivi. Õpetajate arvates on sotsiaalse õpilasega kodus tegeletud, antud kaasa kogemused ning avardatud silmaringi – loetud raamatuid, suheldud, käidud kontsertidel. *Kui sotsiaalsed oskused on lapsel paigas, siis tulevad akadeemilised oskused kiiremini juurde. Sotsiaalne õpilane suhtleb teistega, oskab riietuda, asju lauale panna.*

Enamik õpetajaid pidasid lapsi sotsiaalseteks õpilasteks, tõstes esile Sami avatud olekut, kuulekust ja teistega arvestamise oskust. Emmat peavad õpetajad Samist kinnisemaks ja vaoshoitumaks, kuid sõbralikuks tüdrukuks, kes üritab mõnede kaasõpilastega suhelda. Õpetajate ütluste põhjal pidurdab laste sotsiaalsust kooli õppekeele mitteoskamine ning kehv eneseteenindamisoskus. *Ta ei pea isegi midagi ütleva, ta on selline hästi sotsiaalne. Emma on esialgu veel hästi vaoshoitud ja kinnisem.*

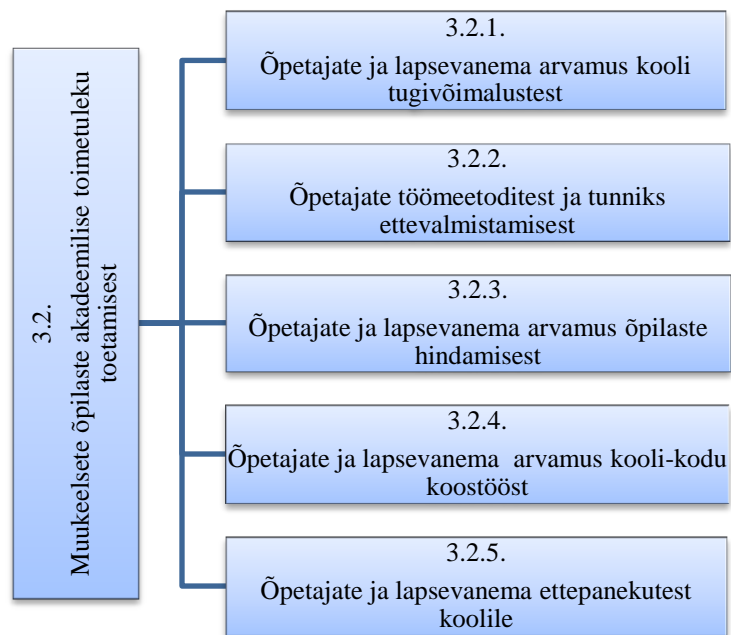
Lapsevanem peab oma lapsi sotsiaalseteks, kusjuures Sami sotsiaalsemaks kui Emmat, sest ta on jutukam ja omab erinevalt tüdrukust ka sõpra.

3.1.5. Puudumistest tulenevatest toimetulekuraskustest muukeelsetel õpilastel. Õpetajad on tähele pannud, et Emma ja Sam puuduvad sageli koolist. Puudumised on sagenenud käesoleva õppeaasta teisel ja kolmandal veerandil. Regulaarselt koolis käies õpilaste keelelised ja akadeemilised oskused arenevad, kuid puudumise tagajärjel jäävad õppetöösse lüngad, toimub tagasimineku ja väga palju on järeleõppimist, samuti väheneb puudumiste tõttu tunnitöö aktiivsus. Õpetajad näevad probleemi ka selles, et tagantjärele õppimisega jäävad õpilased hätta. Ühest põhjust õpetajad sellele anda ei osanud, kuid arvasid, et õpilased kas ei jõua või ei oska iseseisvalt järele õppida. *Kui käivad ilusasti koolis, kõik areneb, nad on tunnis aktiivsemad, üritavad sõnu kasutada ja omandada. Nii kui puudub, nii on väga suur auk. Ei jõua või ei oska... või ma ei tea, mille taha see jääb, et nad ei tee neid asju tagantjärele.*

Vanem on teadlik, et puudumise tagajärjel jäävad laste teadmistesse lüngad, kuid lapsevanema sõnul haiget last kooli saata ei tohi. *Puudumise pärast on koolis raskem, aga kui ta hommikul ütleb, et pea valutab, siis ma ei tohi teda kooli saata.*

3.2. Eesti keelest erineva kodukeelega õpilaste akadeemilise toimetuleku toetamisest koolis

Andmeanalüüsi tulemustel eristus teine mahukas peakategooria *eesti keelest erineva kodukeelega õpilaste akadeemilise toimetuleku toetamisest koolis*. Alakategooriate alla koondati õpetajate ja lapsevanema arvamused muukeelsete õpilaste tugivõimalustest koolis, õpetajate ütlused oma töömeetodite ja tunniks ettevalmistuse kohta ning õpetajate ja lapsevanema arvamused hindamisest, kooli-kodu koostööst ja ettepanekutest koolile muukeelsetest õpilastest lähtuvalt (joonis 2).



Joonis 2. Peakategooria *muukeelsete õpilaste akadeemilise toimetuleku toetamisest koolis* ja selle alakategooriad

3.2.1. Õpetajate ja lapsevanema arvamus kooli tugivõimalustest. Õpetajate ütlustest selgub, et mõlemad õpilased saavad lisatoena kaks korda nädalas logopeedilist abi ning üks kord nädalas õpiabi. Lisaks on võimaldatud Emma klassi abiõpetaja, kes teeb tüdrukuga tööd nii individuaalselt kui ka väiksemates gruppides. Individuaal- või gruppitunnid toimuvad kaks kuni kolm korda nädalas kunsti- või tööõpetuse tundide arvelt, ning enamasti õpetatakse neis loodusõpetust, eesti keelt või matemaatikat. Juhul, kui kaks eesti keele tundi toimub järjestikku, õpetatakse ühe eesti keele tunni ajal Emmale eesti keelt individuaalselt. Logopeed teeb samuti tööd kas grupis või individuaalselt. Koolis on õpetajate sõnul võimalik saada ka sotsiaalpedagoogi ja psühholoogi abi, kuid nende tuge pole õpetajad pidanud vajalikuks. *Õpiabi on üks kord nädalas, logopeed on kaks korda nädalas. Kuna nad sotsiaalselt tulevad toime, siis psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi abi ei olegi nii tähtis.*

Lapsevanem on teadlik, et lapsed käivad logopeedi juures ja õpiabitunnis ning tema meelest sellest toest hetkel piisab, sest tänu väikestele rühmadele tugitundides on laienenud laste eestikeelne sõnavara. Ema kiidab õpetajaid laste toetamise eest, sest kartis õppekeelt mitteoskavaid lapsi kooli saates õpetajate negatiivset reaktsiooni, mida ta siiani veel täheldanud pole. Pigem näeb vanem probleemi omapoolses väheses toes lastele. *Lastel on õpiabi ja logopeed, neile väga meeldivad need tunnid. Minu meelest saavad piisavalt tuge, väike rühm aitab. Laste sõnavara on seal arenenud. Klassijuhatajate toega olen ka väga rahul. Karta oleks võinud, et õpetajad saavad hästi tigidaks, et mis lapsed neile nüüd saadeti. Mina peaks rohkem pingutama, minu poolne panus on kehvakene.*

3.2.2. Õpetajate töömeetoditest ja tunniks ettevalmistamisest. Intervjuudest selgus, et igapäevaselt tundi ette valmistades ei arvesta õpetajad klassis õppiva muukeelse õpilasega, sest tunni tempo on kiire ja muukeelsele õpilasele eraldi pühendudes jääksid plaanitud tegevused tegemata. Õpetajate arvates peab muukeelne õpilane tunnis kaasa töötama samamoodi nagu eestikeelse kodukeelega õpilane. *Ega ei saagi eriti arvestada, kogu aeg peab edasi ruttama, nad peavad ikka kõik teistega kaasa tegema.*

Kuigi muukeelse õpilase kodukeeleks on inglise keel, ei pea inglise keele õpetaja õpilase kodukeele taset nii kõrgeks, et ta vajaks tunnis lisatööd või muul moel õpetajalt eraldi ettevalmistust. *Temal inglise keel ei ole nii kõrgel tasemel, et tema vajaks mingit lisatööd või kõrgemal tasemel harjutusi.* Õpetaja arvates pole inglise keele tunnis vajalik Samiga eraldi töömeetodeid kasutada, sest ta ei saa tunnitööga teistest paremini hakkama ning vajab samuti abi töökorralduste mõistmisel, lausemoodustamisel, sõnavaraõppel. *Tal ei ole tunnis igav, pean talle töökorraldusi üle kordama, lausete moodustamisega ta hakkama ei saa, sõnavara on puudulik.*

Õpetajate ütlustest selgus, et nad ei kasuta tunnis spetsiaalselt muukeelsele õpilasele mõeldud töömeetodeid, küll aga on muukeelsetele lastele abiks näitlikustamine projektori ja tahvli abil, mida õpetajad kasutavad kõikidele õpilastele tööjuhiste paremini mõistmise ja tööde kontrollimise eesmärgil. Kui õpetajad märkavad, et õpilane ei saanud töökorraldustest aru, käivad nad muukeelsetele õpilastele õpikust järge näitamas ning töökorraldusi üle rääkimas, kohandavad oma kõnet, sõnastavad lauseid ümber ning muudavad need lühemaks, kasutavad žeste ja osutamist. Alati pole õpetajatel aga meeles aeglaselt rääkida või pole seda võimalik teostada, sest klassikaaslastel hakkab igav ja nad muutuvad rahutuks. Klassis on proovitud ka rühma- ja paaristööid teha, kuid õpetajad peavad õpilasi nende töömeetodite jaoks veel liiga kogenematuteks. *Näitlikustamise abil ikka mõistab paremini. Ma teen ka tihti neid*

asju pärast tahvlile. Kui on midagi olulist öelda, siis ma lihtsalt kuidagi kätega viibeldes ja hästi aeglaselt rääkides püüan asju selgeks teha. Kui räägin tema jaoks kiiresti, siis kõik voolab temast rahulikult mööda. Sam on siis nagu välja lülitatud.

Intervjuude käigus selgus, et õpetajad pole käinud kursustel ega saanud muul moel väljaõpet muukeelsete õpilaste õpetamiseks. Üks õpetaja mainis, et kasutab mõnikord õpiabitunnis muukeelse õpilase abistamiseks keelekümblusmetoodika võtteid. *Ma ei ole kursustel käinud. Õpiabitunnis mõnikord kasutan keelekümblusraamatut, mille õppejuht mulle andis.*

3.2.3. Õpetajate ja lapsevanema arvamus õpilaste hindamisest. Erinevalt numbrilisest hindamisest teisest klassist annavad esimese klassi õpetajad lastele vaid hinnanguid. Hindamisel ja hinnangute andmisel püüavad õpetajad anda võimalikult palju positiivset tagasisidet, et laste motivatsioon õppida ei väheneks, samas märgivad ära ka selle, millega õpilane hakkama ei saa. Lõputut järeleandmist hindamises ei pea õpetajad aga teiste õpilaste suhtes õiglaselt ning muukeelsed õpilased peavad mõistma, et paremate tulemuste saavutamiseks on vaja rohkem pingutada. *Esimeses klassis anname hinnanguid, teises paneme hindeid. Märgime ikka ära, milles nad toime ei saa, aga püüame siiski samas leida positiivseid asju, millega toime tulevad. Kui pikaajaliselt ei ole asjad selged, siis ma ei saa teda rohkemalt kui rahuldavaga hinnata. Ma tunnen, et ma pole teiste õpilaste suhtes muidu õiglane.*

Lapsevanema arvates hinnatakse koolis tema lapsi õiglaselt. Kui laps on tunniks ette valmistanud, siis on ta ema sõnul saanud ka hea hinde. Ema arvates on oluline, et lisaks hinnetele annavad õpetajad lastele ka hinnanguid. Eriti oluliseks peab lapsevanem positiivseid hinnanguid, mis tõstavad laste enesehinnangut ja õpihimu. *Kui ikka korralikult ei ole viitsitud kodutööd, siis on saanud kehva hinde. Kui on õpitud, siis saavad hea hinde.*

3.2.4. Õpetajate ja lapsevanema arvamus kooli-kodu koostööst. Intervjueeritud õpetajate sõnul pole nad käesoleval õppeaastal lapsevanemaga kohtunud, kuigi kooliaasta algusest on möödunud juba kuus kuud. Õpetajad on tulutult proovinud lapsevanemaga koostööd teha läbi e-kooli, päevikusse kirjutades ning lapsevanemale helistades, kuid pidev ühepoolne tagasiside ja surveamine võib õpetajate meelest hakata lapsevanemat häirima. Samas tuleb õpetajate arvates probleemides siiski kuidagi vanemale märku anda, sest vastasel juhul ei saa neid lahendada ega koostööd tekkida. Kuna lapsevanem pole õpetajatega ise kuidagi kontakteerunud, pole õpetajad kooli-kodu koostöoga rahul ning nad ootaksid

vanemalt rohkem huvi ja tagasisidet – mõtteid ja tundeid, ettepanekuid ja ootusi. Samas ütleb üks klassijuhatajatest, et võibolla peaks ta ka ise rohkem koostöö tõhustamiseks vaeva nägema. *Kahjuks me ei ole kohtunud. Ma arvan, et me jõuame ikkagi arenguestlusel lähemalt tuttavaks saada. Ma ei saa koostööga rahul olla, aga ega ma ei ole ise ka midagi väga teinud. Olen helistanud, päevikusse kirjutanud, e-koolis proovinud kontakteeruda, aga mul on tunne, et ta proovib probleemist eemale hoida.*

Lapsevanema sõnul kohtub ta klassijuhatajatega üks kord aastas arenguestlustel. Seetõttu kohtus ta Sami õpetajaga eelmisel kevadel, Emma õpetajaga pole veel kohtunud. Lapsevanema arvates pole tihedam koostöö vajalik, sest probleeme, mis eeldaksid tihedamat koostööd, lastel pole. Samuti on ema sõnul tal vähe aega ja õpetajatelgi palju tegemisi. E-keskkonda peab ema kehvaks ja keeruliseks, sest ei oska seal õpetajatele vastata. *Õpetajad kirjutavad sinna e-kooli. Seal ei saa ainult vastata, see on mingi imelik keskkond. Ma ei arva, et peaks helistama kogu aeg või midagi.*

3.2.5. Õpetajate ja lapsevanema ettepanekutest koolile. Õpetajad arvasid, et muukeelsed õpilased vajaksid individuaalset õpet ja individuaalset lähenemist. Abi võiks olla ka väikestest rühmadest ja eraldi ettevalmistuse saanud abiõpetajast, kes valdaks õpilaste kodukeelt, oskaks vajadusel tõlkida tekste ja abistada muukeelset õpilast klassis toimuvate vestluste mõistmisel. *Nad vajaksid individuaalset õpet ja eraldi õpetajat, siis ehk hakkaks paremini minema. Võiks olla õpetaja, kes oskaks inglise keelt ja pärast eestikeelse teksti lugemist oskaks selle panna inglise keelde ja vastupidi.*

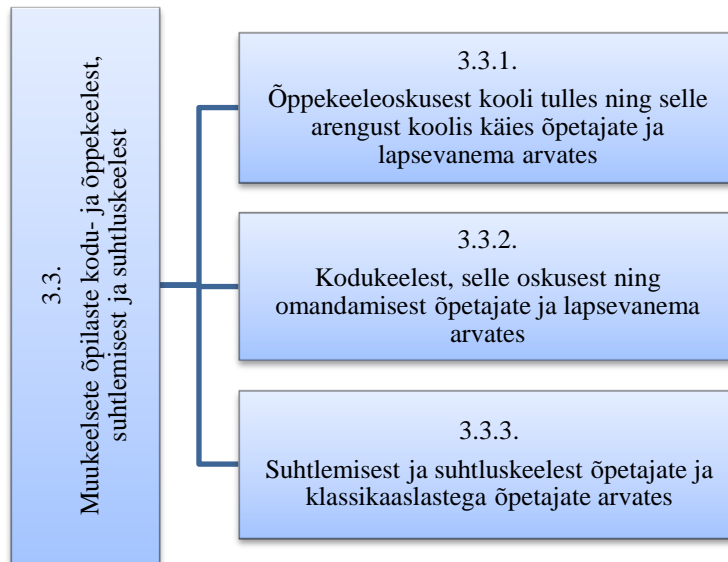
Logopeedi arvates oleks tema töö tõhusam, kui saaks teha muukeelsete õpilastega kolm korda nädalas individuaaltunde. Selliselt jõuaks sõnavara kinnistuda, sest muukeelseid õpilasi on õpetaja meelest vaja rohkem treenida kui tavaõpilast. *Kui kolm korda tegeleks nädalas individuaalselt, siis jõuaks sõnavara kinnistada. Neil läheb kiiresti meelest ära, neid on vaja treenida ühte- ja teistpidi.*

Õpetajate ütlustest võib välja lugeda, et nende kooli pingutustest ja võimalustest hoolimata pole muukeelsete õpilaste areng selline nagu oleks võinud eeldada ja muukeelsete õpilaste hulga suurenedes peaks hakkama riiklikul tasemel tõsisemalt mõtlema, kuidas neid õpilasi õpetada. *Kui tulemas on palju võõrkeelseid lapsi, siis aina keerulisemaks läheb. Mingil hetkel peaks riigi poolt tekitama koha, kus neid eraldi õpetatakse.*

Lapsevanema arvates võiks lastele olla kooli poolt korraldatud korra nädalas keeleõppetund, kus nad õpiksid sõnavara ja saaksid seda ka praktiseerida. *Keeleõppetund võiks üks kord nädalas olla, kus õpiksid uusi sõnu ja harjutaksid suhtlemist.*

3.3. Muukeelsete õpilaste kodu- ja õppekeelest, suhtlemisest ja suhtuskeelest

Õpetajate ja lapsevanema ütlustest kujunes välja kolmas peakategooria *muukeelsete õpilaste kodu- ja õppekeelest, suhtlemisest ja suhtuskeelest*. Selle alla grupeeriti kõik õpetajate ja lapsevanema ütlused muukeelsete õpilaste õppekeeleoskuse ja selle arengu, kodukeele oskuse ja selle omandamise kohta ning õpetajate arvamused muukeelsete õpilaste suhtlemisest ja suhtluskeelest klassikaaslastega (joonis 3).



Joonis 3. Peakategooria *muukeelsete õpilaste kodu- ja õppekeelest, suhtlemisest ja suhtuskeelest* ja selle alakategooriad

3.3.1. Õppekeeleoskusest kooli tulles ning õppekeeleoskuse arengust koolis käies õpetajate ja lapsevanema arvates. Õpetajate arvates oli kooli tulles laste suurimaks probleemiks õppekeeleoskuse puudumine. Sõnavara oli vaene, enda väljendamiseks joonistas Sam tahvlile, lapsed ei osanud lugeda ega kirjutada ja tundsid vaid mõnda tähte. Laste osalemine tunnis oli kooli tulles raskendatud, tähelepanu hajus ja nad ei töötanud kaasa. Olukord pole palju paranenud, kuna nende õppekeeleoskus pole piisavalt arenenud, lugemis- ja kirjutamisoskus on vaevaline, kasin sõnavara pärsib lausemoodustamist, jutustamis- ja väljendamisoskust. Lühemaid lauseid on nad siiski proovinud kokku panna ning näidanud soovi arvamuse avaldamiseks, samuti on mõlemal lapsel toimunud mõningane edasimineku kõne mõistmise osas, kuid pikkade kirjalike tekstide sisu ei mõista nad endiselt. Õpetajate ütlustest selgus, et Sami ja Emma õppekeeleoskus on võrreldes eestikeelse kodukeelega õpilastega ebapiisav selleks, et rahuldaval tasemel edasi õppida. *Sõnavara oli väga vaene, joonistas tahvlile kui tahtis midagi selgeks teha. Ei osanud lugeda, kirjutada, ...mõningaid*

tähti tundis. Nad ei saanud aru, mida ma küsin, mida ma soovin. Rääkisid mõningaid sõnu inglise aktsendiga, aga mitte lausetega. Sõnavara on praegu ka nii väike, et ta ei oska ennast väljendada, ei mõista kõike, ei saa jutustada, ei oska lauseid koostada. Neil ei ole isegi mitte algvormis vaid sellised üksikud sõnad ja niimoodi emotsionaalselt püüavad väljendada. Iseseisvalt nad tunnitööga hakkama ei saa. Emma on soovinud juba ka arvamust avaldada, varem ta seda ei soovinud teha, konstrueerib kahesõnalisi lauseid. Enamus tekste on pikad, nad ei mõista mitte midagi nendest.

Õpetajate arvates oleks lasteaias käimine arendanud laste õppekeele- ning suhtlemisoskust rohkem, samuti oleksid nad sotsiaalsemad. Õpetajad näevad probleemi ka selles, et lapsed räägivad telefonis nii ema kui isaga inglise keeles. Õpetajate arvates peaks perekond vältima kahe keele segiläbi kasutamist ning mõlemad vanemad rääkima lastega ainult oma emakeeles. *Kui nad oleksid käinud lasteaias, oleks neil kõnekeel parem, oleks ka niisugune hakkamasaamine ja suhtlemine teistega. Ma olen märganud, et lapsed räägivad telefonis vanematega ainult inglise keeles. Emaga võiksid ikkagi eesti keeles rääkida, kui ta tahab, et laste õppekeel ikka areneks.*

Koolis käies Sami õppekeeleoskus paraneb, kuid pärast vaheaega või haigestumist langeb tagasi varasemale tasemele. Sõnavara on kasin ning õpilane ei suuda kaaslastele oma mõtteid arusaadavalt edastada. *Võrreldes eelmise aastaga võibolla on natuke paremaks läinud, aga see on nii märkamatu. Sõnavara sugugi ei laiene. Ma püüan teda kuulata, aga ma ei saa alati aru, klass muutub rahutuks.*

Laste õppekeeleoskus on lapsevanema arvates kehv, probleemiks on käänamine. Sami eesti keele oskus on ema arvates koolis käies paranenud, kuid Emmal on suhtlemisel tõrge ning ta pole ema sõnul eesti keele õppimisest huvitatud. Lapsevanema arvates võiks muukeelsetele lastele olla koolis lisaks üks eesti keele õppimise tund nädalas, kus õpitaks eestikeelseid sõnu ja proovitaks õpitut rakendada. *Neil on käänamisega kehvasti. Sam juba enam-vähem, aga Emma ei ole pihta saanud. Tal on tõrge ees, ta ei taha.*

Lapsevanemaga vesteldes selgus, et nad ei pidanud laste lasteaiaskäimist ebaoluliseks ja kaalusid erinevaid variante. Vanemate soov oli lapsed panna selle asula lasteada, kus õppis pere vanim laps, kuid neile pakuti lasteaiakohad teise asulasse. See variant ei sobinud pere plaanidega majanduslikus mõttes kokku ning nooremad lapsed otsustati koju jätta. *Et iga kord sõita ühe lapsega ühes suunas ja väiksematega teises suunas..., kulukaks oleks läinud. Me kaalusime küll muidu.*

3.3.2. Kodukeelest, selle oskusest ning omandamisest õpetajate ja lapsevanema arvates. Intervjueeritud õpetajad ei teadnud täpselt, mis keelt laste kodus kasutatakse, kuid arvati, et lapsed kuulevad kodus rohkem inglise keelt. Õpetajad tuginesid oma arvamusel asjaolule, et lastele meeldib suhelda rohkem inglise keeles. Millises mahus ja milliseid võtteid kasutades on lapsed kodus keeli omandanud, sooviksid teada ka õpetajad. *Ma arvan, et nad kuulevad inglise keelt rohkem, et neile meeldib inglise keeles rohkem suhelda. Kuidas tegelikult? Mina ei tea, mis keeles nemad kodus suhtlevad.*

Inglise keele õpetaja on saanud Samiga vähe iseseisvat tööd teha ja ei osanud sellepärast objektiivselt õpilase kodukeele oskust hinnata. Järele mõeldes hindab ta siiski õpilase kodukeele oskust rahuldavaks ning selgitab, et olukordades, kus õpilane on jäänud pärast tundi õpetajaga suhtlema, pole suutnud ta ennast inglise keeles väljendada ning ka tunnis õpitud sõnavara kasutada. Õpetaja sõnul on näha, et õpilane tahab väga midagi ütelda, käed käivad, aga ta ei ole suuteline sõnadest lauset koostama. Samas on õpilane muutunud õpetajaga suheldes julgemaks ning proovib lauseid moodustada. *Kui ma mõtlen seda sõnavara, mida oleme sügisest õppinud, siis (on keeleoskus) rahuldav. Keelebarjäär on ikkagi, ta ei suuda ennast väljendada. Ma ei kuule tema puhul lausete moodustamist. Tal on julgust juurde tulnud inglise keeles suheldes. Ma üritan inglise keelset lausemoodustamist õpetada.*

Emma kodukeele oskuse kohta inglise keele õpetajalt küsida ei saanud, sest esimeses klassis inglise keele tunde ei toimu. Õpetajad mainisid intervjuude käigus, et õpilane ei oska ingliskeelseid sõnu. *Ta ei tea inglise keeles, et laud on "table" ja aed "garden". Lihtsamaid asju ta mõtleb tükk aega ja kõige pikem lause inglise keeles koosneb kolmest sõnast.*

Lapsevanema sõnul on lapsed sünnist saati kuulnud kodus nii eesti kui inglise keelt ning nende pere ei pea üht keelt teisest olulisemaks. Samas ei pea ema lapsi kakskeelseteks, sest nad ei valda kahte keelt. Kuna inglase isa on lastega väikesest peale rohkem tegelenud kui eestlasest ema, valdavad nad paremini inglise keelt ning seda peab vanem ka laste emakeeleks. Lapsed omavahel, ema-isa omavahel ning isa lastega räägivad ainult inglise keeles. Ainsana räägib lastega eesti keelt ema, kuid lapsed vastavad emale inglise keeles. Lapsevanema arvates valdavad lapsed inglise keelt väga hästi. Ema jääb siiski naxisõnaliseks ja lisab vaid, et Sam vaatab teadusvideosid ja sellepärast on tema inglise keele oskus parem kui Emmal. *Nad kipuvad inglise keelt rohkem rääkima. Isegi siis, kui ma nendega eesti keeles räägin. Ma ei pea neid kakskeelseteks, nad ei valda kahte keelt.*

Inglise keelt ja eesti keelt on lapsed omandanud vanematega suheldes, raamatuid lugedes, interneti abil ning multfilme vaadates. Koolikirjandust loevad lapsed eesti keeles,

kuid unejuttu loetakse inglise keeles. Lapsed valivad vaatamiseks inglisekeelseid filme, kuid ema initsiatiivil vaadatakse mõnikord ka eesti keelde dubleeritud filme. Ema arvates on dubleeritud filme hea vaadata, sest inglise keeles on neid juba korduvalt vaadatud ja nii saavad lapsed tekstist aru. Lapsevanem pole teadlikult suunanud oma lapsi erinevates situatsioonides erinevate inimestega suheldes erinevaid keeli kasutama. Naabrid elavad kaugel ja poes, raamatukogus või mujal asutuses pole lapsed pidanud käima. Eesti keelt saavad lapsed praktiseerida suviti emapoolseid vanavanemaid külastades, Tallinnas sõpradel külas käies ning noortekeskuses, kus viimasel ajal on käima hakatud. *Suviti ikka käime vanaema juures. Tallinnas käime mõnikord, pinginaabril on kolm last, siis ikka jah kõik sunnivad neid eesti keeles rääkima. Nad käivad nüüd seal noortetoas ka. Seal nad ilmselt räägivad ka eesti keeles.*

3.3.3. Suhtlemisest ja suhtluskeelest õpetajate ja klassikaaslastega õpetajate arvates.

Enamasti suhtlevad õpetajad muukeelsete õpilastega eesti keeles, kuid mõningatel juhtudel on õpetajad pidanud vajalikuks ka inglise keeles suhelda. *Väga harva, kui ma üritasin kasutada inglise keelt. Alguses oli mõningatel juhtudel, kui laps mitte millestki aru ei saa.*

Õpetajate arvates jääb laste suhtlemine klassikaaslastega sõnavara puudumise tõttu minimaalseks, kuid vahetunnis võtavad nad siiski mõningatest jooksumängudest osa ning teevad vähest sõnavara kasutades nii palju kaasa kui võimalik. Koolivälistest üritustest õpilased õpetaja arvates osa ei võta, samuti ei kutsuta neid klassikaaslaste sünnipäevadele, küll aga võtavad lapsed alati osa kooli poolt organiseeritud väljasõitudest. Õpetajad arvasid, et võibolla aitaks suhtlemisprobleeme lahendada, kui nad ka ise suunaksid kaasõpilasi rohkem muukeelse õpilasega suhtlema. *Väga minimaalselt suhtlevad, aga jooksumängudest võtavad osa ja nii palju kui saavad ja oskavad, teevad ikka kaasa.*

Kuigi suhtlemine klassikaaslastega on muukeelsetel õpilastel vähene, ei ole nad ühegi intervjuueeritud õpetaja arvates klassis tõrjutud ega kiusatud. Pigem on Sam oma heasüdamlikkusega see, kes läheb alati haigetsaanut või kiusatavat lohutama. *Neil ei ole üldse selliseid probleeme ja neid ei haarata ka sellesse, et keegi noriks või keegi lükkaks, poiss läheb alati teisi lohutama.*

4. Arutelu

Esimesele uurimisküsimusele „*Mil viisil toetab lapsevanem ning mil viisil toetavad õpetajad enda arvates muukeelsete laste akadeemilist toimetulekut?*“ vastust otsides keskenduti erinevatele aspektile: mida peavad õpetajad ja lapsevanem akadeemiliseks toimetulekuks, millised on peamised põhjused, mis tekitavad muukeelsetel õpilastel õppimises toimetulekuraskuseid, kuidas tulevad õpilased erinevate õppeainete õppimisega toime, mil määral ja kuidas arvestavad õpetajad tundi ette valmistades ja tunde andes muukeelsete õpilastega ning millised on kooli võimalused toetada muukeelsete õpilaste akadeemilist toimetulekut.

Selgus, et õpetajate ja lapsevanema arusaam akadeemilisest toimetulekust väljendub kooli poolt esitatavate nõudmiste täitmisel ja õppeülesannete edukas sooritamises. Ka erinevad uuringud (Pulver & Toomela, 2012; Seepter, 2014) käsitlevad akadeemilist toimetulekut kui õpiedu, toimetulekut erinevates õppeainetes.

Õpetajate, lapsevanema ja mitmete autorite (Berry, Phinney & Wedder, 2006; Claxton & Carr 2004; Eaude 2006; Kallasmaa, 2003; Katz 1995) arvates on eduka õppimise aluseks sotsiaalne toimetulek, mis aitab kaasa akadeemiliste saavutuste kiiremale arengule, mistõttu tuleb akadeemilist ja sotsiaalset toimetulekut käsitleda kui ühtset tervikut.

Kuigi õpetajad pidasid lapsi sotsiaalseteks õpilasteks, toodi puudusena välja nende mõlema kehvapoolne eneseteenindamisoskus, samuti arvasid õpetajad, et lapsed oleksid veelgi sotsiaalsemad ning oskaksid paremini ka õppekeelt, kui nad oleksid käinud lasteaias. Ka Baker'i (2005), Rasouli ja Nozohouri (2012) ning Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) järgi aitab lasteaias käimine kaasa teise keele sõnavara ja sotsiaalsete oskuste arengule, mis on hindamatuks baasiks selle keele hilisemale korralikule väljaarenemisele koolis. Samuti võimaldab keeleoskus juba haridustee alguses saavutada häid tulemusi õppetöös (Koolieelsete lasteasutuste riiklik õppekava, 2008; Integratsiooni ja Migratsiooni sihtasutus, 2011). Ka Keltikangas-Järvinen'i (2011) arvates on sotsiaalsed oskused õpitavad ning kujunevad läbi kogemuste ja kasvatuse. Siinkohal tuleb nõustuda eelmainitud allikate ning õpetajate arvamusega, kuid pere olukorda tundes ja uurijapäeviku märkmetele tuginedes võib öelda, et põhjused, miks lapsi lasteada ei pandud on kompleksed – vabu lasteaiakohti oli kodust kaugel asuvas alevis ning kuna pere majanduslik olukord ei võimaldanud lapsi eemalasuvasse lasteaeda viia, otsustati nad kojd jätta.

Laste suurimaks probleemiks akadeemilisel toimetulekul pidasid õpetajad puudulikku õppekeeleoskust, milleta on tunnist osavõtt raskendatud, arusaamis- ja väljendumisraskused ei

võimalda õpilastel õpetajate juhustest, õpikute sisust ja klassikaaslaste aruteludest aru saada, iseseisva töö võimekus on piiratud ning õpilaste aktiivsus väheneb. Mitmetele allikatele (Ameri & Asareh, 2010; Baker, 2005; Gkaintartzi & Tsokolidou, 2011; Pulver & Toomela, 2012; Soll & Palginõmm, 2011; Tuulik & Muldma, 2008) tuginedes leiab kinnitust intervjueeritud õpetajate arvamus, et keele mitteoskamise tõttu tekivad muukeelsetel lastel tunnis eelmainitud probleemid. Uurijapäeviku tähelepanekuid arvesse võttes nõustub töö autor õpetajate väidetega lastel esinevate õpiraskuste kohta. Samas tuleb ka märkida, et õpetajate sõnul ei arvesta nad tundi ette valmistades klassis õppivate muukeelsete õpilastega ega kasuta tunnis konkreetselt muukeelsetele õpilastele suunatud metoodikat. Eelnevat arvestades nõustub töö autor Shrum'i ja Gilsaniga (1994), kelle sõnul esinevad õpiraskused ainult traditsioonilise õppeviisi korral ning spetsiaalset arusaamist ja keskendumist soodustavaid meetmeid rakendades muukeelsetel õpilastel õpiraskusi ei esine. Ka Lou et al. (2000), Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutuse (2001), Pulveri ja Toomela (2012) poolt korraldatud uuringutes jõuti järeldustele, et õpetajad ei tule sageli toime erinevate võimetega õpilastega, sest nende teadmised, kasvatustiilid ja õpetamistegevused pole nii efektiivsed kui võiksid olla. Kolmandik Eesti õpetajatest leiab, et nad on valinud vale elukutse (OECD 2014) ning toetudes rahvusvahelise õpetajauuringu TALIS (2013) tulemustele leiab töö autor, et nii mõnigi õpetaja ei pruugi võtta oma tööd piisava tõsiduse ja vastutustundega.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010) alusel õpivad muukeelsed lapsed üldjuhul kooli tavaklassis ning globaliseerivas maailmas pole mitmekeelsed klassid enam harv nähtus, millega poleks vaja arvestada. Sellest tulenevalt nõustub töö autor erinevate allikatega (Grünberg et al., 2009; Jakobson, Masso & Kello, 2011; Soll & Palginõmm, 2011), mille kohaselt peaksid õpetajad olema valmis planeerima tunde ja õppematerjale vastavalt õpilaste keelelisele tasemele, et tagada tervele klassile samaväärsed hariduslikud võimalused. Kuigi uuringu TALIS (2013) andmetel õpetavad Eesti õpetajad võrreldes Rootsi, Taani või Norra koolidega suhteliselt homegeensetes klassikomplektides, usuvad Muldma ja Nõmm (2011), Pulver ja Toomela (2012), Rannut (2003a; 2003b), Soll ja Palginõmm (2011), et eri keeli kõnelevate ning erinevatest kultuuridest pärit laste õpetamine, sellega kaasnevad väljakutsed ja õpilaste toetamise vajadus võivad saada tavapäraseks paljudes Eesti koolides.

Intervjueeritud õpetajad märkisid, et annavad lastele tihti lisaselgitusi, kohandavad oma kõnet ja kasutavad näitlikustamist, mida peavad muukeelsete õpilaste õpetamisel olulisteks võteteks ka erinevad allikad (Aja & Kebbinau, 2011; Hallap, 2008; Rannut, 2003b; Syrja, 2011). Uurimispäeviku märkmetele tuginedes võib töö autor õpetajate sõnu kinnitada ning väita, et eelnimetatud võtetest on enamasti olnud abi ka laste õpiedukusele.

Samas peab töö autor vajalikuks välja tuua, et õpetajad ei kasutanud õpilastega kordagi paaris- või rühmatöö võtteid, mida peetakse efektiivseteks strateegiateks, mis parandavad muukeelsete õpilaste suhtevõrgustikku, sõnavara, aitavad sotsialiseeruda ning integreeruda (Rannut, 2003a; Rannut, 2003b; Richards, 2006; Sheils, 1993; Syrja, 2011). Rannuti (2003a) sõnul saab muukeelse lapse keelelise väljenduse pärsitust lahendada vaid teda rääkima julgustades, samuti tuleb last õpetada eestikeelses keskkonnas toime tulema ka siis, kui ta ei saa igast sõnast aru ega oska oma mõtteid veel korralikult teises keeles väljendada (Rannut, 2003a). Ainult keelt praktiseerides õpib laps üheaegselt rääkima, mõtlema ja planeerima järgmisena öeldavat (Harmer, 2007; Hinkel, 2006; McDonough, Shaw & Masuhara, 2013) ning seejuures saavad abiks olla mitte ainult õpetajad, vaid ka muukeelsete õpilaste kooli- ja klassikaaslased, lapsevanemad ning kogukond.

Kuigi TALIS (2013) uuringus selgus, et Eesti õpetajad osalevad aktiivselt täiendkoolitustel (OECD, 2014), pole uuringus osalenud kooli õpetajad läbinud ühtegi muukeelsete õpilaste õpetamisega seotud koolitust. Ka TALIS (2013) uuringu andmetel väitis 61% koolijuhtidest, et Eestis on puudus erivajadustega õpilaste õpetamiseks vajalike oskustega õpetajatest.

Mitmed eelnevate uuringute tulemused (Bialystok, 2009; Kikas, 2012; Integratsiooni ja..., 2001; Pulver & Toomela, 2012; Seepter, 2014; Tago & Ots, 2010; Uibu & Tropp, 2012) sarnanevad käesoleva töö tulemustega, kus selgus, et muukeelsete õpilaste toimetulekuprobleemid koolis on valdkonnaspetsiifilised. Tuginedes uurijapäeviku märketele nõustub töö autor eelneva väitega, kuid peab vajalikuks märkida, et vaatamata paremale hakkamasaamisele osades õppeainetes vajavad õpilased siiski peaaegu alati õpetaja poolt lisaselgitusi ja ettenäitamist, kuna vastasel juhul nad kas üritavad matkida kaasõpilasi, kirjutavad tahvlilt maha või loobuvad kaasatöötamisest. Muukeelsed õpilased vajavad töö autori arvates edukaks õppimiseks õpetajatelt rohkem tähelepanu ning seda väidet toetab ka Pulveri ja Toomela uuring (2012).

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010) järgi on koolil võimalik seadusest tulenevalt rakendada erinevaid tugiteenuseid ning võib väita, et kool kasutab seda võimalust, pakkudes lastele õpiabi, logopeedi tuge ja abiõpetajat. Ema arvates on laste õppekeel ja hakkamasaamine erinevates ainetes tänu kooli tugivõimalustele ja õpetajate tööle paranenud, kuid intervjueritud õpetajad ja töö autor arvavad, et laste õppekeeleoskus on siiski vähene selleks, et rahuldavalt koos klassikaaslastega edasi õppida. Üheks võimalikuks põhjuseks, miks õppekeel pole lastel vaatamata tugimeetmete kasutamisele paranenud, võib tuginedes erinevatele allikatele (Bhatia, 2006; Halsband, 2006; Hint, 2002; Rannut, 2003a) olla asjaolu,

et lapsed ei omandanud teise keele baasoskuseid enne kooliminekut. Varases eas ning mänguliselt omases keskkonnas on teise keele omandamine lapsele lihtsam kui juba koolieas. Teise põhjusena võib välja tuua, et ka laste emakeele (inglise keele) oskuse tase pole õpetajate ja töö autori arvates kuigi kõrge. Erinevatele allikatele ja uuringutele tuginedes (Hint, 2002; Halsband, 2006; Lindholm-Leary & Borsato, 2006) võib aga väita, et sõnaosavus ja kirjaoskus emakeeles tagavad kognitiivsed ja keelelised baasoskused teise keele omandamiseks. Kolmandaks nõrga õppekeele oskuse põhjuseks võib olla ajaolu, et kooli keskkond pole lastele omane ja võtab aega, enne kui laste „vaikiv period” lõpeb (Baker, 2005; Carrasquillo & Rodriguez, 2002). Kuigi õpetajad ega lapsevanem ei maininud kohanemisega seotud probleeme, võib tuleneda õppekeele mitteoskamine või mitterääkimine just kohanemisest kooliga – tundmatu keelekeskkond, uudne sotsiaalne ja füüsiline, aga ka uudne kultuuriline keskkond (Soll & Palginõmm, 2011).

Teisele uurimisküsimusele „*Millised on muukeelsete laste vanema ootused või ettepanekud eestikeelsele koolile ja õpetajatele ning millised on õpetajate ootused laste vanematele?*“ vastust otsides selgus, et lapsevanem oli õpetajate ja kooli panusega rahul ning pigem muretses ta endapoolse vähese toe pärast laste õppeedukuse tõstmisel. Ka õpetajad on märganud, et vanemate panus iseseisvate koduste õppetööde juures on minimaalne ning nad ootaksid vanemapoolset suuremat panust laste õppimisprotsessis. Riches'i ja Curdt-Christianseni (2010) korraldatud uuringust Kanadas selgus, et vanemate optimistlik suhtumine, abi kodustes õppetöodes, kõrge ootus haridusele ja püüdlustele mõjutavad positiivselt laste akadeemilist edukust ja keele arengut. Käesolevas uuringus intervjueeritud vanem nimetas koduse õppetöö vähese toetuse põhjusena ajapuudust. Samasugusele tulemusele on oma uuringus jõudnud ka Lukk (2007) ning Melandez ja Beck (2010). Magistritöö autori arvates peaksid õpetajad vanematele selgesõnaliselt teada andma, kuidas ja milliseid meetmeid kasutades saaksid vanemad laste õppeedukust tõsta. Ei saa eeldada, et lapsevanem ka kõige parema tahtmise juures oskaks oma last õigesti juhendada ja suunata.

Õpetajate sõnul pole õpilaste õppekeele oskus koolis käies oluliselt paranenud ning kuna laste õppetöö läheb aina spetsiifilisemaks, mahukamaks ja täpsemaks, muutub keelelise väljenduse pärsitus häirivamaks ja tekitab õpilastes lisapingeid (Hint, 2002; Pulver & Toomela, 2012). Tuginedes Bakerile (2005), Sollile ja Palginõmmele (2011) peab töö autor vajalikuks laste jälgimist vanemate ja kooli poolt, laste õppekeele oskuse taseme õiget hindamist ja sellele vastavat tugisüsteemide ja õpetamisviiside rakendamist. Õpilaste arengu jälgimisel võiks olla heaks võimaluseks õpimapp, millest räägivad põhjalikult ka Soll ja Palginõmm (2011), kes peavad portfooliot sobivaks vahendiks muukeelsete õpilaste

ainealaste teadmiste analüüsimiseks ja hindamiseks juba siis, kui õpilase keeleline areng ei võimalda neid veel teiste õpilastega samadel alustel numbriliselt hinnata. Samuti võimaldab õpimapi kasutamine jälgida õpilaste enesehinnangut (Soll & Palginõmm, 2011). Kuigi enamasti hindasid uuringus osalenud õpetajad muukeelseid õpilasi sarnaselt eesti kodukeelega õpilastega, püüti vaatamata nõrgematele teadmistele ja oskusele anda ka positiivseid hinnanguid. Positiivsete hinnangute andmine on nii käesoleva töö autori, erinevate allikate (Baker, 2005; Carrasquillo ja Rodriguez, 2002), aga ka uuringus osalenud lapsevanema arvates vajalikuks, et säiliks õpilaste õpimotivatsioon ning enesehinnang. Pulveri ja Toomela (2012) uuringu kohaselt on muukeelsete laste akadeemiline enesehinnang eestikeelses koolis suhteliselt madal. Töö autor ei pea õigeks muukeelsete õpilaste teadmiste mõõtmist õppekeelt emakeelena rääkivate õpilaste oskuste mõõtmise vahenditega. Antud uuringus osalenud muukeelsetel õpilastel kulgeb teadmiste ja õppekeele omandamine raskustega ja uurijapäeviku märkmetele tuginedes ei pruugi sellised testid anda adekvaatset infot muukeelse õpilase ainealaste teadmiste kohta. Muukeelsete õpilaste teadmiste kohta saaks rohkem infot individuaalse töö ja suhtlemise käigus.

Sarnaselt Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutuse (2001) uuringule selgus ka käesolevas uuringus, et lapsevanem ootab koolilt rohkem eesti keele tunde nädalas, et areneks muukeelsete õpilaste õppekeel. Erinevate autorite (Hint, 2002; Halsband, 2006; Lindholm-Leary & Borsato, 2006) arvates areneb aga teine keel emakeelekõnelejatega suheldes kiiremini kui keeletunnis. Õpetajate sõnul võiksid vanemad võimaldada lastele praegusest rohkemat suhtlemist eesti keeles. Tuginedes töö tulemustele ja uurijapäeviku andmetele on laste suhtlemine teises keeles minimaalne ning töö autori arvates võiks laste keeleoskuse omandamisel olla abiks pikapäevarühmas ja huviringides osalemisest. Ehkki Pulveri ja Toomela (2012) uuringu põhjal on muukeelsete laste õppekeele arengule olulisem õpetaja otsene tugi kui pikapäevarühmas käimine, toetab Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutuse (2001) poolt läbi viidud uuring töö autori seisukohta, mille kohaselt arendab kaasõpilastega pikapäevarühmas suhtlemine muukeelsete laste õppekeelt. Käesoleva töö autori arvates suureneks huviringides ja pikapäevarühmas käies ka muukeelsete laste sõpruskond, mis Hakuta (2009) arvates on heaks võimaluseks teise keele oskuse edendamiseks.

Kuigi mitmete allikate (Cordy & Wilson, 2004; Crosnoe, Wirth, Pianta, Leventhal & Pierce, 2010; Viheri, 2002) väitel saadakse just kodust kaasa väärtused, oskused ja teadmised, mis avaldavad mõju ka akadeemilisele toimetulekule, oleks lasteaias käimine andnud õpetajate ja töö autori arvates olulise panuse laste õppekeele omandamisele. Kuna lapsed ei käinud lasteaias, jäi kooli õppekeele ja ühtlasi laste ema emakeele omandamine ainult pere

ülesandeks. Lapsevanema ütlustest selgus, et lapsi pole teadlikult suunatud kahte keelt omandama, kuna ühte keelt ei peeta teisest olulisemaks ning enamasti räägivad lapsevanemad lastega inglise keeles, mõnikord räägib ema eesti keeles. Kahe keele segiläbi kasutamist ei pea töö autor ja õpetajad õigeks, vaid sarnaselt mitmetele autoritele (Baker, 2005; De Houwer, 1995; Rannut, 2003a; Thomason, 2001; Yip & Matthews, 2007) loetakse kõige sobivamaks „üks keel-üks inimene” tüüpi meetodit, kuna see pole lastele nii koormav ja segadusttekitav kui keelte segiläbi kautamine. Kakaskeelsetel lastel on kahe keele kokkupuutepunkt piiratum kui ükskeelsetel lastel ühe keelega, mistõttu tuleks töö autori ja erinevate allikate arvates (Rannut, 2003a; Baker, 2005) võimaldada lastel mõlema keele kasutamist paljudes erinevates olukordades. Vastasel juhul võib lastel kujuneda poolkeelsus ehk suutmatus end kummaski keeles arusaadavalt väljendada (Bhatia, 2006; Hint, 2002) nagu on juhtunud töö autori ja õpetajate arvates antud uuringus osalenud muukeelse pere lastega. Kuigi ema hinnangul saavad lapsed inglise keeles suhtlemisega väga hästi hakkama, pole laste keeleoskus õpetajate hinnangul piisav. Sõnaosavus ning kirjaoskus emakeeles tagavad aga kognitiivsed ja keelelised baasoskused teise keele omandamiseks (Hint, 2002; Halsband, 2006; Lindholm-Leary & Borsato, 2006).

Töö autori arvates on vanemad toetunud laste keeleõppel liialt televisioonile ja arvutile, milles King ja Fogle (2006) ning Baker (2005) näevad ohtu, sest raamatute ettelugemine ja rohke igapäevane suhtlemine on palju tõhusamad vahendid keele omandamise toetamiseks kui arvuti või televisioon. Sealjuures on oluline pidada silmas seda, et ka kuulnud keel oleks nii grammatiliselt kui foneetiliselt õige (Bhatia, 2006; Carrasquillo, 1987; Hallap, 1998; Lee & Suarez, 2009; Rannut, 2003a; Yip & Matthews, 2007).

Erinevalt Luki (2007) uuringust selgus käesolevas töös, et õpetajad sooviksid teha rohkem koostööd koduga, ent lapsevanem on koostööga rahul ning tema arvates piisab õpetajaga suhtlemisest kord aastas arenguestlusel. Toetudes Kingisepa ja Luure (2010) uuringule nõustub töö autor lapsevanema seisukohaga, et arenguestlus on tõhus viis põhjalikumaks arutlemiseks lapse õpiedukuse üle. Samas tuleb nõustuda õpetajate, Solli ja Palginõmme (2011) ning Pulveri ja Toomelaga (2012), kes ütlevad, et muukeelse lapse tõhusamaks toetamisel on vaja intensiivsemat ja sagedasemat kontakti kodu ja kooli vahel. Seepärast peab töö autor vajalikuks, et õpetajad näitaksid üles veelgi rohkem aktiivsust koostöö tõhustamiseks kooli ja kodu vahel. Nii Melandez ja Beck (2010), Vahedi (2010) aga ka Sarv (2008) toetavad antud uurimistöö autori arvamust selles osas, et kodu ja kooli koostöö on oluline ning vanemad ja õpetajad üheskoos peavad looma optimaalsed tingimused laste arenguks, laste õppimisele, aga ka kõikide osapoolte omavahelistele suhetele.

Lähtudes Põhikooli riiklikust õppekavast (2011), mis käsitleb muukeelset õpilast haridusliku erivajadusega õpilasena, näeb magistritöö autor ühe võimaliku tugisüsteemina individuaalse õppekava koostamist, mis arvestab nii õpilase aineteadmiste taset, üldiseid teadmisi kui õppekeele oskust. Oluline on sealjuures näidata positiivset suhtumist lapse kakskeelsusesse, tekitada turvaline ja toetav õpikeskkond, mis innustaks õppima ning looks lapse ja õpetaja vahel usalduse ja tiheda koostöö. Muukeelsete lastega töötades tuleks kasutada lihtsustatud töövõtteid, mis nõuavad aktiivset suhtlemist ning soodustavad õpilaste integreerumist. Samuti on töö autori arvates oluline õpetajate omavaheline koostöö, mis toetab lapse keelelist arengut, aga ka tihedat koostööd kooli ja kodu vahel, mis saab toimida vaid mõlema poole aktiivsel osalusel. Töö autor soovib lapsevanemal luua lastele võimalus suhtlemiseks erinevates elulistest olukordades, kasutades õppekeelt ning järjekindlalt abistada lapsi koduste iseseisvate õppetööde tegemisel. Heaks võimaluseks muukeelsete õpilaste akadeemilise toimetuleku tõhustamiseks nii õpetajate kui lapsevanemate poolt on metoodiliste nõuannete ja materjalide sihipärane otsimine ja kasutamine.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et muukeelsete laste suurimaks probleemiks akadeemilisel toimetulekul koolis on õppekeeleoskuse halb tase. Kuna laste esimesed keele omandamise kogemused saavad alguse kodust, on oluline, et vanemad oskaksid oma lapsi järjepidevalt ning õigeid meetodeid kasutades õpetada ja suunata. Sama oluline on õpetajate panus muukeelsete laste toetamisel koolis – probleemide märkamine ning nende vastavate tugimeetmete kasutuselevõtmine nii õpetamismeetodite kui erinevate tugisüsteemide näol, aga ka tiheda koostöö kooli ja kodu vahel.

Käesoleva töö piiranguks võib autori arvates pidada asjaolu, et uuringu tulemused on kallutatud õpetajate arvamusel poole, kuna intervjueritud õpetajaid oli palju, kuid uuringus osales vaid üks lapsevanem. Samuti peab töö autor piiranguks andmete kodeerimist üksinda ja käsitsi, mistõttu võivad andmete tõlgendused olla kohati subjektiivsed. Kuigi teine uurimisküsimus keskendus õpetajate ja lapsevanema vastastikuste ootuste ja ettepanekute teadasaamisele, ei tekkinud kategoriseerimisel ühtegi sellenimelist kategooriat. See nõuab töö lugejalt rohkem tähelepanu, kuna ootustest kõnelesid respondendid kõikide teemade all ja nende eraldi väljatoomine oleks tekitanud liigseid alakategooriaid. Arutelus võimaldasid saadud tulemused uurimisküsimusele vastata.

Magistritöö teema puudutab nii õpetajatele kui lapsevanemale olulist ja tundlikku teemat. Seetõttu on töö autor tulemuste tõlgendamisel ja järelduste tegemisel olnud ettevaatlik, püüdes vältida emotsionaalse kahju tekitamist uuringus osalenutele.

Tagasihoidlikud järeldused võivad olla töö piiranguks.

Vaatamata töö mõningatele puudujääkidele õppis töö autor tulevase klassiõpetajana muukeelsete õpilaste ja nende probleemide märkamist klassis, mis omakorda võimaldab valida muukeelse lapse vajadustest lähtuvalt õppematerjali ja metoodika. Samuti sai töö käigus selgeks kooli ja kodu omavahelise koostöö olulisus ühiste eesmärkide poole püüdlisel ning muukeelse õpilase õpiedukuse parandamisel. Käesoleva uuringu tulemustest saavad kasu eelkõige uuringus osalenud õpetajad ja lapsevanem, samuti tulevased ja praegused õpetajad, kelle klassis õpivad muukeelsed õpilased.

5. Tänuõna

Suur tänu õpetajatele ja lapsevanemale intervjuudes osalemise ja magistritöö valmimisele kaasaaitamise eest, samuti tänan kooli õppejuhti ja kõiki teisi, kes uuringu läbiviimisele kaasa aitasid. Eriline tänu minu perekonnale, kelle kannatlik ja toetav suhtumine minu uurimistegevusele võimaldas mul pühenduda antud töö kirjutamisele.

6. Autorluse kinnitus

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

7. Kasutatud kirjandus

- Aja, U., & Kebbinau, M. (2011). *Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas: keelekümblusprogrammi näitel*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Ameri, A., & Asareh, F. (2010). An investigation about language learning problems at elementary levels in bilingual areas of Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 9, 1757-1761.
- Baker, C. (2005). *Kakskeelne laps. Kakskeelsuse käsiraamat lapsevanematele ja õpetajatele*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Ball, J. (2011). *Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years*. UNESCO.
- Barrow, G. (1995). Behaviour support: moving towards an eco-systematic model. *Therapeutic Care and Education*, 4, 48-53.
- Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L., & Wedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied psychology: an international review*, 55 (3), 303–332.
- Bhatia, T. K. (2006). Bilingualism and Second Language Learning. In K. Brown (Eds.), *Encyclopedia of Language & Linguistics (2nd ed)* (pp. 16-22). Oxford: Elsevier.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3–11.
- Björklund, M; Björklund, S; Sjöholm, K. (2013). Multilingual Policies and Multilingual Education in the Nordic Countries. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 1-22.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington: National Academy Press.
- Carrasquillo, A., Rodriguez, V. (2002). *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*. Multilingual Matters Ltd. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney.
- Cassin, R., Malik, C., Chang, P.C., Humphrey, J., & Roosevelt, E. (1947). *The Universal Declaration of Human Rights*. Külastatud aadressil www.un.org/en/documents/udhr/history.shtml.
- CEFR. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Külastatud aadressil: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf.

- Chin, N. B. Wigglesworth, G. (2007). *Bilingualism: An advanced resource book*. Oxton
- Claxton, G., Carr, M. (2004). A framework for teaching learning: the dynamics of Dispositions. *Early Years*, 24(1), 89-97.
- Cordy, S., & Wilson, J. D. (2004). Parents as First Teachers. *Education*, 125 (1). Academic Search Premier database.
- Crosnoe, R., Wirth, R. J., Pianta, R. C., Leventhal, T. & Pierce, K. M. (2010). Family Socioeconomic Status and Consistent Environmental Stimulation in Early Childhood. *Child Development*, 81(2), 972– 987.
- De Houwer, A. (1995). Bilingual Language Acquisition. Fletcher, P., & MacWhinney, B. (Eds). *In the Handbook on Child Language* (pp. 219-250). Oxford, U.K.: Blackwell.
- Dunn, L., Morgan, C., O'Reilly, M., & Parry, S. (2004). *Evaluating assessment practices. The student assessment handbook*. London: Routledge Falmer.
- Eesti Hariduse Infosüsteem. (2016). *Eestikeelsete ja venekelsete üldhariduskoolide arv*. Külastatud aadressil <http://www.ehis.ee/>.
- Eesti Vabariigi põhiseadus (1992). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/127042011002>.
- Eetikaveeb. (s.a.). *Teadustöö eetika*. Külastatud aadressil <http://www.eetika.ee/teaduseetika/teadustoo/>.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Gkaintartzi, A., & Tsokalidou, R. (2011). „She is a very good child but she doesn't speak“: The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics* 43(2), 588-601.
- Gillham, B. (2000). *The research interview*. London: Continuum.
- Grünberg, A., Kyriazopoulou, M., & Soriano, V. (2009). *Mitmekultuuriline mitmekesisus ja hariduslikud erivajadused*. Projektiraport. Külastatud aadressil <http://www.europeanagency.org/publications/ereports/multicultural-diversity-and-special-needs-education/Multicultural-Diversity-ET.pdf>.
- Hakuta, L. (2009). Bilingualism. L. R. Squire (Eds.), *Encyclopedia of Neuroscience* (pp. 173-176). California: Academic Press.
- Hallap, M. (1998). Kakskeelse lapse kõne arengut mõjutavad tegurid. K. Karlep & J. Kõrgessaar (Toim), *Hariduslikud erivajadused '98: konverentsi materjalid* (lk 261-266). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Hallap, M. (2008). Eesti keel teise keelena. K. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine*

- koolieelses eas* (lk 193-197). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Halsband, U. (2006). Bilingual and multilingual language processing. *Journal of Physiology-Paris* 99(4-6), 355-369.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching (4th ed)*. Harlow: Pearson.
- Hinkel, E. (2006). *Current perspectives on teaching the four skills*. TESOL Quarterly, 40(1), 109-131.
- Hint, M. (2002). *Keel on tõde on õige ja vale*. Tartu: Ilmamaa.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Kirjastus Medicina.
- Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus (2001). *Muukeelne laps eesti õppekeelega koolis*. Piloottuuringu kokkuvõte. Tallinn.
- Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus (2011). *Keelekümblus*. Külastatud aadressil <http://www.meis.ee/keelekumblus1>.
- Jakobson, V., Kello, K., Masso, A. (2011). Uurimisprojekti “*Vene laps venekeelse üldhariduskooli eestikeelses õppes*” koondaruanne. Külastatud aadressil http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/vene_6pilane_koondaruanneest.pdf.
- Kalmus, M., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpiebaas. Teksti- ja diskursusanalüüside meetodid. Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>.
- Kallasmaa, T. (2003). Isiksus ja kohanemine. J. Allik, A. Realo, K. Konstabel (Toim), *Isiksusepsühholoogia* (lk 139-168). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kasemets, L. (2013). *Uusimmigrantõpilaste akadeemiline ja sotsiaalne toimetulek Eesti üldhariduskoolis*. Lühikokkuvõte. Külastatud aadressil: http://www.meis.ee/bw_client_files/integratsiooni_sihtasutus/public/img/File/MH13/Uuringu_luhikokkuvote.pdf.
- Katz, L. (1995). *Talk with Teachers of Young Children*. Norwood, NJ: Ablex.
- Keltikangas- Järvinen, L. (2011). *Sotsiaalsus ja sotsiaalsed oskused*. Tallinn: Koolibri.
- Kikas, E. (2012). Cognitive abilities and math achievement of students from Estonian-, Estonian-Russian, and Russian speaking families in Estonian-language classrooms. In A. Toomela & E. Kikas (Eds.), *Children studying in a wrong language: Russian speaking children in Estonian school twenty years after the collapse of the Soviet Union* (pp. 43–79). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- King, K., & Fogle, L. (2006). Bilingual parenting as good parenting: parents’ perspectives on family language policy for additive bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 96, 695-712.

- Kingisepp, L., & Luure, A. (2010). *Tere tulemast Eesti kooli!* Tallinn: Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie inimesed.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Lee, J. S., & Suarez, D. (2009). A synthesis of the Roles of Heritage Languages in the Lives of Children of Immigrants: What Educators need to know. T.G. Wiley (Eds.), *The Education of Language Minority Immigrants in the United States* (pp. 136- 171). Bristol: Multilingual Matters.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia*. Andmekogumismeetodid. Intervjuu. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/intervjuu>.
- Lindholm-Leary, K. J., & Borsato, G. (2006). Academic achievement. In F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. Saunders, & D. Christian (Eds.), *Educating English language learners: A synthesis of research evidence* (pp. 176-222). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Liang, L. (2012). How do immigrant parents support preschoolers' bilingual heritage language development in a role-play context? *Australian Journal of Early Childhood* (37)1.
- Lou, Y., Abrami, P. C., & Spence, J. C. (2000). Effects of within-class grouping on student achievement: An exploratory model. *Journal of Educational Research*, 94(2), 101–112.
- Lukk, K. (2007). Kooli ja kodu koostöö. T. Kuurme (Toim), *Eesti kool 21. sajandi algul: kool kui arengukeskkond ja õpilase toimetulek* (lk 223-244). Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.
- Löfström, E. (2011). *Tegevusuuringu käsiraamat*. Tallinn: Archimedes.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Content Analysis*. Külastatud aadressil <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt, Austria.
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide (3rd ed.)*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- McKay, T. (2001). *TPR Storytelling: Especially for Students in Elementary and Middle School (in English, Spanish and French)*. Los Gatos CA: Sky Oaks Productions.
- Mehisto, P. (2009). *Keelekümbluse käsiraamat*. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.

- Melendez, W. R., & Beck, V. (2010). *Teaching Young Children in Multicultural Classrooms Issues, Concepts, and Strategies*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- Muldma, M., & Nõmm, J. (2011). *Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas*. Ecoprint.
- Männamaa, M. (2008). Intervjuu. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 159–166). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*.
Külastatud aadressil
http://www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE_TALIS_Rapporto_Internazionale_EN.pdf.
- Oksaar, E. (1983). Multilingualism and Multiculturalism from the linguist's point of view. Husen & S. Opper (eds). *Multicultural and Multilingual Education in Immigrant Countries* (pp 17-36). Oxford: Pergamon Press.
- Oksaar, E. (1998). Mitmekeelsus, mitmekultuurilisus ja kultuuridevaheline suhtlemine. M. Lauristin, S. Vare, T. Pedastsaar & M. Pavelson (Toim). *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele* (lk 69-80). Tartu: Projekti mitte-eesti noorte integratsiooni Eesti ühiskonnas väljaanne.
- Pulver, A. Toomela, A. (2012). *Muukeelne laps Eesti koolis. Projekti lõpparuanne*.
Külastatud aadressil www.hm.ee/index.php?popup=download&id=11642.
- Puul, M. (2013). *Muukeelne laps eesti õppekeelega kooli 1. klassis. Klassiõpetajate ja lapsevanemate arvamus*. Publitseerimata magistritöö. Tartu.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010).
Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/105112014003>.
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011).
Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001>.
- Rannut, M., Rannut, Ü., & Verschick, A. (2003). *Keel võim ühiskond*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus.
- Rannut, Ü. (2003a). *Muukeelsete õpilaste integreerimine eesti koolis*. Tallinn: TPÜ kirjastus.
- Rannut, Ü. (2003b). *Mitteverbaalsed strateegiad ja keeleline rikastamine teise keele õppes*. Tallinn: TPÜ kirjastus.
- Rannut, Ü. (2004). *Astu sisse! Uusimmigrandid meie ühiskonnas ja haridussüsteemis. Käsiraamat eesti õppekeelega kooli õpetajatele, koolijuhtidele ja haridusametnikele*. Tallinn: Ilo.
- Rannut, Ü. (2005). *Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile Eestis*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

- Rasouli, S., & Nozohouri, R. (2012). Pre-school education and bilinguality of home and school in bilingual regions of Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 32, 308-313.
- Richards, J. C. (2006). *Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riches, C., & Curdt-Christiansen, X-L. (2010). A Tale of Two Montreal Communities: Parents' Perspectives on Their Children's Language and Literacy Development in a Multilingual Context. *Canadian Modern Language Review*, 4, 525- 555.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Sarv, E. S. (2008). Mõtisklemiseks ja võimalust mööda argipäev kasutamiseks. L. Tuuling (Toim), *Lapsevanem ja õpetaja lapse arengu toetajana – mõtteid lapsevanematele ja õpetajatele* (lk 107-111). Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.
- Septer, K. (2014). Õpilase vaimse võimekuse ja klassi õpikeskkonna seos akadeemilise edukusega kakskeelsetel ja nendega koos õppivatel eestikeelsetel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(1), 186–216
- Sheils, J. (1993). *Communication in the Modern Languages Classroom*: Project No. 12.
- Shenker, R. (2012). *Stuttering and the Bilingual Child*. Külastatud aadressil www.stutteringhelp.org.
- Shrum, J., & Glisan, E. W. (1994). *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*. Boston/Massachusetts.
- Soll, M., & Palginõmm, M-L. (2011). *Õppekeelest erineva emakeelega õpilane koolis: Eesti ja teiste riikide koolide kogemus*. Narva: Tartu Ülikooli Narva Kolledž.
- Syrja, R. C. (2011). *How to Reach and Teach English Language Learners: Practical Strategies to Ensure Success*. United States of America: Jossey-Bass.
- Tago, M. (2008). *Õppekeelest erineva kodukeelega õpilased eestikeelses koolis: enesehinnang ja akadeemiline edukus*. Publitseerimata magistritöö. Tartu.
- Tago, M., & Ots, A. (2010). Pupils who speak a „wrong” language: Bilingual children's academic achievement in submersion education. A. Toomela (Ed.), *Systemic person-oriented study of child development in early primary school* (pp. 133–154). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Thomason, S.G. (2001). *Language Contact an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University press.
- Tuulik, M., & Muldma, M. (2008) Uusimmigrantide laste integreerumine eesti kooli. M. Muldma & M. Vikat (Toim), *Mitmekultuuriline õpikeskkond – probleem või väärtus?* (lk 92-104). Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

- Uibu, K., & Tropp, K. (2012). Bilingual and monolingual students' linguistic competences and their development at Estonian primary school. A. Toomela & E. Kikas (Eds.), *Children studying in a wrong language: Russian speaking children in Estonian school. Twenty years after the collapse of the Soviet Union* (pp. 17-42). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vahedi, M. (2010). A study of parents' participation in the high schools administration and its effect on school activities. *International Journal of Educational Research* 48(5), 342-351.
- Valdmaa, S. (2002). *Mitmekultuuriline maailm pedagoogilisest perspektiivist*. Tallinn: Jaan Tõnissoni Instituut ja TÜ Euroopa Kolledž.
- Viher, I. (2002). Koolivalmidus ja kohanemine koolis. *Tea ja toimetä*, 20, 5-17.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Yip, V., & Matthews, S. (2007). *The bilingual child. Early development and language contact*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lisa 1. Väljavõte uurijapäevikust

kirj. algul tekit.
5cm. saab ettekuulusega, hakkama, kui häälel
tekkisid hääle erald. ete. Innis. luge. keele
muudeti ajadega. Peab kindlalt mõeldi tulitama
töö. not. m. t. o. d. i. Ahellus. luge. oma. on. ää. ja. rõõm. hää. i.
järele. Kui on töö häälega, mis ta räägi, i. h. f. i. a. s. h. e. j.

Sama - tund - 6. raa kõbarõõndest ann.
hääle vabalt juhendamist. Sille ajaga, kui
hääle juhendam. tekkisid kõik muudustiku hääle (pid.
tekkima 2. r. u. o. i). alustab algust. Aitama muu
muudustiku hää. i. t. h. u. p. e. a. m. a. i. j. a. d. e. s.
Võimeisega püüa hääle - muu kõbarõõndest kuulamise annul
tekkis muu võimeisega.
Loodus - hääle juhendam. alustamist, juhendamist
Peab rõõmuga hakkama, mida hää. i. t. r. a. a. b. n. i. s.
hakkama, kui misar kõrgel ja hääle rõõmuga - alustam. i. t. e.
tekkisid hääle häälega. Jah, i. t. e. i. o. s. t. a. j. a. n. e. s. i. n. e. r. d. a. t. a.
juhendam. - 2 x ep. juures läbi, aga i. o. s. t. a. h. ä. n. n. i. t. a. d. e.

Lisa 2. Intervjuu küsimused õpetajatele ja lapsevanemale

Valik intervjuu küsimusi õpetajatele

1. Mis keeles Te koolis muukeelse õpilasega suhtlete?
2. Mil määral oskas õpilane kooli tulles õppekeelt?
3. Mil määral on õpilase õppekeele oskus koolis käies paranenud?
4. Kui heaks Te õpilase õppekeele oskust hindate? Põhjendage vastust.
5. Kui heaks Te õpilase kodukeele oskust hindate? Põhjendage vastust.
6. Kuivõrd saab õpilane Teie kõnest aru? Põhjendage vastust.
7. Mida mõistate akadeemilise toimetuleku all?
8. Kuivõrd õpilase muukeelsus mõjutab hakkamasaamist erinevates õppeainetes: matemaatikas, eesti keeles, loodusõpetuses, kunstiõpetuses, tööõpetuses, inimeseõpetuses, arvutiõpetuses, kehalises kasvatuses, muusikaõpetuses, inglise keeles? Tooge võimalusel näiteid.
9. Kuivõrd saab laps hakkama iseseisvate koduste õppeülesannetega ja millist abi ootate seejuures vanematelt?
10. Milline õpilane on Teie arvates sotsiaalne?
11. Mil moel mõjutab õppekeele oskuse tase lapse sotsiaalseid suhteid? Tooge võimalusel näiteid.
12. Kui sotsiaalseks Te õpilast peate? Tooge võimalusel näiteid
13. Kuivõrd esineb muukeelsel õpilasel võrreldes teiste õpilastega probleeme? Milliseid?
14. Mil määral ja kuidas arvestate tundi ette valmistades, et klassis õpib muukeelne laps?
15. Milliseid töömeetodeid kasutate muukeelse õpilase hakkamasaamise toetamiseks erinevates õppeainetes?
16. Mil määral kavandate õpilase keelelisele tasemele vastavaid õppematerjale?
17. Mil viisil toetate muukeelse õpilase õppekeele oskuse arengut, sotsialiseerumist?
18. Mil viisil toetate muukeelse õpilase kodukeele oskuse arengut?
19. Milliseid tugisüsteeme kool muukeelsele õpilasele pakub? Millises mahus?
20. Millist tuge oleks muukeelsele õpilasele lisaks vaja?
21. Kuidas toimub muukeelse õpilase hindamine?
22. Kuivõrd võtate hindamisel arvesse õpilase kakskeelsust?
23. Millist panust ootate lapse vanematelt õpilase koolis toimetulemise toetamisse?
24. Millist panust ootate lapse vanematelt lapse õppekeele oskuse arendamisse?

Muukeelse lapse akadeemilise toimetuleku toetamine

25. Kui tihti teete vanematega koostööd, st arutate probleeme, lapse edasijõudmist, räägite tugisüsteemidest, jne?
26. Mil määral olete kooli-kodu koostööga rahul? Põhjendage vastust.
27. Milliseid meetmeid võiksid vanemad Teie arvates lapse akadeemilise toimetuleku toetamise tõhustamiseks veel kasutusele võtta?

Valik intervjuu küsimusi lapsevanemale

1. Mis rahvusest on Teie pereliikmed?
2. Mis keelt peate laste emakeeleks?
3. Mis keelt lapsed kodus kõige rohkem kuulevad/räägivad?
4. Mis keeles räägivad pereliikmed omavahel?
5. Kui hästi oskaside mõlemad lapsed kooli mines Teie hinnangul kooli õppekeelt?
6. Kas olete lapsed teadlikult kakskeelseteks kasvatanud? Põhjendage.
7. Kuidas hindate oma laste emakeele oskuse taset? Põhjendage.
8. Kuidas hindate oma laste õppekeele oskuse taset? Põhjendage.
9. Mida mõistate akadeemilise toimetuleku all?
10. Kuidas saavad Teie lapsed hakkama erinevates õppeainetes? Tooge võimalusel näiteid.
11. Kuidas saavad Teie lapsed hakkama koduste iseseisvate õppeülesannetega? Tooge võimalusel näiteid.
12. Mil määral ja mil moel vajavad lapsed Teie abi õppetöös?
13. Millistes õppeainetes vajavad lapsed kõige rohkem tuge? Millised on ootused aineõpetajale?
14. Milliseid tugisüsteeme pakutakse koolis Teie lastele? Millised on Teie ootused koolile?
15. Mil määral vajavad lapsed Teie arvates koolipoolseid tugisüsteeme? Põhjendage.
16. Mil määral olete rahul kooli poolt pakutava toega?
17. Millist tuge Teie lapsed kooli poolt veel vajaksid?
18. Kui tihti vestlete klassijuhataja või mõne muu kooli töötajaga laste toimetulemisest, nende probleemidest, toetamisvõimalustest?
19. Milline laps on Teie arvates sotsiaalne?
20. Mil määral suhtlevad lapsed naabritega, naabrilastega, klassikaaslastega?

Lisa 3. Kategooriate moodustamine



Muukeelse lapse akadeemilise toimetuleku toetamine

21. Kuidas hindate vanemate panust lapse keeleõppes?
Ma ei oska seda...aga mulle tundub, et see on läinud vaba valikut...et nad ei ole
kodus eesti keelt. Vähemalt mulle on jäänud selline mulje.

2. Kas Te oskate õpilase kodukeelt?

Jah, oskan

*kodukeel
kõr õpp oskab keelt*

Ta tunneb ennast inglise keeles paremini kui eesti keeles?

No ma arvan või just see, et ta kodus ta kuuleb, ma arvan et ta kuuleb inglise keelt rohkem. Ma ju ei tea tausta, aga mulle tundub, et talle nigu meeldib just inglise keeles suhelda, ta tahaks suhelda inglise keeles.

*kodukeel
suhetamine*

28. Kuidas hindate vanemate panust lapse õppekeele (eesti keele) arendamisse?

Ei oska ka vastata, sest ma ei tea...ma tean ainult selle põhjal mida mulle on räägitud, et üks räägib ühte ja teine teist keelt jaa...aga kuidas tegelikult...Mis määral kodus mis keelt räägitakse ja kuidas. Kas on nii, et pool lauset on eesti keeles ja pool inglise keeles? Vot väga huvitav oleksiki seda teada saada.

*kodukeel
õppekeel*

3. Kas Te oskate õpilase kodukeelt?

...eeee...ma ei tea täpselt mis on tema kodukeel, sest ta ei oska ei inglise ega eesti keelt. Eesti keelt ma valdan, aga inglise keelt ma nii hästi ei oska.

aga kuna mina ei tea, mis keeles nemad kodus suhtlevad, sest nemad ei oska mulle ka inglise keeles öeld...siis ma tõesti ei tea, mis keeles seal kodus räägitakse.

2. Kas Te oskate õpilase kodukeelt?

Inglise keelt, ei oska mina niimoodi spetsiifilisi sõnu rääkida mis kehalises vaja on.

...ma ei tea mis keeles nad kodus räägivad? Kas nad kodus räägivad inglise keeles või eesti keeles?