

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Annagreta Raudseping
UUSSISSERÄNDAJATE EESTI KEELE ÕPPE KORRALDUS SA INNOVE ARUANNETE
PÕHJAL
Magistritöö

Juhendaja: teadur Laura Kirss

Tartu 2020

Resümee

Uussisserändajate eesti keele õppe korraldus SA Innove aruannete põhjal

Haridus-ja Teadusministeerium eraldab rahalist toetust eesti koolidele, kus õpivad uussisserändajad, et toetada eesti keele täiendava õppe korraldust. Uussisserändajatele eesti keele õpetamise olulisusest tulenevalt oli magistritöö eesmärk SA Innove raportitele tuginedes välja selgitada, kuidas on korraldatud Eesti koolides eesti keele täiendavat õpet uussisserändajatele, sh milles seisneb täiendava õppe sisu ja kuidas hindavad koolid täiendava õppe tulemuslikkust. Selleks analüüsi Innovele esitatud aruandeid. Andmeid analüüsi kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Aruannetest selgus, et täiendavat eesti keele õpet viisid läbi erinevad õpetajad ja tugispetsialistid. Täiendava eesti keele õppe sisuks toodi välja keeleõppe erinevaid aspekte, kuid ka kohanemist kergendavaid lisategevusi. Täiendava eesti keele õppe tulemuslikkuse juures toodi välja keelelise korrektsuse tähtsustamist ja õpilaste suutlikkust rääkida igapäevastel teemadel eesti keeles.

Märksõnad: eesti keele täiendav õpe, uussisserändajatest lapsed, keeleõppe korraldus

Abstract

The organisation of new immigrants' Estonian language learning based on reports of Innove Foundation

Estonian Ministry of Education and Research appropriates funds to support additional Estonian language learning of new immigrant students in Estonia. Due to the importance of teaching Estonian to new immigrants, the aim of this Master's thesis was to inquire how are additional Estonian language learning arranged, what do they consist of, and how do schools rate the effectiveness of the additional Estonian language learning based on the reports of Innove Foundation. The data were analyzed by qualitative inductive content analysis method. The results showed that additional Estonian language learning was carried out by teachers and support specialists. The schools described different aspects of language learning, but also emphasized the importance of additional activities. The results showed that grammar and capability to talk about everyday topics were important in relation to the effectiveness of additional language studies.

Keywords: additional Estonian language learning, new-immigrant children, language learning organisation

Sisukord

Sissejuhatus	5
1. Teoreetilised lähtekohad	6
1.1 Uussisserändajate keeleõppe toetamine Euroopas	6
1.2 Uussisserändajate keeleõppe toetamine Eestis	7
1.3 Teise keele õppimine ja omandamine	9
1.3.1 Krasheni hüpoteesid	10
1.3.2 Thomase ja Collieri prisma mudel	11
1.3.3 Cumminsi läve ja vastastikuse sõltuvuse hüpoteesid	12
1.3.4 Keeleõpet mõjutavad tegurid	12
2. Metoodika	14
2.1 Valim	14
2.2 Andmete kogumine	15
2.3 Andmete analüüs	16
3. Tulemused	17
3.1 Eestikeele täiendava õppe korraldus	17
3.1.1 Täiendava õppe läbiviijad	17
3.1.2 Täiendava õppe toimumine	18
3.1.3 Hindamine täiendavas õppes	19
3.1.4 Täiendava õppe vorm	20
3.2 Täiendava õppe sisu	21
3.2.1 Täiendava õppe eesmärgid	21
3.2.2 Keele põhioskuste arendamine	23
3.2.3 Õppematerjal	25
3.2.4 Keeleõppemetoodika	25
3.2.5 Teemad keeleõppes	26
3.2.6 Kohanemist toetavad lisategevused	26
3.3 Eesti keele täiendava õppe tulemuslikkus	28
3.3.1 Hinnang lugemise ja tekstist arusaamise arengule	28
3.3.2 Hinnang sõnavara omandamise arengule	29
3.3.3 Hinnang keelelise korrektsuse arengule	29
3.3.4 Hinnang igapäevakeele kasutusele	30
3.3.5 Hinnang suulise ja kirjaliku kõne arengule	31
4. Arutelu	32
Tänuõnad	36
Autorsuse kinnitus	36

Kasutatud kirjandus

37

Lisa 1. Lisatundide korralduse koodipuu

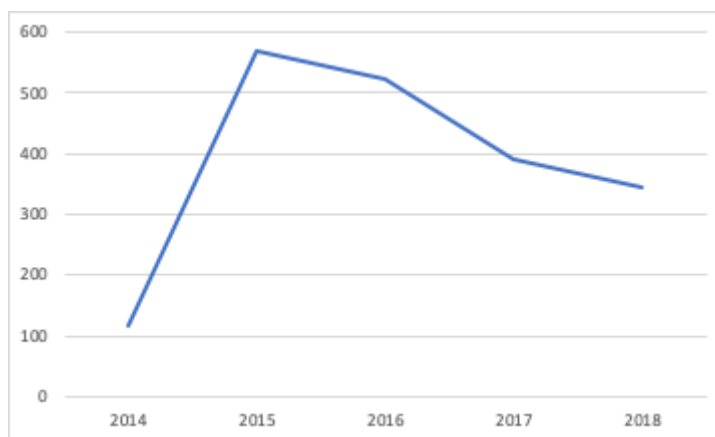
Lisa 2. Lisatundide sisu koodipuu

Lisa 3. Lisatundide tulemuslikkuse koodipuu

Sissejuhatus

Sisseränne Eestisse on praegu päevakajaline teema ja selle aktuaalsus püsib ka tulevikus. Eesti sisserände suurenemisest antakse ülevaade Anniste (2018) uuringus, kus anti ülevaade Eesti rändetrendidest ja sisserändajate profiilist, ja statistikas (Eesti Statistika, 2018), mille kohaselt on ületanud sisseränne väljarännet mitmendat aastat järjest. Eesti tööjõu prognoosi uuringust (Puur, Piirits, Sakkeus, Klesment, & Eamets, 2018) selgus, et suurema osa sisserändajatest moodustavad inimesed, kellel on Eesti kodakondsus ja/või kes on sündinud Eestis. Kuigi sisserändajatest suure osa moodustavad Eesti taustaga inimesed, ei tähenda see, et tagasipöördunute eesti keele oskus on piisav haridussüsteemis hakkamasaamiseks. 2014.–2018. aastani oli alla 19aastaste osakaal Eestisse sisserännanute seas vastavalt 12%, 9%, 9%, 6% ja 5% (Eesti statistika, 2020). Need on potentsiaalselt Eestis kohanemistuge vajavad inimesed. Lisaks sellele on nende seas hulk inimesi, kes vajavad abi eesti keele õppimisel. Sellest järeldub, et meie haridussüsteemi lisandub igal aastal lapsi, kes vajavad eesti keele õppes tuge.

Haridus- ja Teadusministeeriumi (2019) kohaselt õpib Eesti koolides umbes 15–20 põgenikutaustaga õpilast ja umbes 400 uussisserändajat või tagasipöördajat. Kõige väikesem arv 5–19 aastaseid sisserändajaid oli aastal 2014 ja kõige suurem 2015. aastal (joonis 1).



Joonis 1. 5–19 aastaste uussisserändajate arv aastatel 2014–2018 (Eesti Statistikaamet, 2020)

Anniste (2018) uuringu tulemustest selgub, et 0–19 aastaste vanuserühma osakaal teistes riikides sündinud sisserändajate hulgast on üpris suur (19%), ning sisserändajate seas on teiste vanusegruppidega võrreldes rohkem noori peresid lastega. See tähendab, et Eesti koolid peavad olema valmis õpetama teise emakeele ja kultuuritaustaga lapsi. Samuti selgub uuringutest, et peamisi õppe raskusi tekitab uusimmigrantidest õpilastele erinev õppekeel ja/või selle kehv tase (Kasemets & Asser, 2013). Põhikooli- ja gümnaasiumiseadusest (2010) lähtuvalt on

koolikohustus nii eesti kui ka välisriigi kodakondsusega ja määratlemata kodakondsusega isikutel, seega on uussisserändajatel kohustus õppida ja õigus haridusele. Uussisserändajaks peetakse õpilast, kes on Euroopa Liidust ja kolmandatest riikidest saabunud migrantide, asüülitaotlejate ja pagulaste laps, kes alustab õpinguid eesti koolis ning on viibinud Eestis vähem kui kolm aastat (EHIS kasutusjuhend..., 2008). Malozjomovi (2013) töö tulemustest selgus, et kuigi õpetajad on teadlikud, et kooli võib tulla uussisserändajast laps, polnud neil eelnevalt teadmisi, kuidas nendele lastele õpet läbi viia.

Uussisserändajatest õpilaste täiendavaks eesti keele õppeks eraldab Haridus- ja Teadusministeerium SA Innove (edaspidi Innove) kaudu koolidele rahalist toetust (Täiendav keeleõppe toetus..., 2018). 2018. aastal oli keeleõppe toetuse suurus 400 eurot õpilase kohta (Täiendav keeleõppe toetus..., 2018). Innove andmetel on toetus ette nähtud ühe kalendriaasta kohta ja seda kasutatakse lisatasuks õpetajatele, kes õpetavad uussisserändajatest õpilastele või keelekümbelusklassi õpilastele eesti keelt (isiklik kirjavahetus, 30. september, 2019). Toetust saab taotleda kui õpilase kohta on EHISes järgmised andmed:

1. õpilane on Eesti haridussüsteemis (sh lasteaed) olnud vähem kui kolm aastat;
2. kooli õppekeel on eesti keel või õpilane õpib keelekümbelusklassis;
3. õpilane õpib statsionaarses õppes põhikooli riikliku õppekava alusel;
4. õpilase kohta on märkmed individuaalse õppekava ja/või E2 ja/või täiendava eesti keele rakendamise kohta (isiklik kirjavahetus, 30. september, 2019).

Kuigi toetust on makstud 5 aastat, ei ole autorile teadaolevalt süsteemselt uuritud uussisserändajatele suunatud õppe sisu, korraldust ja selle tulemuslikkust.

Selle uurimuse eesmärk on Innove raportitele tuginedes välja selgitada, kuidas on korraldatud Eesti koolides eesti keele täiendav õpe uussisserändajatele, sh milles seisneb täiendava õppe sisu, ja kuidas hindavad koolid täiendava õppe tulemuslikkust. Uurimus võimaldab välja tuua eesti keele õppe korraldusliku poole ja tutvustada eesti keele täiendava õppe sisu uussisserändajatele. Tulemusi saab kasutada uussisserändajatele mõeldud keeleõppe korralduse kitsaskohtade väljatoomiseks ja arendustegevuse avardamiseks.

1. Teoreetilised lähtekohad

1.1 Uussisserändajate keeleõppe toetamine Euroopas

Euroopa riikides on kehtestatud seoses uussisserändajatest õpilastega erinevaid seaduseid. Peaaegu kõikides Euroopa riikides on igal uussisserändajast õpilasel samad õigused ja kohustused, mis kohalikel õpilastel, kuid esineb ka erinevaid lähenemisi, näiteks Rumeenias,

Põhja-Makedoonias ja Türgis pole uussisserändajad kohustatud saama haridust, aga neil on sellele õigus (Eurydice, 2019).

Eurydice (2019) raporti kohaselt läbib uussisserändaja tavaliselt ettevalmistusklassi või intensiivse keeleõppe, eesmärgiga omandada riigikeel sellisel tasemel, et tal oleks võimalik osaleda õppetöös tavaklassiga. Näiteks Prantsusmaale saabunud laps läbib esimese aasta uussisserändajate õppeks spetsialiseerunud õpetaja käe all sissejuhatava klassi. Kui õpilane on jõudnud keeleõppes teistele lastele järele, viiakse ta üle tavaklassi (Charlot, 2017). Sarnaselt on korraldatud uussisserändajate õpe ka Norras (Eklund, Sjöberg, Rydin, & Högdin, 2011). Sellele vastupidiselt kasutatakse ka süsteemi, kus õpilane paigutatakse kohe tavaklassi, kuid intensiivne keeleõpe toimub samal ajal, näiteks Rumeenias (Eurydice, 2019). Ettevalmistusklassi või intensiivse keeleõppe ainekava üle otsustab kas riik või kool. Riigid erinevad ka selle poolest, mis tasandil on koostatud ettevalmistusklassi või intensiivse keeleõppe ainekava. Eurydice (2019) raportist selgub, et on riike, kes lisavad ainekavasse ka teised õppeained, kuid on ka neid riike, kus esialgne ainekava põhineb ainult keeleõppel.

Kui üldiselt on prioriteediks õpetada uussisserändajale kiiresti ja intensiivselt riigikeelt, on mõnede Euroopa riigis võimalus õpilasel õppida õppeaineid emakeeles. Mõnes riigis on kindlat õpilaste arvu, et viia läbi õpet õpilaste emakeeles. Kui näiteks Rootsis on vaja vähemalt viite õpilast, et tagada õpilastele õppeained nende emakeeles, on Norra seaduste kohaselt õpilasel võimalik õppida emakeeles, kui tema norra ega saami keele oskus pole piisavalt hea (Eurydice, 2019). Kuigi mõned Euroopa riigid pakuvad õpilastele vajadusel emakeelset õpet, on riike, kes ei paku uussisserändajatele üldse emakeelset haridust (nt Saksamaa, Poola, Tšehhi) (Eurydice, 2019).

1.2 Uussisserändajate keeleõppe toetamine Eestis

Haridus- ja Teadusministeeriumi (2019) info kohaselt tuleb klassijuhatajal läbi viia uussisserändajast õpilase, vanema või eestkostjaga arenguestlus, mille käigus selgitatakse välja lapse individuaalsed erivajadused ja arenguvajadused, sh vajalik tugisüsteem. Vajadusel võimaldab Sotsiaalministeerium tõlketeenust. Õpilasele koostatakse individuaalne õppekava ja ta asub õppima eakaaslastega samasse või aasta nooremasse klassi. Lapse arengu eest vastutab kool, kaasates lapsevanemad, piirkonna noorsootöösutusi ja vabaühendusi.

Nii Eesti kui ka välisriigi kodakondsusega ja määratlemata kodakondsusega isikutel on Eesti Vabariigis koolikohustus (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010), seega on uussisserändajatel kohustus õppida ja õigus haridusele. Koolikoht tagatakse igale uussisserändajale (Vabariigi valitsus, 2019) ja selle valiku teeb lapsevanem või kohalik

omavalitsus. Kasemetsa ja Asseri (2013) uuringust selgus, et kõige suurema osa uussisserändajatest õpilastest õpib I ja II kooliastmes, ja nende arv väheneb kõrgemates kooliastmetes. Enamik uussisserändajaid läheb õppima eesti õppekeelega kooli.

Kui õpilane on tulnud eesti õppekeelega kooli ja tema eesti keele õppimise kogemus on alla kuue aasta, siis tema vanema nõusolekul rakendatakse õpilasele „Eesti keel teise keelena” õppekava (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Kasemets ja Asser (2013) on toonud välja, et uussisserändajad on määratletud hariduslike erivajadustega õpilastena, seega saab nende õppetöös rakendada erisusi. Individuaalset õppekava rakendatakse Kasemetsa ja Asseri (2013) uuringutulemuste kohaselt vaid üksikutel õpilastel. Üldiselt on uussisserändajatel individuaalsed õppekavad mõnes õppeaines. Lisaks individuaalsele õppekavale pakutakse uusimmigrantidele individuaalseid eesti keele tunde (Trasberg & Kond, 2017). Umbes pool aastat pärast individuaalõppe läbimist hakkab uusimmigrandist õpilane käima samades tundides enda eakaaslastega (Kasemets & Asser, 2013).

Kasemetsa ja Asseri (2013) uuringu tulemustele toetudes võib väita, et eesti keele õppe eesmärkide püstitamisel lähtutakse sellest, kui kauaks pere plaanib Eestisse jääda. Kui õpilane jääb lühikeseks ajaks, koostavad õpetajad õpilastele neile jõukohaseid ülesandeid. Pikemalt Eestisse jäänute puhul on eesmärk võimalikult kiiresti jõuda õppetöös eakaaslastele järele. Õpetajad tähtsustavad enim sotsiaalset kohanemist, turvatunde tekitamist. Seega määrab õpetaja uussisserändaja õppele eesmärgi vastavalt sellele, kui kauaks õpilane Eestisse jääb.

Uussisserändajatega on koolis seotud mitu õpetajat ja tugispetsialisti. Kasemetsa ja Asseri (2013) uuringus toodi tugivõrgustikuna välja klassijuhataja, aineõpetaja, psühholoog, sotsiaalpedagoog, tugiõpetaja, eripedagoog-logopeed ja parandusõppe õpetaja. Nendest esimest toodi esile enim. Lisaks eelnevatele täidavad toetavat rolli ka eakaaslased (Trasberg & Kond, 2017). Et osata uussisserändaja õpet vajaduspõhiselt toetada, peaks uussisserändajatega tegeleval õpetajal olema läbitud keelekümbeluskursus (Liiva, 2015).

Sõltumata haridusastmest on uussisserändajatel keeruline mõista hariduskorraldust. Eelkõige pole uussisserändajad teadlikud Eesti haridussüsteemist ja neil pole piisavalt informatsiooni selle toimimise kohta. Peamisteks murekohtadeks on uussisserändajate vanematel see, kas haridus on piisavalt kvaliteetne, seda eriti venekeelses koolis. Samas on paljude lapsevanemate jaoks viimase juures positiivseks küljeks see, et laps saab jätkata kooliteed vene keeles (Kaldur *et al.*, 2019). EHISE andmetel õppis 2017. aastal Eestis 50 uussisserändajat, kes olid tulnud vene keelt kõnelevatest maadest, eestikeelsel õppekaval, 2018. aastal 57 õpilast ja 2019. aastal 91 õpilast.

1.3 Teise keele õppimine ja omandamine

Keeleõppes eristatakse õppimist (ingl k *learning*) ja omandamist (ingl k *acquisition*). Võrreldes neid kahte mõistet, tõi Krashen (1981) välja, et teise keele omandamisel on tähtis see, et toimuks suhtlus loomulikus keskkonnas. Ta võrdles seda protsessi sellega, kui laps omandab esimest keelt. See tähendab, et inimene ei õpi keelt teadlikult, vaid seda omandatakse loomulikult. Oluline pole mitte grammatilised vormid, vaid mõte (Krashen, 1981). Ellis (2015) lisas, et teist keelt omandatakse keskkonnas, kus seda keelt kasutatakse igapäevasuhtluseks. Teise keele õppimisel on aga oluline reeglite jälgimine ja vigade ilmnemisel nende parandamine (Krashen, 1981). Seega teise keele õppimise puhul teeb inimene seda teadlikult. Kuigi Krashen (1981) eristas teise keele õppimist ja omandamist täielikult, tõi Ellis (2015) välja, et mõlemad võivad toimuda nii loomulikus keskkonnas kui ka teadlikult.

Krashen (1982) on öelnud, et kommunikatsioon on kõige efektiivsem viis õpetamiseks teist keelt. SA Innove (s.a.) kirjeldab keeleõppe läbiviimise juhtnöörides, et keele õppimise algfaasis ei peaks keskendumata grammatikale, vaid keelt õpitakse läbi tähenduslike olukordade. Seega on oluline uussisserändajatele õpetada keelt kommunikatiivset keeleõppemeetodit kasutades. Kommunikatiivse keeleõppemeetodi fookuseks on suhtlus ning õppimiseks tekitatakse igapäevaseid situatsioone (Rannut, s.a.). Eluliste situatsioonide tekitamist õppeprotsessis nimetatakse ülesandepõhiseks keeleõppeks (Metslang *et al.*, 2013). Kommunikatiivse keeleõppemeetodi järgi ei alustata keeleõpet grammatikast, vaid õpitakse ära hädavajalikud fraasid (Rannut, s.a.). Kommunikatiivse keeleõppemeetodi järgi arendatakse kõiki osaoskusi korraga (Metslang *et al.*, 2013).

Arutletud on selle üle, kas uusimmigrant peaks õppima võõrkeelt pigem emakeele baasil või peaks sihtkeele õpe toimuma üksnes selles keeles. Krashen (1982) on öelnud, et keele omandamine saab toimuda sellises keskkonnas, kus õpitavat keelt on võimalikult palju. Kui õpilane kasutab emakeelt, ei tohiks seda keelata, kuid tuleks öeldu ümber sõnastada õpitavas keeles (Butzkamm, 2007). Samas on arvatud, et õpilase emakeel on justkui abivahend ja selle kasutamisel saab õpilane kiiremini ja efektiivsemalt aru tähendustest (Nation, 2003). Esimese keele kasutamine aitab õpilastel paremini aru saada näiteks õpitava keele grammatikast ja sõnavarast või on hea vahend selleks, et selgitada õpilastele uusi tegevusi klassiruumi kontekstis (Serag, 2017).

Adesope'i, Lavini, Thompsoni ja Ungerleideri (2011) uurimusest selgus, et sellised meetodid nagu ühine lugemine, häälikute õppimine ja päeviku pidamine suurendavad teise keele õppimise efektiivsust. Sellele lisaks tuuakse välja, et ka traditsiooniline lugemine aitab kaasa sama palju kui eelnevad strateegiad. Gromova, Khairutdinova, Birmani ja Kalimullini (2019)

uurimusest selgub, milliseid vahendeid ja viise kasutatakse Venemaal õppivate uusimmigrantidega. Kõige enam kasutati kirjandusega töötamist, grupitöid, sh erinevaid arutelusid, ja mänge (Gromova *et al.*, 2019). Keele õppimise algfaasis peab õpilane alustama kontekstiga tugevalt seotud ja kognitiivselt vähenõudlikust keelekasutusest ning liikuma kontekstiga vähem seotud ja kognitiivselt nõudlikuma keelekasutuse poole (Cummins, 2000).

Uusimmigrantide keeleõppes kasutatakse erinevaid õppematerjale. SA Innove (s.a.) on välja toonud erinevaid veebikeskkondi ja materjale uusimmigrantide õpetamiseks. Samuti on kirjeldatud, millised õppematerjalid millistele õpilastele sobivad. Näiteks toob Innove (s.a.) välja, et uussisserändajale sobivad enim hariduslike erivajadustega õpilastele suunatud õppematerjalid, kuna need on koostatud lihtsas keeles ja visuaalse toega. Kuigi Innove (s.a.) loetleb oma kodulehel erinevaid materjale, on just materjalide vähesust nimetatud üheks raskuseks uusimmigrantide õpetamisel, kuna puuduvad spetsiaalselt uusimmigrantidele suunatud materjalid. See raskendab õpetajate tööd, kes peavad materjale uusimmigrantide jaoks tõlkima ja/või lihtsustama (Trasberg & Kond, 2017; Metslang *et al.*, 2013). Metslangi jt (2013) järgi on eestikeelses õppes vene õppekeelega koolides enim kasutatavateks materjalideks õpik ja töövihik, PowerPointi slaidid ja töölehed.

Liiva (2012) magistritööst selgus, et Rootsi õpetajate hinnangul peaksid uusimmigrantidega töötavad õpetajad olema läbinud koolitused, mis valmistavad neid ette mitmekultuurilises klassis õpetama. Metslang jt (2013) on Eesti näitel välja toonud, et enamasti on õpetajad koolitatud õpetama eesti keelt teise keelena, kuid tunnivaatlustest selgus, et kasutatakse vähe aktiivõppemeetodeid ja puudusid tänapäevaste osaoskuste, grammatika ja sõnavara arendamise võtted või polnud nende kasutus efektiivne. Sinkkonen ja Kyttälä (2014) tõid välja, et uusimmigrantide keeleõppe läbiviimisel tähtsustavad õpetajad omavahelist koostööd. Kogu õppe planeerimise juures on oluline, et kaasatud oleksid kõik spetsialistid, kes uusimmigrandiga kokku puutuvad (Sinkkonen & Kyttälä, 2014; Trasberg & Kond, 2017).

1.3.1 Krasheni hüpoteesid

Keele omandamise kohta on sõnastanud Stephen D. Krashen (1982) viis hüpoteesi. Hüpoteesid on siinkohal olulised, kuna uusimmigrandid õpivad uut keelt nii formaalses keskkonnas kui ka igapäevases suhtluses.

Viiest hüpoteesist esimene käsitleb erinevusi keele õppimise ja omandamise vahel (ingl k *the acquisition-learning distinction*). Ta selgitab, et teise keele omandamise protsess on sama, mis lapse esimese keele omandamine. Keele omandaja ei ole teadlik sellest, et ta keelt õpib, vaid kasutab seda suhtluseks. Kui keele omandamine toimub tavaliselt mitteformaalselt, st igapäevase

suhtluse käigus, siis keelt õpitakse formaalses keskkonnas. Keele õppimine sisaldab endas teise keele teadmist – õppija on teadlik grammatika reeglitest ja nende kasutamisest (Krashen, 1982).

Loomuliku järjekorra hüpoteesi (ingl k *the natural order hypothesis*) järgi omandatakse emakeele ja mitteformaalselt õpitava keele grammatika vastavalt sellele, mida suhtlemiseks vaja läheb. Jälgimishüpotees (ingl k *the monitor hypothesis*) selgitab, mis on alateadlikult omandatud ja teadlikult õpitud keeleõppe vahe. Suhtlus on ladusam, kui keel on omandatud alateadlikult, kuna siis puudub kartus eksida. Teadlikult õpitud keele tulemusel muudetakse lausestruktuure lähtuvalt grammatikareeglitest. Sisendkeele hüpoteesi (ingl k *the input hypothesis*) järgi kasutatakse ka keelestruktuure, mida veel õpitud ei ole. Keelest saadakse aru toetudes kontekstile ja varem omandatud keeleteadmistele. Seega peab olema keelekasutus tasemel, mis on õppija jaoks haarav, kuid sisaldama struktuure, millega õppija kokku pole puutunud. Afektiivse filtri hüpotees (ingl k *the affective filter hypothesis*) ütleb, et negatiivsed tegurid (väike motivatsioon, vähene enesekindlus ja ärevus) pidurdavad keele omandamise protsessi (Krashen, 1982).

1.3.2 Thomase ja Collieri prisma mudel

Thomase ja Collieri (1997) mudel kirjeldab kakskeelsete õpilaste teise keele omandamist. Mudeli mõte seisneb selles, et teise keele areng ei ole ainuke komponent keele omandamise protsessis. Prisma mudel selgitab, et teise keele õppimine on edukas juhul, kui on kaasatud neli komponenti: sotsiokultuurilised protsessid, keeleõpe, akadeemiline ja kognitiivne areng. Keeleõpe, akadeemiline ja kognitiivne areng peavad toimuma nii esimeses kui ka teises keeles korraga. Selle tulemusel saavad õpilased õppida mõlemat keelt keeletunni kontekstis ja õppida õppeaineid ning seeläbi areneda kognitiivselt mõlemas keeles.

Kaks kõige tähtsamat arengulist protsessi on keeleõpe ja kognitiivne areng. Keeleõpe hõlmab endas keele alateadlikke komponente, aga ka metalingvistilisi, teadlikke, formaalseid keele õppega seotud aspekte. Sellele lisaks toovad Thomas ja Collier (1997) välja ka esimese ja teise keele kirjasüsteemi omandamise. Kindlustamaks õpilase kognitiivse ja akadeemilise edu, peaks õpilase esimese keele kirjaliku ja suulise keele kognitiivne tase olema kõrge. Kognitiivne areng on alateadvuses olev protsess. Thomas ja Collier (1997) rõhutavad, et tähtis on toetada õpilase emakeele arengut vähemalt algkooli lõpuni, et õpilane saavutaks kakskeelsuse. Seeläbi on nad mõlemas keeles kognitiivse arengu täielikult saavutanud ja neil on eelis ükskeelsete laste ees.

Sotsiokultuurilised protsessid on need, mis toimuvad inimese ümber erinevates kontekstides – kodus, koolis, kogukonnas ja ühiskonnas (Thomas & Collier, 1997). Näiteks

koolis võib õhkkond klassis või õppekava ülesehitus tekitada psühholoogilist distantsi gruppide vahel. Õpilase akadeemilist edukust võib mõjutada ühiskonna tasemel näiteks diskrimineerimine ja eelarvamused.

Akadeemiline areng tähendab erinevate ainealaste teadmiste omandamist: võõrkeeled, matemaatika, täppis- ja loodusteadused ning sotsiaalteadused (Thomas & Collier, 1997). Klassist klassi suureneb sõnavara hulk ja keeletase areneb kõrgemale kognitiivsele tasemele. Kõige efektiivsem on õpetada ainealaseid teadmisi õpilase esimese keele kaudu ning samal ajal õpetada teist keelt. Õpetades enne teist keelt ja seejärel ainealaseid teadmisi, võib tekkida õpilasele liiga suur akadeemiline puudujääk (Thomas & Collier, 1997).

Thomase ja Collieri (1997) kohaselt on kõik neli komponenti – sotsiokultuurilised protsessid, keeleõpe, akadeemiline ja kognitiivne areng – omavahel vastastikku seotud. See tähendab, et kui üks komponent on puudu, mõjutab see suuresti õpilase üldist arengut ja edukust tulevikus (Thomas & Collier, 1997).

1.3.3 Cumminsi läve ja vastastikuse sõltuvuse hüpoteesid

Cumminsi (2000) läve ja vastastikuse sõltuvuse hüpoteeside järgi kogevad paljud kakskeelsed õpilased akadeemilisi puudujääke ja esineb vähest kirjaoskust mõlemas keeles juhul, kui õpilasele antakse juhiseid ainult teises keeles. Kakskeelsetel õpilastel, kes jätkavad mõlema keele õppimist koolis, on paremad akadeemilised ja kognitiivsed tulemused.

Läve hüpoteesi kohaselt on õpilastel, kes on esimeses ja teises keeles kõrgemal tasemel, kõrgem kognitiivne tase. Õpilase kognitiivsed tulemused on madalamad, kui tal esineb esimeses või teises keeles puudujääke. Vastastikuse sõltuvuse hüpoteesi (Cummins, 2000) järgi suudab õpilane teadmisi ühest keelest teise üle viia edukamalt siis, kui ta on esimeses keeles kõrgel tasemel.

Paremate akadeemiliste ja keeleliste tulemuste saavutamiseks on vajalik mõlema keele arendamist jätkata (Cummins, 2000). Küll aga ei ilmne, milline keel peaks olema õppe kontekstis peamine keel. Akadeemiliste oskuste loomulik ülekanne keelte vahel saab toimuda siis, kui õpilasele on antud võimalus mõlemas keeles lugeda ja kirjutada (Cummins, 2000).

1.3.4 Keeleõpet mõjutavad tegurid

Keeleõpet mõjutavaid faktoreid on palju. Arvestades selle magistr töö fookust ja kirjanduses uuritud tegureid, piirduakse töös järgmiste teguritega: motivatsioon, õpilase esimene keel (Ellis, 2015), keelehirm ja tundides kasutatav metoodika (Metslang *et al.*, 2013).

Keele omandamist mõjutab suurel osal motivatsioon. Oroujlou ja Vahed (2011) töid välja, et suurem motivatsioon ja positiivsem suhtumine keeleõppesse on eeliseks, et keel efektiivsemalt omandada. Näiteks andekatel õpilastel, kellel pole motivatsiooni õppida, on keeleõppes kehvemad tulemused. Õpilaste motivatsiooni võib mõjutada nii õpetaja, lapsevanemate kui ka lapse enda maailmavaated. Õpetajal on võimalus last motiveerida teda julgustades. Samuti on oluliseks motiveerivaks teguriks õpetaja planeeritavad tegevused, kus õpilased saavad keelt kasutada tähendusrikkas olukorras (Rahman *et al.*, 2017). Seega on oluline, et keeleõpet planeerides ei unustataks õpilase motiveerimist.

On leitud, et õpilase võõrkeele omandamist mõjutab õpilase esimene keel ehk emakeel. Kui keeled on tüpoloogiliselt sarnased, on ka keeleõpe kergem, kuna õpilane saab teadmisi kergemini üle kanda (Hummel, 2014; Meisel, 2011). Shatz (2017) uuris õpilasi, kes õppisid võõrkeelena inglise keelt, ja seda, kuidas nende emakeel mõjutab inglise keele õppimist. Selgus, et kui emakeele ja võõrkeele vahel on erinevusi, mõjutab see ka võõrkeele õpet – kui emakeeles puuduvad artiklid, oli ka inglise keele õppimisel artiklitega raskusi (Shatz, 2017; Benson, 2002). Sellele lisaks on Cummins (2000) toonud välja, et mõne keele puhul on esimese ja teise keele sarnasused olnud õppimisel kasuks (nt inglise ja hispaania keel). Samas on jaapani ja hiina keele puhul kirjasüsteem keerulisem ning ka neid keeli emakeelena kõnelevatel inimestel võtab esimese keele omandamine kauem aega (Cummins, 2000).

Hirm eksida ja teha vigu esineb keeleõppes enim nendel, kelle keeletase on madalam (Marwan 2016; Sevinç & Dewaele, 2018). Lisaks sellele kardavad naissoost õppijad rohkem võõrkeeles rääkida (Öztürk & Gürbüz, 2013). Sparks, Patton, Ganshow ja Humbach (2009) leidsid, et keelehirm on seotud õppija keele omandamisega – kui keelehirm kasvab, keeleoskus ei arene. Sellele lisaks on oht, et õppija hirm põhjustab tegelike võimete alahindamist (Teimouri, Goetze, & Plonsky, 2019). Ellise (2015) sõnul peaks keelehirmu vaatama pigem negatiivse faktorina keeleõppes, kuid toob välja, et mõnel juhul võib keelehirm olla positiivne ja ärgitada õpilast rohkem saavutama. Seega peab uusimmigranti õpetades arvestama, et õpilastel, kes on just alustanud võõrkeele õppimist, võib esineda hirm uut keelt rääkida.

Nagu eelnevalt mainitud, on keeleõppes oluline alustada kontekstiga tugevalt seotud ja kognitiivselt vähenõudlikust keelekasutusest ning liikuda kontekstiga vähem seotud ja kognitiivselt nõudlikuma keelekasutuse poole (Cummins, 2000). Uussisserändajate keeleõppes on oluline kasutada kommunikatiivset keeleõppemeetodit (Innove, s.a.). Metslangi jt (2013) Eesti uuringust tuli välja, et kuigi eesti keelt teise keelena õpetavate õpetajate sõnul arendatakse tunnis kõiki keele osaoskusi, selgus tunnivaatlustest, et pigem tegeletakse rohkem lugemisoskuse arendamisega, jättes ülejäänud osaoskused tagaplaanile.

Kokkuvõtlikult võib öelda, et arvestades sisserände jätkuvat kasvu, peavad koolid olema valmis toetama uussisserändajatest õpilaste eesti keele arengut ja planeerima õppetegevust tuginedes rahvusvahelises teaduskirjanduses väljakujunenud teadmistele. Eestis tehtud uurimustest ei selgu, kuidas on korraldatud uussisserändajatele suunatud eesti keele õpe, milline on keeleõppe sisu ja tulemuslikkus. Seega on oluline saada ülevaade sellest teemast, et edaspidi saadud teadmiste pinnalt eesti keele õpet asjakohasemalt korraldada.

Toetudes uurimisprobleemile, on selle uurimuse eesmärk Innove raportitele tuginedes välja selgitada, kuidas on korraldatud Eesti koolides eesti keele täiendav õpe uussisserändajatele, sh milles seisneb täiendava õppe sisu, ja kuidas hindavad koolid täiendava õppe tulemuslikkust. Selles magistritöös on püstitatud kolm uurimisküsimust:

1. Kuidas on korraldatud SA Innove toetusel pakutav eesti keele täiendav õpe uussisserändajatele?
2. Milles seisneb eesti keele täiendava õppe sisu?
3. Kuidas hindavad koolid selle toetuse tulemuslikkust?

2. Metoodika

Magistritöö eesmärk oli Innove raportitele tuginedes välja selgitada, kuidas on korraldatud Eesti koolides eesti keele täiendavat õpet uussisserändajatele, sh milles seisneb täiendava õppe sisu ja kuidas hindavad koolid täiendava õppe tulemuslikkust. Eesmärgist tulenevalt kasutati kvalitatiivset uurimismeetodit, kuna see aitab näha sotsiaalseid ja inimese siseseid nähtuseid (Õunapuu, 2014). Magistritöös kasutatakse kvalitatiivset uurimismeetodit, sest töö aluseks on Innovelt saadud koolide toetuse kasutamise aruanded, mis on oma olemuselt kirjeldavad, st annavad vabas vormis ülevaate toetuse kasutamise viisidest ning sisust.

2.1 Valim

Selles magistritöös kasutatakse valimi koostamisel kõikset valimit, mille alusel uuritakse kõiki objekte (Õunapuu, 2014). Uuringusse on kaasatud kõik koolid, kes on viie aasta jooksul (2014–2018) saanud Innovelt toetust rahastamiseks uussisserändajate ja välisriigist naasnud õpilaste eesti keele täiendavat õpet ning on esitanud Innovele toetuse kasutamise aruande.

Valim koosnes 183 aruandest, vormistatuna Times New Romani kirjatüübis 12 suuruses, reavahega 1,5. Hea teadustava kohaselt austab teadlane uuritavate privaatsust (Tartu Ülikooli eetikakeskus, 2017). Sellest tulenevalt on Innove kõikide uuritavate koolide ja andmetes mainitud õpilaste ja õpetajate nimed anonüümseks teinud ning neid töös ei kajastata. Koolid ei

olnud kohustatud esitama õpilase päritoluriiki, kuid mõned koolid tõid selle välja. Ülevaade uussisserändajatest õpilaste päritoluriikidest on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Ülevaade mõnedest uussisserändajatest õpilaste päritoluriikidest

Riik	Laste arv	Riik	Laste arv
Hispaania	14	Läti	2
Soome	12	Venemaa	2
USA	9	Vietnam	2
Süüria	7	Armeenia	1
Ukraina	7	Hiina	1
Inglismaa	5	India	1
Itaalia	5	Iraak	1
Gruusia	4	Iraan	1
Saksamaa	4	Kambodža	1
Ungari	4	Leedu	1
Iirimaa	3	Nigeeria	1
Brasiilia	2	Poola	1
Bulgaaria	2	Tai	1
Kanada	2		

Aruannete kohaselt olid uussisserändajad 1.–11. klassi õpilased, kuid enamasti anti ülevaade 2. kooliastme õpilaste täiendavast keeleõppest. Kuigi enamikel juhtudel oli nimetatud, millises klassis õpilane käis, asusid mõnede koolide sõnul õpilased õppima madalamasse klassi. Seega puudus ülevaade täpsetest vanustest, riikidest ja keeletaustast, kuid üldistusi saab teha kooliastmeti.

2.2 Andmete kogumine

Andmed on kogunud SA Innove koolidelt kogutud aruannete näol aastatel 2014–2018. SA Innove keelekümbeluse peaspetsialisti sõnul (isiklik kirjavahetus, 30. september, 2019) on koolidele ette antud finantsaruande formaat ja selle lisana on kohustus lisada vabas vormis sisuline aruanne. Seega on kasutatavad aruanded koostatud vabas vormis ja need on esitanud eesti keele õppeks täiendavad finantsvahendid saanud kooli pidajad. Aruanne sisaldab kirjeldust, kuidas toetust on kasutatud, mis on olnud täiendavate tegevuste sisu ja kuidas täiendavad tegevused on mõjutanud õppeprotsessi ja tulemuslikkust. Aruannetel puudub kindel formaat, seega on iga kool selle koostanud lähtuvalt Innove esitatud ühest küsimusest. Näiteks 2014. aastal põhines sisuline aruanne küsimusel „Kuidas on täiendav raha õpitulemusi mõjutanud, mille alusel seda väidate?“. Vabast vormist tulenevalt erinevad aruanded üksteisest nii sisult kui

ka pikkuselt. Andmete kogumaht oli 79 lehekülge. Kuna aruanded on kirjeldavad, annavad need ülevaate toetuse kasutamise võimalikest viisidest. Aruanded on sorteeritud aastate järgi eraldi tekstifailideks ning koolide nimed on asendatud numbritega. Aruannetest saadud andmed sisestati QCAmapi programmi. Andmete sisestamisele järgnes andmete kodeerimine ja analüüsimine, uurimistulemuste ja järelduste sõnastamine.

2.3 Andmete analüüs

Andmete analüüsiks on valitud induktiivne sisuanalüüs, mille tulemusel tehti andmete põhjal üldistusi. Eelnevalt kodeeriti andmed (Õunapuu, 2014). Kodeerimisel kasutati andmetöötluskeskkonda QCAmap, kuhu lisati aruanded .txt vormingus. Kodeerimise käigus loodi koodipuu, mis sisaldab erinevatel tasemetel koode (Masso, Salvet, & Lepik, 2014). Andmeid analüüsiti uurimisküsimuste kaupa. Algselt markeeriti uurimisküsimustele vastavad tähenduslikud üksused, millest said koodid. Näide kategooriate moodustamisest on esitatud tabelis 2.

Tabel 2. Näide aruannetes markeeritud tähenduslikest üksustest ja nendest tekkinud koodid

Aruande sisu	Kood
Tänu vahetule kontaktile õpetaja ja õpilase vahel oli võimalik tutvustada mitmesuguseid kõnekujundeid ja teha neid õpilasele arusaadavaks. Individuaalse lähenemise tõttu paranes õigekirjaoskus (kiire reageerimine ortograafia tüüpvigadele, analüüs, reeglistus, reeglite selgitamine).	sõnavara arendamine suulise ja kirjaliku väljendusoskuse arendamine

Töö usaldusvääruse suurendamiseks kasutati kaaskodeerija abi. Kaaskodeerija ei näinud autori lisatud koode ning kodeeris viis aruannet iseseisvalt. Seejärel võrreldi autori ja kaaskodeerija tekkinud koode. Autori ja kaaskodeerija koodid langesid üldjuhul kokku ja uusi koode ei tekkinud, erinevused esinesid sõnastuse poolest. Sellele lisaks arutati koodide ja kategooriate sõnastus juhendajaga läbi, kes suunas autorit koodide ja kategooriate moodustamisel. Koodidest kategooria moodustumise näide on esitatud tabelis 3.

Tabel 3. Koodidest kategooria moodustumine

Koodid	Kategooria
Eesti keel	Keelekasutus
Inglise keel	
Vene keel	
Erinevad meetmed: kehakeel, žestid	
Kujundav hindamine	Hindamine
Numbriline hindamine	
Hindamata jätmine	

3. Tulemused

Tulemused esitatakse kolmes alapeatükis, mis vastavad kolmele uurimisküsimusele. Tulemusi illustreeritakse tsitaatidega aruannetest. Konfidentsiaalsuse tagamiseks on asendatud koolide nimed numbritega, kuhu lisati aasta, mil toetuse aruanne SA Innovele esitati.

3.1 Eestikeele täiendava õppe korraldus

Uurimisküsimuse „Kuidas on korraldatud SA Innove toetusel pakutav eesti keele täiendav õpe uussisserändajatele?“ analüüsimisel tekkisid esile neli peakategooriat, mida tutvustatakse järgnevalt alakategooriate kaupa. Esimese suurema kategooriana nimetasid koolid täiendava õppe läbiviijaid. Teiseks suureks kategooriaks kujunes täiendava õppe toimumine. Kolmandaks suuremaks kategooriaks on täiendava õppe hindamine. Neljanda teemana tõid koolid välja täiendava õppe vormi (lisa 1).

3.1.1 Täiendava õppe läbiviijad

Uussisserändajate täiendavat õpet viisid läbi nii õpetajad kui ka tugispetsialistid. Täiendava õppe läbiviijateks toodi välja õpetajate hulgas klassiõpetajad, aineõpetajad ja eesti keelt teise keelena õpetajad.

Lisaks on õpetajate hulgas klassiõpetajad, kes vastutasid nende õpilaste eesti keele põhiõppe eest. (Kool 3, 2018)

Õpilase õpetamisega on seotud kõik kooli aineõpetajad. (Kool 15, 2018)

Aruannetest ilmes, et täiendava õppe eest vastutab mitu õpetajat ja täiendav õpe sünnib koostöös. Samas oli ka koole, kus uussisserändaja täiendav õpe on ühe õpetaja vastutusel. Mõnes koolis töötasid õpetajad, kes on käinud vastavatel koolitustel või kes on omandanud eesti keele kui teise keele õpetaja kutse. Uurimuses osales õpetajaid ja koole, kellel on kogemus uussisserändajate koolitamises ja kellel ei ole.

Individuaalne õppekava on koostatud uussisserändajale õpetajate koostöös ning kokku on lepitud erinevad valdkonnad, mida üks või teine spetsialist õpetab ja arendab. (Kool 10, 2017)

Olen läbinud kaks koolitust, mille sisuks on olnud uusimmigrantide lõimumine Eestis. (Kool 33, 2015)

Õpiabi tunde viib läbi õpetaja, kes on saanud vastava hariduse (TÜ diplom eesti keel teise keelena). (Kool 4, 2014)

Õpetajad said praktilise kogemuse ja valmisoleku uussisserändajate keeleõppeks. (Kool 12, 2017)

Uussisserändajatest õpilastega tegelevate tugispetsialistide hulgast toodi välja abiõpetaja, logopeed, hariduslike erivajadustega õpilaste õppe koordinaator, eripedagoog, sotsiaalpedagoog ja psühholoog. Nendest osad täitsid tihti ka tugiisiku rolli, olles uussisserändajaga koos ainetundides, et teda õppes toetada.

Sotsiaalpedagoog: Tugiisikuks olemine – tõlk, et õpilane eesti kooliellu sisse elaks. Vajadusel vahendaja õpilase ema ja kooli koostöö korraldamisel. (Kool 4, 2015)

Mõnes koolis viis eripedagoog läbi vestlusringe, kuid üldiselt toodi välja, et eripedagoog korraldas uussisserändajatele õpiabitunde. Sotsiaalpedagoogi ja psühholoogi kasutati juhtudel, kui õpilane vajab kohanemiseks sotsiaalpedagoogilist ja psühholoogilist tuge. Üks kool tõi välja, et uussisserändaja täiendava õppe raames kaasati ka kooliväliseid tugispetsialiste.

Kool kaasas uussisserändajate perest pärit õpilaste arengu toetamiseks koolivälist nõustamismeeskonda. (Kool 15, 2018)

3.1.2 Täiendava õppe toimumine

Täiendava õppe toimumise all eristati kolm kategooriat: sagedus, keelekasutus täiendava õppe ajal ja õppele eelnenud tegevused.

Lisatunnid toimusid kooliti erinevalt ja nende sagedus varieerus ühe ja üheteistkümne korra vahel nädalas. Oli koole, kus õppe alguses määrati vähem tunde, kuid õppe käigus selgus, et täiendava õppe raames peaks efektiivsuse tagamiseks olema rohkem tunde nädalas:

Alguses oli minu hinnangul tunde liiga vähe. Pärast seda, kui lisati veel 3 tundi nädalas, toimus ka areng. (Kool 11, 2018)

Koolid, kus on tekkinud keelerühmad, määravad algajate gruppidele rohkem tunde nädalas ning vähendavad seda järgnevatel aastatel.

Käesoleval õppeaastal jätkati õpet kahes eraldi tasemerühmas 5 tundi nädalas (1., 2., 4., 5. klassi lapsed) ja 4 tundi nädalas (7. klassi õpilased). (Kool 6, 2016)

Koolis on 3 erineva tasemega keeleõpperühma. /.../ Intensiivse keeleõppe tulemusel (8–10 tundi nädalas) omandavad esimese aasta uussisserändajad igapäeva eluks ja õppetööks vajaliku keeleoskuse. /.../ Teise aasta õpilased hakkavad rohkem õppima koos oma põhiklassiga. Kolmanda aasta õpilased jätkavad keeleõpinguid ja hakkavad üle minema tavaõppekavale. (Kool 27, 2015)

Keelekasutus täiendava õppe ajal tähendab siin töös seda, mis keele kaudu või abil eesti keele õpet läbi viidi. Analüüsist ilmnes, et õpilastega suheldi eesti, vene ja inglise keelt kasutades. Oli ka koole, kus õppekeeleks on eesti ja vene keel, seega oli mõlema keele kasutus aktiivne. Õpetajad kasutasid inglise ja vene keelt, et õpilasele lisaselgitusi jagada. On ka õpetajaid, kes rääkisid õpilastega ainult eesti keeles. Täiendava õppe alguses kasutati ka kehakeelt ja erinevaid pildimaterjale. Sellist varianti kasutasid õpetajad ka siis, kui uussisserändaja polnud kodumaal ühtegi võõrkeelt õppinud.

Gruusias ei olnud õpilane omandanud mitte ühtegi võõrkeelt ning alguses tuli suhelda õe vahendusel, kehakeele, žestide ning piltide abil. (Kool 14, 2014)

Ühe õpilase puhul oli olemas ühine keel (inglise keel), mida mõlemad osapooled oskasid ja mis võimaldas baastasemel suhtlust läbi viia ning vajadusel eesti keeles arusaamatuks jäävat materjali lisaks selgitada. (Kool 20, 2017)

Õppele eelnenud tegevustena toodi välja keeleoskuse määramine, edasijõudmise väljaselgitamine, vestlus, individuaalse arengukaardi moodustamine ja individuaalsete õppekavade moodustamine erinevates õppeainetes.

Et moodustada tasemete järgi keelegrupe, määrati enne täiendava õppe toimumist õpilaste keeletase. Sama tehti ka selleks, et valida õpilasele parim lähenemine ja selgitada välja see, mis teemade juures on õpilast vaja enim järele aidata:

Eripedagoog testis õpilasi ning selgitas välja õpilaste taseme ja teemad, mida individuaalselt on vaja juurde õpetada, et nad saaksid tunnis hiljem iseseisvalt hakkama. (Kool 20, 2018)

Sellele lisaks korraldati eelnevalt vestluseid. Uussisserändajatele rakendati individuaalsed õppekavad. Need olid üldiselt ainetes, mis vajavad palju tekstiga tööd, nagu näiteks eesti keel ja kirjandus, loodusõpetus, inimeseõpetus, ühiskonnaõpetus ja ajalugu. Individuaalne õppekava eesti keeles koostatakse alati. Kui keeleoskuse tase on ebapiisav, siis rakendatakse seda ka teistes õppeainetes.

3.1.3 Hindamine täiendavas õppes

Hindamise täiendavas õppes võib jaotada kolmeks kategooriaks: kujundav hindamine, numbriline hindamine ja hindamata jätmise.

Kujundava hindamise puhul toodi välja, et kõiki töid hinnatakse suuliselt ja kohe. Hindamise juures toodi ka välja see, et tagasisidet antakse nii lapsele kui ka lapsevanemale. Sealjuures oli ka mainitud, et suulise tagasiside andmist kasutati enim täiendava õppe alguses ning kui võimalik, mindi üle numbrilisele hindamisele. Kuigi oli koole, kes kasutavad kõikides ainetes numbrilist tagasisidestamist, kasutavad mõned koolid nii suulist tagasisidestamist kui ka numbrilist hindamist. Näiteks ained, milles hinded ei oleks olnud positiivsed, kasutati suulist tagasisidestamist.

Õpilastele rakendatakse erinevaid tagasisidestamise viise. Ainetes, kus on võimalik neid hinnata, seda ka tehakse. Teistes ainetes kasutatakse sõnalisi hinnanguid ega hinnata kõiki õpiväljundeid. (Kool 56, 2018)

Õpetajana kasutan õpilase suhtes kujundavat hindamist ja annan pidevalt tagasisidet õpilasele ja tema emale. (Kool 18, 2015)

Samuti kasutati ka numbrilise ja kujundava hindamise juures hindamata jätmist. Õppeainetes, kus saadi, pandi hindeid, kuid muidu teadmisi õppeainetes ei hinnatud. Samas oli ka koole, kus alguses üldse hindeid ei pandud.

I poolaasta lõpuks hinnati tema teadmisi järgnevalt: eesti keel 3, kehaline kasvatus 5, kunst 4, matemaatika 3, muusika 3, tehnoloogiaõpetus 5, vene keel 3. Ülejäänud õppeainetes ei olnud teda võimalik hinnata ja tegemata tööde pärast puudulikke välja panna ei tundunud õiglase mõttekas. (Kool 14, 2014)

Õppenõukogu otsusel ja kokkuleppel kasuvanemaga me esimesel poolaastal ei hinnanud. (Kool 2, 2018)

3.1.4 Täiendava õppe vorm

Aruannetest selgus, et eesti keele täiendav õpe toimus eri vormis. Esiteks kasutati individuaaltundi, mis toimus kas pärast tunde või samal ajal, kui teistel õpilastel on emakeele tund. Koolides, kus oli rohkem uussisserändajaid olid õpilased jaotatud rühmadesse vastavalt nende keeletasemele. Mõnes koolis kasutati nii individuaaltunde kui ka rühmatunde korraga. Ühe kooli puhul kasutati individuaaltunnis ka õpilase emakeelt kõnelevat õpetajat, et õppida eesti keeles peamine sõnavara emakeele abil.

Koolis on võimalik moodustada uussisserändajate rühmi eesti keele õpetamiseks ja korraldada ka üks ühele õpet, /.../ mis soodustab nende keeleoskuse kiiremat edenemist. (Kool 16, 2017)

Ta täiendav eesti keele õpe on korraldatud õppetundide ajal. Kui teistel õpilastel on emakeele tund (kirjandus), on tal individuaalsed eesti keele tunnid. (Kool 50, 2017)

Kevadel lisandunud uued õpilased said lisaks täiendavat sõnavaraga tööd 2 t nädalas, lisaks hispaania keele õpetaja tuge 2 t nädalas esmase sõnavara arendamiseks. (Kool 41, 2018)

Täiendavat õpet viidi läbi ka keeleringide näol, mida nimetati ka vestlusringideks, kus õpilased said ennast vabalt väljendada.

Oleme loonud 2 kaks eesti keele ringi õpilastele, kelle kodune keel ei ole eesti keel. Seal õpivad nad läbi mängu ja suhtlemise kaudu end paremini väljendama, arendavad sõnavara ja vastavalt vajadusele tegelevad ka grammatika ja reeglitega. (Kool 16, 2014)

3.2 Täiendava õppe sisu

Uurimisküsimuse „Milles seisneb eesti keele täiendava õppe sisu Innove aruannete põhjal?“ analüüsimisel tekkisid kuus peakategooriat, mida tutvustatakse järgnevalt alakategooriate kaupa. Alljärgnevalt on välja toodud keele täiendava õppe eesmärgid, põhioskuste arendamine, materjal, meetodika, teemad ja lisategevused kohanemiseks (Lisa 2).

3.2.1 Täiendava õppe eesmärgid

Täiendava õppe eesmärgid võib jaotada kolmeks: teistes õppeainetes õppimise toetamine, kohanemise kergendamine ja keeleoskuse arendamine.

Täiendava õppe üks eesmärk oli aidata õpilastel iseseisvalt hakkama saada teistes õppeainetes, seejuures toetada õpilase õpiraskuste ületamist. Oli koole, kes alustasid täiendava õppe raames kohe terminoloogia õpetamisega, et õpilane saaks võimalikult kiiresti hakata õppima koos enda klassiga. Täiendava õppe raames õpiti teiste õppeainete terminoloogiat, kinnistati tunnis õpitud või võeti tunnis õpitu rahulikumas tempos uuesti läbi:

Muukeelsetele õpilastele suunatud õpiabitundides käsitleti uuesti tundides õpitud teemasid, kinnistati terminoloogiat. (Kool 10, 2015)

Suurim rõhuasetus oli seejuures eesti keele õppel ning matemaatikal, samuti õpiti loodus- ja inimeseõpetust. (Kool 48, 2017)

Eriti toodi välja õppeaineid, kus peamine töö käib eestikeelsete tekstidega ja mis sisaldavad raskemat sõnavara. Õpiraskuste ületamiseks antakse õpilastele lisaäga ülesannete täitmiseks või diferentseeritakse ja vähendatakse õppematerjali vastavalt õpilase tasemele. Mõnel juhul lasti teha õppetööd mingis osas ka õpilasele juba tuttavas keeles. Õpilasele pakuti ka konsultatsioone, mis vajadusel olid individuaalsed ja aidati koduste ülesannete tegemisel.

Muukeelsetele õpilastele suunatud õpiabitundides käsitleti uuesti tundides õpitud teemasid, kinnistati terminoloogiat. Õpetaja aitas koduste ülesannete tegemisel. (Kool 10, 2015)

Täiendava õppe teine eesmärk oli aidata kaasa õpilase kohanemisele. Selleks seoti keeleõppe kultuuriteadmistega. Õpilastele õpetati eesti kultuuri algtõdesid. Täiendava õppe eesmärgiks seati ka huvi äratamine eesti kultuuri vastu ja eakaaslastega suhtlema ärgitamine.

Selleks suunati õpilast infot otsima eesti kohta ja õpetati kohalikke tavasid. Ühe kooli eesmärk oli pakkuda õpilasele eduelamust ja selle abil motiveerida last õppima Eesti koolis.

Seati eesmärgiks pakkuda õpilastele eduelamust sellest, et nad on õpitava selgeks saanud ja tagada seeläbi nende õpimotivatsioon. (Kool 46, 2018)

Kohanemine eestikeelses keskkonnas õppimisse oli mõne kooli täiendava õppe peamine eesmärk.

Eesmärk oli, et õpilane saaks infot ja tunneks huvi Eesti kohta, harjuks kohalike inimeste käitumise, tavade ja kultuuriga, hakkaks suhtlema kaasõpilastega. (Kool 14, 2014)

Täiendava õppe üks peamine eesmärk oli keeleoskuse arendamine. Eesmärgiks toodi alguses suhtluskeele omandamine ja eneseväljenduse arendamine, et laps suudaks suhelda eesti keeles. Toodi ka välja, et keeleoskuse arendamine oli vajalik selleks, et aru saada, milline on õpilase edasijõudmine koolis ja seejärel alustati õppetööd.

Algul oli peamine õppe-eesmärk eesti keele omandamine, et oleks võimalik hinnata tema teadmisi/oskusi ülejäänud ainetes ning alustada võimetekohaselt teiste õppeainete omandamisega. (Kool 15, 2016)

Individuaalset keeleõpet saab 2. klassi õpilane, mille raames tehakse nn eelõpet, mille käigus tutvutakse klassis õpitavate tekstidega ja selgitatakse kasutusele tulevaid mõisteid, et siis õpilane omandaks sõnavara ning saaks edukalt koos klassiga töötada. (Kool 12, 2015)

Eesmärgina töid koolid välja õpilaste sõnavara arendamise. Sealjuures oli oluline igapäevaste väljendite selgeks õppimine. Sõnavara olulisust põhjendati just sellega, et sõnavara olemasolu on tähtis selleks, et igapäevasituatsioonides suhelda. Sõnavara arendati lugemise, aga ka õpetaja loodud suhtlussituatsioonide kaudu.

Peamine fookus selles õppes oli elementaarse eestikeelse sõnavara omandamisel, mis võimaldaks õpilastel igapäevaselt iseseisvalt toime tulla. (Kool 20, 2017)

Õpetajad tegelesid sõnavara arendamisega, harjutasid igapäevastes olukordades ettetulevaid suhtlussituatsioone ning ametiasutustes, poes, ühistranspordis suhtlemist. (Kool 26, 2018)

Kuigi koolid enamjaolt alustasid igapäevakeele arendamisega, oli ka koole, kelle täiendava õppe eesmärgid olid seatud nii, et tundides käsitleti erinevaid keeleoskusega seotud aspekte. Seega oli eesmärgiks ka õige keelelise korrektsuse arendamine, lugemisoskuse arendamine, ja kirjaliku väljendamise arendamine.

3.2.2 Keele põhioskuste arendamine

Analüüsid keele põhioskuste arendamist, tekkis viis kategooriat: suulise ja kirjaliku väljendusoskuse arendamine, lugemisoskuse ja tekstist arusaamise arendamine, grammatika arendamine, kuulamisoskuse arendamine ja sõnavara arendamine.

Suulise ja kirjaliku väljendusoskuse arendamise juures toodi välja nii suuliselt kui ka kirjalikult tehtud jutud või sisukokkuvõtted. Seepärast on just selle põhioskuse juures vaja kirjanduse kaasamist õppetöösse – õpilane loeb kohustuslikku kirjandust ja teeb pärast lugemist kokkuvõtte. Sellele lisaks koostab õpilane jutukehi igapäevaelust, näiteks vaheajal toimunud üritustest. Suulise väljendusoskuse juures toodi veel välja häälikute õppimine. Seda seepärast, et kakskeelsetel lastel on raske hääldada eestikeelseid häälikuid.

/.../ tegelesime artikulatsiooniaparaadi harjutustega. Paljudel kakskeelsetel lastel on probleemiks Õ-hääliku õige hääldamise kinnistumine kõnesse. Harjutamise tulemusel suudavad paljud lapsed Õ-d tekitada, kuid see ei kinnistu nende igapäeva kõnesse. (Kool 29, 2015)

Kui on toimunud mingid ülekoolilised üritused, olnud koolivaheaeg või mõni väljasõit, siis selle kohta lasen kirjutada kirjaliku kokkuvõtte, seejärel parandan vead, me analüüsime tehtud tööd ja vigu ning ta kirjutab vihikusse vigade paranduse. (Kool 39, 2017)

Paljud koolid pidasid suulise väljendusoskuse juures oluliseks õpilasega vestelda. Täiendava õppe aega kasutati ka selleks, et pidada vestlusi õpilasele meelepärastel teemadel. Selle olulisust toodi välja, kuna paljud õpilased ei julge klassis teiste ees rääkida. Vestlustele lisaks tekitasid õpetajad neile suhtlussituatsioone ja õpilased tegid läbi rollimänge.

Palju on aidanud õpilase keelelisele arengule kaasa suhtlemine kaasõpilastega ja vestlused tema lemmiktegevustest. (Kool 54, 2017)

Samuti saab tugiõppetunnis laps rohkem rääkida, sest sageli on tavatunnis selline laps arg küsimuste küsimisel või neile vastamisel. (Kool 14, 2016)

Lugemisoskuse ja tekstist arusaamise arendamine toimus peamiselt lugemise käigus, seejärel tekste analüüsid. Oluliseks peeti nii lühikeste tekstide, raamatute, õpikutekstide, luuletuste kui ka teabetekstide lugemist. Pärast lugemist toodi välja loetu peamine mõte, vastati küsimustele teksti kohta, järjestati tekstis olev info ajajoonele, otsiti sõnadele tähendusi ja jutustati oma sõnadega tekst ümber.

Peale selle on tal kohustus lugeda eestikeelset ilukirjandust, sest lugemise kaudu õpib keelt siiski kõige paremini. Loetu põhjal teeb ta lühikese suulise kokkuvõtte. (Kool 14, 2015)

Et aina rohkem siduda eesti keele õpet igapäevaste vajadustega, kasutasin rohkelt ajakirjandust, ajalehti ja päevakohaseid tekste, mida me koos õpilasega analüüsisime. (Kool 6, 2017)

Grammatika arendamiseks kasutati peamiselt grammatikaharjutusi ja grammatikareeglite õppimist. Keelelise korrektsuse saavutamiseks tehti grammatikaharjutusi.

Grammatikaharjutusteks olid peamiselt kas kindla teema kohta harjutused või vigade parandus ja tehtud vigade analüüs. Üks kool kirjeldas, et grammatikat saab arendada ka kohustusliku kirjanduse lugemise abil.

Võõrkeelse kirjanduse lugemine on hea moodus sõnavara ning grammatika täiendamiseks. (Kool 39, 2017)

Grammatikareeglite süvitsi õpetamine ja iga reegli kasutusjuhtude põhjalik kordamine, milleks tavatingimustes kuigivõrd aega ei jätku. (Kool 53, 2018)

Kuulamisoskuse arendamisega seoses töid uuritavad esile kahte sorti kuulamisülesannete läbiviimise: kuulamisülesannete lahendamine õpetaja ettelugemisel ja kuulamisülesannete lahendamine lindi pealt kuulatud teksti järgi.

Sõnavara arendamisega seoses töid uuritavad esile erinevaid tegevusi, mille abil sõnavara arendada. Näiteks toodi välja erinevate mängude mängimine, näiteks sõnamängud ja isetehtud lauamängud. Sõnavara õpiti kunstiliste tegevuse, laulmise käigus ja kirjandusõpetuses. Samas toodi näiteks ka sõnavara õppimist klassikalisel viisil, kus vihikusse kirjutatud sõnad oli vaja pähe õppida.

/.../ eestikeelsete raamatute lugemine. Esialgu võttis õpetaja raamatukogust väga lihtsaid raamatuid neile, kes alles lugema õpivad, 1 lk 1 lause. Ta luges ette, täitis lugemispäevikut, küsis, kirjutas välja uued sõnad – see oli töö, mis lapsele väga meeldis. (Kool 8, 2017)

Sõnavara omandamine on läinud raskusteta, seda on saavutatud keele teadliku korduva kasutusega. Näiteks tekstid (mõistmine), laulud ning luuletused (kujuneb õige hääldus), näidendites mängimine jms. (Kool 18, 2015)

/.../ sõnade vihik, kuhu õpilane kirjutas kõik uued sõnad. Need sõnad tuli tal järgmiseks tunniks tõlkida vene keelde ja pähe õppida. (Kool 7, 2015)

Vastustest ilmnas, et sõnavara arendamise eesmärgil käidi ka erinevatel õppekäikudel. Sellele lisaks peeti oluliseks, et sõnavara arendamise juures peab pidevalt juba õpitud sõnavara kordama. Uuringu tulemused osutasid, et igapäevane sõnavara, õppeainete terminoloogia ja erinevad kõnekäänud olid sõnavara arendamise juures tähtsad.

Sõnavara arendamise eesmärgil toimusid õppekäigud Polaarmõisa, Päästekomandosse, Tartu Ülikooli Loodusmuuseumi ja Narva. (Kool 14, 2016)

3.2.3 Õppematerjal

Uussisserändajate täiendava keeleõppe läbiviimiseks kasutatavad materjalid jaotatakse kaheks: õpik ja töövihik ja muud õppematerjalid.

Õpiku ja töövihikuna kasutati nii keelekümbluseks mõeldud materjale kui ka tavalisi eesti keele õppimiseks mõeldud õpikuid ja töövihikuid, kuid kasutusele oldi võetud madalama klassi materjalid. Üks kool tõi välja ka hariduslike erivajadustega õpilastele mõeldud õppematerjali kasutuse. Keelekümbluseks mõeldud materjalideks kasutati peamiselt „Tere, ...!“ õppekomplekte vastavalt õpilase keeletasemele.

Õpikule ja töövihikule lisaks kasutati erinevaid lisamaterjale. Näiteks üheks oluliseks materjaliks peeti erinevaid internetist leitud lisamaterjale. Oli ka koole, kus õpetajad koostasid kogu lisamaterjali ise, arvestades õpilase kultuuri ja keeletaset. Ühe tähtsa lisamaterjalina tõid koolid välja sõnaraamatud, mis olid kas trükitud või e-sõnaraamatute kujul. Lisaks sellele kasutasid õpetajad erinevaid kõne- ja keelemänge ning pildimaterjale.

Kasutasin ka materjale, mis on mõeldud eelkooliealistele sõnavara ja kirjaoskuse arendamiseks. Igaks tunniks koostasin lihtsustatud töölehe, alguses ainult piltide ja sõnadega, hiljem lisandusid kirjajarjutused, siis laused ja lühike tekst. (Kool 45, 2017)

Ta kasutuses on sõnastikud, e-tõlkevara, mis kõik on abiks ainete sisulisel omandamisel. (Kool 6, 2017)

3.2.4 Keeleõppemethodika

Uussisserändajate täiendava keeleõppe läbiviimisel kasutatud methodikas tuli esile visuaalse materjali kasutus, aktiivõppemethodite kasutus, IKT vahendite kasutus.

Keeleõppes kasutati visuaalset materjali. Peamiselt toodi välja pildid ja mõisted, mida sai seintele riputada, kuid ka materjali, mida õpilane saaks ise käes hoida ja katsuda. Visuaalset materjali kirjeldati ka kui materjali, mille abil saab informatsiooni õpilasele edastada.

Kakskeelsete laste õpetamisel on hädasti vaja kasutada õppematerjali (erinevad pildimaterjalid jm), mida laps saab ise katsuda, kompida, asetada õige paarilise peale jne. (Kool 29, 2015)

Uusi teadmisi ja oskusi omandati ja toetati füüsilise õppekeskkonna kaudu, näiteks olulised mõisted ja seosed tahvlil, seintel, mõistekaardil. (Kool 46, 2017)

Aktiivõppemethoditena toodi välja mängude kasutamist, praktilisi ülesandeid, rühmatöid, reaalse olukordade tekitamist õppes. Sõnamängudele ja lauamängudele lisaks tehti rollimänge, mis olid üles ehitatud reaalsele olukordadele. Lisaks sellele kaasati õppesse ka muusika ja kunst.

/.../ õpetajad löid õpilastele tähenduslikke keelekasutusolukordi, imiteerisid reaalseid elulisi situatsioone, arendasid õpilaste eesti keele kasutust kontekstipõhiselt. Õpilased

omandasid eesti keelt konkreetsete kogemuste ning praktiliste tegevuste kaudu. (Kool 42, 2017)

Esimesed ja olulised eesti keele õppimised on toimunud muusika kaudu, lauldes omandati olulist sõnavara. (Erinevad koolid, 2016)

IKT vahenditest toodi enim esile veebilehtedel tehtavad harjutused ning interaktiivse tahvli kasutamist. Lisaks harjutustele on kasutatud keelemängude keskkondi.

Sündmuste järjestamise ülesandeid on saanud teha ka Learningappsis, kus õpilane saab õpetaja loodud grupis ise vastava ülesande luua. (Kool 15, 2015)

3.2.5 Teemad keeleõppes

Täiendava keeleõppe teemade juures tekkis neli kategooriat: kultuuriteemad, igapäevased teemad, loodusega seotud teemad ja ainetundides käsitletud teemad.

Kultuuriteemadest toodi esile eesti kultuuri ja õpilase päritolumaa kultuuri. Eesti kultuuri puhul peeti oluliseks rahvakalendri tähtpäevi, laulu- ja tantsupidu ning eesti kombeid. Sellele lisaks puudutati igapäevaseid teemasid, näiteks kool, nädalapäevad, kuud, kodu, tarbeesemed, sõbrad ja loodusega seotud teemad. Oli koole, kes sidusid erinevaid teemasid täiendavasse keeleõppesse:

Peamised teemad olid: sügis meie ümber (aedviljad, puuviljad, muutused looduses, puude nimetused, ilm); minu pere ja kodu (pereliikmed, ruumid kodus, mööbel, kodutööd, inimkehaga seotud sõnavara ja riidetused); erinevad ametid (elukutsete nimetused, tegevust tähistavad sõnad), loomariik (loomade nimetused, valmistumine talveks, selgrootud ja selgroogsed loomad) ning jõulud. (Kool 23, 2015).

Samas oli uuritavate hulgas ka neid, kes alustasid ühe kindla teemaga, nagu näiteks igapäevateemad või kultuuriteemad. Keeleoskuse arenemisel lisati ka teised teemad.

Tulemustest ilmnes, et täiendava keeleõppe üheks oluliseks teemaks on tundides käsitletud teemad. Eriti toodi välja õppeaineid, kus on keeruline terminoloogia (ajalugu, inimeseõpetus, loodusõpetus, eesti keel ja kirjandus). Aruannetest lähtuvalt oli tundides käsitletud teemad olulised olenemata kooliastmest.

3.2.6 Kohanemist toetavad lisategevused

Tulemustes kajastus erinevaid lisategevusi, mis aitasid kaasa õpilase kohanemisele eesti kultuuriga. Lisategevused jagunesid neljaks: huviringid, õppekäigud, osavõtt kooliüritustest ja lisavõimalused keeleõppeks.

Koolid tõid lisategevusena välja huviringid: muusika- ja kunstiringid, aga ka teadusklubid, robotika, rahvatants, näitering. Huviringid on hea viis, kuidas toetada õpilaste

kohanemist. Näiteks kooris käivad lapsed on osalenud laulupeol ja seeläbi osa saanud eesti kultuurist. Koolid tähtsustasid huviringe, kuna nendes saavad õpilased suhelda eakaaslastega ja areneb nende kõnekeele oskus. Mõni õpetaja laseb teha kirjatöid seoses huviringidega.

/.../ Purjespordikoolis, kus õpilane käib, on tema eakaaslased peamiselt eesti keelt emakeelena kõnelevad lapsed, mis on suurepäraseks eelduseks igapäevase keele omandamiseks. Oma tegevustest purjespordikoolis on ta koolitöö osana kirjutanud nii klassijuhatajale, keeleõpetajale kui ka minule. (Kool 36, 2017)

Õpilane osales XII noorte laulu- ja tantsupeol, esinedes poistekoori koosseisus. /.../ Ta andis Eesti Televisioonile laulupeol eesti keeles intervjuu. (Kool 35, 2017)

Lisaks tavalistele õppekäikudele ja ekskursioonidele tõid koolid välja õppekäike, mis olid otseselt seotud keeleõppega. Näiteks käidi linnas inimestega vestlemas või hingedepäeval kalmistul. Lisaks sellele külastati kodulinnas erinevaid asutusi, et praktiseerida õpitud väljendeid.

Käisime vanavara jm poodides sõnu ja väljendeid õppimas. Külastasime erinevaid asutusi (postkontor, apteek, rahvamaja, raamatukogu, ujula, juuksur, kingsepp, politsei- ja piirivalve, kohvikud) ja õppisime praktiseerides omandatud sõnu ja väljendeid /.../ kutsusin kaasa mõne klassikaaslase, et koolist erinevas õhkkonnas suhelda. (Kool 25, 2018)

Tugiõppe raames toimus ka õppekäik eesti tallu (teemaks: aedviljad ja koduloomad), tutvuti valla vaatamisväärsustega, külastati Kaevanduspargi jõulumaad, vaadati Ugala teatri etendust. (Kool 14, 2016)

Uussisserändajad võtsid osa ka kooliüritustest, mille hulka kuuluvad ka klassiüritused ja võistlused. Õpilaste seas oli ka neid, kes võtsid osa olümpiaadidest ja esinemistest koolis. Koolide sõnul oli kooliüritustest osavõtt hea viis integreerida õpilane kooliellu.

8 klassi õpilase ettevalmistamine matemaatikaolümpiaadi piirkonnavoorku ja füüsikaolümpiaadiks andis õpilasele võimaluse ennast proovile panna väljaspool klassiruumi. (Kool 26, 2015)

Kui juba 2017/2018.õa osalesid 2 nooremat õpilast tegelastena kooli näidendis ja esinesid samas lauludega ning vanim neist oli abiliseks etenduse helindamisel, siis käesoleva õppeaasta jõulunäidendis ja -lauludes lõid tegelastena kaasa kõik kolm õpilast, näidates lühikese ajaga saavutatud väga head eesti keele taset. (Kool 49, 2018)

Lisavõimalused keeleõppeks hõlmasid endas erinevaid kooli või õpetaja korraldatud üritusi, mis aitavad arendada õpilase eesti keelt ja toetavad eesti kultuuris kohanemist. Näiteks määrasid keeleõpetajad uussisserändajatele abistavad tegevused või oli võimalus õpilasel olla abiks lasteaias.

Et veelgi enam kaasata teda kooli tegevustesse ning ületada võimalikud keelebarjäärid, on vene keele õpetaja pannud talle ülesandeks olla abiõpetaja oma klassis. Sellisel viisil saavutasime kahte eesmärki: esiteks, parandada sotsiaalset kaasatust, tekitades temas

vajalikkuse ja olulisuse tunnet; teiseks, muuta keeleõpe veelgi tähenduslikumaks ja kahesuunaliseks – õpetades teisi vene keeles, mõtestab õpilane enda jaoks teemasid/ sõnu eesti keeles. (Kool 6, 2017)

/.../ Ta on 2-3 korda nädalas olnud lasteaiariühmas n-õ õpetajaabi. Tema tegevused seal olid: mängud lastega, lugemine koos lastega, häälikute jms õppimine. Tegevuste eesmärk oli tutvustada talle keelt täiesti algastmes, näidata, et ka eesti peredest lapsed alles õpivad oma emakeeles suhtlema ja mis peamine, võtta maha valehäbi häälduse, kõnevigade jms pärast. (Kool 6, 2017)

Lisavõimaluseks on toodud välja ka mõnepäevased keelelaagrid ja ühisüritused teiste koolidega, kus rakendatakse keelekümblusmeetodit. Ühe kooli näitel saab tuua esile ka õpetaja korraldatud laagri, mille raames oli õpilane mõne päeva õpetaja juures, et kogeda igapäevaelu eesti keeles. Selle õpilase puhul väitsid teised aineõpetajad, et õpilase eesti keel on tublisti paranenud.

Suvel viibis minu peres (8 päeva) leedu rahvusest poiss. Sel ajal oli ta minu täielikul ülalpidamisel ja võttis osa meie pere korraldatud ettevõtmistest. Keeleõppe edukuse eelduseks on, et peres oleks sama vana laps, sest igapäeva keele omandamiseks on väga tähtis otsene suhtlus. Ta suhtles minu lapselaste ja samuti meie naabrilastega ja kuna viibisime 3 päeva Türil, siis ka sealsete lastega. Suhtluseks kasutasime ainult eesti keelt. (Kool 33, 2015)

3.3 Eesti keele täiendava õppe tulemuslikkus

Uurimisküsimuse „Kuidas hindavad koolid selle toetuse tulemuslikkust?“ analüüsimisel kerkisid esile viis kategooriat, mida tutvustatakse järgnevalt alakategooriate kaupa. Alljärgnevalt on esitatud koolide hinnang lugemise ja tekstist arusaamise arengule, hinnang sõnavara omandamise arengule, hinnang keelelise korrektsuse arengule, hinnang igapäevakeele kasutusele, hinnang suulise ja kirjaliku kõne arengule (Lisa 3).

Aruandluses kajastasid koolid tulemuslikkuse all ka teisi teemasid nagu hinnang toetuse suurusjärgule, hinnang toetuse edasisele vajadusele ja hinnang õpilase õpipädevusele, kuid kuna magistr töö eesmärk oli keeleõppe toetamine, piirdub töö selles osas tulemuslikkuse analüüsiga.

3.3.1 Hinnang lugemise ja tekstist arusaamise arengule

Hinnang lugemise ja tekstist arusaamise arengule jaotati kaheks, kus analüüsiti lugemise arengut ja teksti arusaamise arengut eraldi.

Koolide hinnangul paranes uussisserändajate lugemisoskus. Uuringu tulemused osutasid, et lugemine on läinud ladiusamaks. Lisaks sellele toodi välja, et õpilane suudab edukalt lugeda lühemaid tekste. Kuigi uussisserändajate lugemisoskus on paranenud, tõi mõni kool välja, et lugemisoskus on küll olemas, kuid raskusi on tekstist arusaamisega:

Saab aru lihtsast tööjuhendist, lihtsatest lühikestest tekstidest ning täidab erinevaid lugemisega seotud ülesandeid (küsimustele vastamine, kirjeldamine, tabelitest vajaliku info leidmine jne), kuid vajab abi sõnade tähenduse selgitamisel, lause mõttest arusaamisel. (Kool 18, 2018)

Sellele lisaks töid koolid välja seda, et tekste ja kirjalikke töökorraldusi on vaja siiski uussisserändaja jaoks lihtsustada. Uurimuses osalenud koolide seas oli ka neid, kes tõdesid, et tekstist arusaamise oskus on õpilastel hea, kuigi vahel tuleb ette raskemaid sõnu, millega õpilane abi vajab.

3.3.2 Hinnang sõnavara omandamise arengule

Analüüsid hinnanguid sõnavara omandamise arengule, ilmnes, et oli koole koole, kes nägid aastaga sõnavara arengus edusamme, kui ka neid, kes suurt arengut ei näinud.

Koolide sõnul on uussisserändajate sõnavara laienenud ja on piisav, et arendada vestlust igapäevastel teemadel või võtta osa õppetööst. Peamiste teemadena toodi välja numbrid, päevad, värvid, loomad, toit jms. Lisaks sellele tõsteti esile ka eesti kultuuriga seotud sõnavara omandamine. Leiti, et sõnavara omandamine on olnud ka motivatsioon kõneleda eesti keeles:

Neil on juba mingisugune sõnavara, mulle tundub, et nad naudivad, kui saavad juba veidi eesti keeles suhelda. (Kool 41, 2017)

Samas oli uuritavate koolide hulgas neid, kes tõdesid, et uussisserändajate sõnavara on väike ja seda peab veel täiendama. Mõnel juhul on sõnavaraga seotud raskused ainult ainespetsiifilised, kuid on ka neid, kelle jaoks üldiselt sõnavara omandamine kulgeb raskemalt. Õpilasi, kellel oli raskusi sõnavaraga, ei olnud ühtseid jooni. Küll aga esines ainespetsiifilisi sõnavara raskusi pigem 2. kooliastme viimastes klassides ja 3. kooliastmes. Tulemus on ka ootuspärane, sest ka eesti lastel läheb selles eas raskemaks, kuna õppeained muutuvad keerukamaks.

3.3.3 Hinnang keelelise korrektsuse arengule

Keelelise korrektsuse hinnangud jaotati kaheks: arengukohad seoses keelelise korrektsusega ja keelelise korrektsuse olemasolu.

Üheks arengukohaks toodi välja, et õpilane räägib üleüldiselt keeleliselt korrektsemalt kui enne. Suurimateks arengukohtadeks toodi käänete õige kasutamine, seda peamiselt esimeste käänete (nimetav, omastav, osastav) raames ja õigete sõnalõppude lisamine. Lause moodustamise juures panevad õpilased sõnu õigesse järjekorda ja lause koostamise oskus on paranenud. Keelelise korrektsusega seoses toodi välja ka õigete ajavormide kasutamine.

Vastustest selgus, et just täiendava õppe ajal sai õpetaja anda kohe tagasisidet ebakorrektssele keelekasutusele ja tänu sellele paranes õpilase lauseehitus.

Mõni uussisserändaja küll räägib valdavalt eesti keelt, kuid grammatiliselt ebakorrektselt. Kuigi koolid tõid välja just õpilaste grammatilise arengu juures käänete õige kasutamise, oli koole, kus uussisserändajate üheks raskuseks oli käänete kasutus ja õigete sõnalõppude lisamine.

Kuigi eesti keel on saanud koolis tema valdavaks suhtluskeeleks, ei kasuta laps veel grammatilisi vorme. (Kool 15, 2016)

Pööramise ja käänamisega on vaja veel tublisti tööd teha. (Kool 54, 2017)

3.3.4 Hinnang igapäevakeele kasutusele

Hinnates uussisserändajate igapäevakeele kasutust, tekkisid neli kategooriat: eesti keelest arusaamine, rääkimine endast, keeletase ja rääkimine igapäevastel teemadel.

Üldiselt tõid koolid välja, et uussisserändajad saavad eesti keelest aru. Oli neid, kellega pidi rääkima aeglaselt ja õpitud sõnavara piires. Peamiselt toodi välja, et uussisserändajad saavad aru peamisest informatsioonist, igapäevastest väljenditest ja õpetaja antavatest töökorraldustest. Samuti on uussisserändajad suutelised rääkima eakaaslastega lihtsatel teemadel eesti keeles.

Endast rääkimise puhul ilmnes erinevaid teemasid, millest uussisserändajad rääkida oskavad. Toodi välja nii enda kohta faktide esitamine kui ka perest ja kodust rääkimine. Üks kool tõi välja ankeetide täitmise oskuse, kuhu kuulusid isikuandmed ja informatsioon enda kohta.

Lapsed saavad juba keelest aru ja üritavad seda omavahel kasutada. (Kool 32, 2018)

Koolide edastatud aruannetes toodi välja üldised hinnangud keeletaseme kohta. Peamiselt toodi välja, et uussisserändajal on saavutatud algtase ja ta pigem üritab rääkida eesti keeles. Samuti oli uussisserändajate hulgas neid, kes juba olid saavutanud sellise taseme, mis võimaldab neil vabalt suhelda eakaaslastega ja osaleda õppetöös. Seda taset aitas saavutada õpilase enda suur motivatsioon ja huvi eesti keele vastu.

Õpilase sõnavara on laienenud, mida ta eelkõige isiklikust huvist püüab ka igal võimalusel kasutada. (Kool 13, 2016)

Ta on lõpuks leidnud motivatsiooni õppida rohkem eesti keelt: ta loeb eestikeelseid raamatuid, vaatab filme, aeg-ajalt loeb ajalehti, kasutab eesti keelt sotsiaalvõrgustikes suheldes. (Kool 14, 2014).

Uussisserändaja keeletaset hinnati nii väga heaks kui ka ebapiisavaks, näiteks õpilane suutis öelda ainult mõne sõna või väljendi. Selle põhjuseks on toodud kas motivatsioonipuudus, hirm rääkida eesti keelt või eesti keele vähene praktiseerimine:

Kahel keelekümbelrühma õpilasel (kaksikud tüdrukud) on siiski eesti keeles rääkimisega raskusi. Põhjuseks on vähene sõnavara ning psühholoogiline tõrge (hirm) rääkida eesti keeles, kuigi üks ühele vestluses on aru saada, et antud õpilased saavad eakohasel miinimumtasemel eesti keelest aru. (Kool 5, 2015)

Kaks esimest kuud olid edukad, toimus kiire keele areng, aga oktoobri lõpus kerkisid esile muud meeoleolud: kurtis tervisehädasid, oli tundides väga loiu olemisega, passiivne. /.../ Praegu käib ta koolis kõikides tundides, aga õpimotivatsioon on pigem nõrk. (Kool 9, 2016)

Puuduseks vähene eesti keele praktika, eriti suhtlemine klassikaaslastega eesti keeles. (Kool 19, 2018)

Muret teeb asjaolu, et kuna M väldib rääkimist ja tal puudub eestikeelne suhtlusringkond, ta kõne ei arene. (Kool 45, 2017)

Aruannetes kirjeldati, et raskusi tekitas ka see, kui õpilane oli elanud eelnevalt mitmes riigis.

Kuna õpilane on varem õppinud Iirimaal ja hiljem Itaalias, siis eesti keeles õppimine valmistab talle suuri raskusi. (Kool, 2014)

Igapäevakeelekasutuse juures tõid koolid välja selle, et uussisserändajad räägivad edukalt igapäevastel teemadel. See hõlmab ka seda, kui õpilane oskab abi küsida.

3.3.5 Hinnang suulise ja kirjaliku kõne arengule

Kirjaliku kõne arengu hinnanguid analüüsid eristus tekstide moodustamise oskus ja kirjatähtede õppimine. Suulise kõne arengu hinnangute juures tekkis kaks alakategooriat: suulise kõne kasutus ja raskused suulises kõnes.

Kirjaliku kõne arengu muutustena tõid koolid välja lühikeste tekstide moodustamise oskuse. Uuringus osalenud koolide hulgas oli ka neid, kelle õpilased õppisid täiendava õppe tulemusel kirjutama korrektseid lauseid. Oluliseks peeti ka kirjatähtede õppimist, kuna paljudel juhtudel erinevad need uussisserändaja emakeele tähtedest, näiteks Gruusiast pärit lapsel. Seejuures valmistab õpilastele raskusi kirjatähtede kuju õigesti kirjutamine ja häälikute pikkus. Kirjaliku kõne juures toodi veel välja, et õpilased vajavad rohkem aega kirjutamiseks.

Suulise kõne arengu hinnangutest selgus, et uussisserändajate hulgas oli neid, kes õppisid täiendava õppe käigus ennast ladusalt väljendama. Täiendava õppe käigus paranes nii hääldus kui ka oskus rääkida igapäevastel teemadel. Vastustest ilmnas, et paljud õpilased on suutelised loetud tekste ümber jutustama. Seejuures tõid koolid välja selle, et mõni õpilane on suuteline seda tegema iseseisvalt, kuid teised vajavad abi suunavate küsimuste näol. Uurimuses osalenud

koolide seas oli ka neid, kes tõdesid, et suuline kõne pole palju arenenud. Kuigi õpilased saavad üldiselt aru, mida neile öeldakse, siis vastu nad eesti keeles ei räägi:

Õpilane saab mingil määral aru, mis ma räägin. Vajab vaid üksikute sõnade tõlkimist, kuid ei suhtle minuga eesti keeles. (Kool 51, 2017)

Tulemused osutasid, et õpilastel, kes ei suhtle suuliselt, on hirm end võõrkeeles väljendada. Eesti keeles rääkimist pärsib ka see, kui kaasõpilased lähevad kergelt üle inglise keelele.

4. Arutelu

Magistritöö eesmärk oli Innove raportitele tuginedes välja selgitada, kuidas on korraldatud Eesti koolides eesti keele täiendav õpe uussisserändajatele, sh milles seisneb täiendava õppe sisu, ja kuidas hindavad koolid täiendava õppe tulemuslikkust. Järgnevalt arutatakse olulisemate uurimistulemuste üle.

Esimesene uurimisküsimuses oli välja selgitada, kuidas on korraldatud SA Innove toetusel pakutav eesti keele täiendav õpe uussisserändajatele. Uurimustulemusena selgus, et uussisserändajatele korraldatud eesti keele täiendava õppe läbiviijateks on klassiõpetajad, aineõpetajad ja eesti keelt teise keelena õpetajad. Lisaks õpetajatele olid kaasatud ka erinevad tugispetsialistid – abiõpetaja, logopeed, HEV-koordinaator, eripedagoog, sotsiaalpedagoog, pikapäevarühma õpetaja ja psühholoog. See on kooskõlas varasemate uuringutega, mille kohaselt on uussisserändajatega enim seotud klassiõpetajad, aineõpetajad ja psühholoogid (Kasemets & Asser, 2013; Trasberg & Kond, 2017). Selline tulemus näitab, et uussisserändajate õpetamiseks on vaja spetsialiste kaasata ja see eeldab õpetajate vahelist koostööd.

Täiendav keeleõpe toimus nii eesti, vene kui ka inglise keele baasil. Leidus koole, kes olid selle poolt, et eesti keelt peaks kasutama võimalikult palju. Samas toodi välja seda, et vene ja inglise keel olid pigem abiks. Autori arvates on teise keele rohke kasutus pigem positiivne, kuid raskemate teemade raames on mõistlik teise keele kõrval kasutada ka õpilasele juba tuttavat keelt (Nation, 2003; Serag, 2017). See võiks olla ka hea vahend keerulisema informatsiooni edastamisel. Krasheni (1982) sisendkeele hüpoteesi järgi peaks aga keeleõpe olema õpilasele võimetekohasel tasemel, kuid sisaldama lausestruktuure, mis õpilasele võõrad on.

Teise uurimisküsimuse, milles seisneb eesti keele täiendava õppe sisu Innove aruannete põhjal, tulemuseks tõid koolid välja keele põhioskuseid, mida täiendava õppe jooksul arendati. Tulemustest selgub, et põhioskuste arendamiseks kasutati nii aktiivõppemeetodeid kui ka klassikalisi meetodeid. Seda kinnitab ka Metslangi jt (2013) uuring, kus selgus, et eesti keelt teise keelena õpetajad kasutasid tundides aktiivõppemeetodeid. Tulemus näitab, et õpetajad

tähtsustavad aktiivõppemeetodeid, et õpilasi motiveerida ja õppeprotsessi õpilase jaoks meeldivamaks muuta.

Kuigi kooliti erines täiendava õppe sisu, võib väita, et keeleõppes tähtsustatakse pigem korrektset grammatikat. Näiteks toodi grammatika arendamise juures esile see, et täiendava õppe aega kasutati just grammatikareeglite põhjalikuks õppimiseks, kuna selleks tavaolukorras aega ei jagu. Samas toodi välja, et kuigi suulise ja kirjaliku väljendusoskuse arendamise juures kasutatakse ka traditsioonilist lähenemist, kasutatakse ka meetodikaid, kus õpilane lähtub teda puudutavatest teemadest, näiteks klassiekskursioonist või lemmiktegevustest rääkides. Sellist lähenemist pooldab ka Cummins (2000), kelle kohaselt on oluline aga alustada pigem kognitiivselt vähem nõudlikust ja rohkem kontekstiga seotud keelekasutusest.

Kuna uussisserändajad õpivad üldiselt koos enda klassiga, tulenes aruannetest täiendava õppe eesmärgina keeleoskuse arendamine selleks, et õpilane saaks iseseisvalt hakkama teistes õppeainetes. Samuti kasutati seda aega selleks, et korrata üle raskemaid aineid. Sellele vastupidiselt pakub Cumminsi (2000) keelemudel välja, et kõrgema akadeemilise ja kognitiivse taseme tagamiseks tuleks õppida nii esimest kui ka teist keelt paralleelselt. Thomase ja Collieri (1997) kohaselt peaks õpilane vähemalt algkooli lõpuni õppima emakeelt. Autori arvates on aga see Eesti kontekstis võimatu, arvestades uussisserändajate emakeelte suurt varieeruvust. Sellele lisaks pole tõenäoliselt Eestis nende õpetajaid vajalikul hulgal, kes õpilaste emakeeli valdaks.

Uussisserändajate keeleõppeks kasutati õpikut ja töövihikut, kuid lisaks sellele veel lisamaterjali, mis leiti internetist või mille koostas õpetaja ise. Sellist tulemust kinnitab ka Metslangi jt (2013) uuring. Õppematerjalide koostamine õpetaja poolt tagab selle, et õpilase erisustega on arvestatud. Küll aga pikendab see oluliselt tunniks ettevalmistamise aega. Tunni planeerimise ajamahukuse suurendamist kinnitab ka Trasberg ja Kond (2017) ja Metslang jt (2013). Seega on õppematerjalid tähtis osa uussisserändajate keeleõppes, mille koostamine ja/või otsimine moodustab suure osa keeleõppetundide planeerimisest.

Teise keele täiendava õppe juures töid koolid esile ka erinevaid lisategevusi, mis aitasid kaasa õpilase kohanemisele eesti kultuuriga ning soodustasid keeleõppe arengut. Sellisteks tegevusteks olid erinevad huviringid, õppekäigud, osalemised kooliüritustel ja erinevad lisavõimalused keeleõppeks. Siit järeldub, et uussisserändaja vajab kohanemiseks rohkem, kui keeleõppe individuaal- või rühmatundidena, ja koolid mõtlevad eesti keele täiendava õppe all rohkemat kui keeleõpe. Tulemustes ilmnunud lisategevused, nagu õpetaja juures suvel laagris olemine, näitavad, et õpetajad ei lähtu ainult etteantud õppemahust ja planeerivad tegevusi lähtuvalt õpilase vajadustest ning võib eeldada, et 400-eurone toetus ei kata lisategevuste ajal tehtud kulutusi. Lisategevuste positiivset mõju kinnitab Thomas ja Collier (1997), tuues välja

sotsiokultuurilised protsessid, mis on oluline osa keeleõppe mudelist. Erinevad lisategevused on õpilastele heaks motivatsiooniks, kuna selliste tegevuste kaudu saavad õpilased kasutada keelt reaalses olukorras, mis motiveerivad keelt õppima (Rahman *et al.*, 2017). Lisategevusi, mis hõlmavad endas tegevusi, kus keelt tuleb igapäevases olukorras kasutada, saab seostada ka kommunikatiivse keeleõppemeetodiga, mille kohaselt on reaalsed keelekasutusolukorrad parim viis, kuidas keelt õppida (Innove, s.a.; Metslang *et al.*, 2013; Rannut, s.a.).

Uurimistulemused näitasid, et vastates kolmandale uurimisküsimusele toodi aruannetes välja erinevaid hinnanguid õpilase keelearengu kohta. Keelelise korrektsuse juures tõid õpetajad välja, et üldiselt on paranenud õpilaste keeleline korrektsus, kuid suurimad raskused väljendusid käänamises ja õigete sõnalõppude panemises. Lisatundide positiivseks küljeks peeti seda, et selle ajal sai uussisserändajatega õppida grammatikareegleid, milleks tavaolukorras aega ei jagu. Samuti oli kirjutamisoskuse arengu juures oluline keeleliste vigade parandamine. Sellest võib järeldada, et keeleline korrektsus oli õpetajate jaoks olulisel kohal õpilase keelelises arengus ja sellele pandi keeleõppes palju rõhku. Samas on autorid rõhutanud, et uussisserändajate keeleõppes ei tohiks olla liialt keskendunud keelelisele korrektsusele, vaid panna rõhku suhtlemisele (Innove, s.a.; Rannut, s.a.).

Üldiselt suudavad uussisserändajad pärast täiendavat õpet rääkida igapäevastel teemadel nii õpetajate kui ka kaasõpilastega. Kommunikatsiooni tähtsust keeleõppes kinnitavad ka erinevad autorid (Cummins, 2000; Krashen, 1982). Selle meetodi efektiivsuse poolt on ka töö autor, kuna igapäevastel teemadel rääkimine on hea viis keele omandamiseks ja samas annab õpilasele võimaluse enda mõtteid väljendada. Samas oli uussisserändajate seas ka neid, kes ei saavutanud kõnekeele taset. Ühe põhjusena tõid koolid välja kartuse rääkida eesti keeles. Keeleõppes on see pigem ohtlik, kuna keelehirm võib põhjustada tegelike võimete alahindamist (Teimouri *et al.*, 2019). Seega on oluline, et õpetaja looks uussisserändajast õpilasele positiivse õhkkonna keele õppimiseks.

Uurimistulemused näitasid, et motivatsioon keeleõppes on oluline tegur. Selle olemasolu tähtis, et õpilase keeleõpe oleks efektiivsem. Aruannetes toodi välja, et tänu suurele motivatsioonile ja huvile eesti keele vastu oli keele õppimine kergem. Samuti kirjeldati ka juhtumeid, kus motivatsioonipuudus pärssis eesti keele oskuse arengut. Motivatsiooni tähtsust on uurinud ka Oroujlou ja Vahed (2011), kelle sõnul on motivatsioon eelis, et keel efektiivselt omandada. Seega on keeleõppes tähtis õpilase motivatsiooni tagamine keeleõppes. Autori arvates ei tuleks seda alahinnata ja õpetajad peaksid leidma erinevaid viise, kuidas õpilast teise keele õppes motiveerida. Rahman jt (2017) on leidnud, et õpilast motiveerib see, kui õpetaja on

loonud positiivse õpikeskkonna ja kasutab õppemeetodeid, kus õpilased saavad tähendusrikastes olukordades keelt kasutada.

Kuigi töö tulemused on väärtuslikud uussisserändajate keeleõppest lähtuvalt, esineb uurimistöös kitsaskohti. Töö piiranguna toob autor välja aruannete süsteemse ülesehituse puudumise. Aruanded on kirjutanud kool tuginedes ühele küsimusele. Selles tulenevalt puudub aruannetel kindel süsteem. Koolid vastavad esitatud küsimustele erineva põhjalikkusega, sh esitavad õpilaste taustaandmeid erinevalt, mis tulemuste tõlgendust omakorda mõjutavad. Uussisserändajate keeleõppe toetust saaks edukalt analüüsida ja sisukamalt esitada, kui aruannetel oleks kindel vorm, mis sisaldaks õpilase taustaandmeid, nagu näiteks vanus, klass ja päritolumaa, ning kindlad teemad, mida aruandes hiljem kajastada saaks. Sellele lisaks on raske analüüsida tulemusi, kui pole teada õpilaste algne keeleoskus. Ettepanekuna saab tuua välja, et aruanded võiks edaspidi selgelt anda ülevaate saanud õpilaste päritolust ning ka algsest keeleoskusest.

Vaatamata eelnevatele kitsaskohtadele seisneb käesoleva magistritöö praktiline väärtus eelkõige selles, et eelnevalt pole autorile teadaolevalt Eestis Innove aruannete põhjal uussisserändajatele suunatud eesti keele õppe sisu, korraldust ja tulemuslikkust uuritud. Töö tulemuste üle on eelkõige võimalik mõelda SA Innovel, et saada ülevaade, kuidas on viimastel aastatel korraldatud uussisserändajate eesti keele õpe koolides, ja teha muudatusi kitsaskohtade ilmnemisel. Samuti võivad töö tulemused olla abiks nii õpetajatele kui ka koolide juhtkondadele, et mõtestada paremini uussisserändajatele korraldatavat eesti keele õpet ja otsustada, millised meetodid on parimad õpetamiseks uussisserändajat Eestis.

Kokkuvõtvalt on uussisserändajatele suunatud eesti keele õpe oluline osa eesti haridusmaastikul. On oluline, et uussisserändajast õpilasele oleks võimaldatud efektiivne keeleõpe ja seeläbi ka võimalus kohaneda eesti ühiskonnaga. Toetuse rahastajal tasuks kaaluda eesmärgi laiendamist, kuna tööst selgus, et uussisserändajate puhul ei piisa ainult keeleõppest, vaid oluline on ka lisategevuste planeerimine kohanemiseks, et toetada sotsiokultuurseid protsesse õpilase ümber (Thomas & Collier, 1997). Edasistes uuringutes tasuks uurida keeleõppe tulemuslikkust ka kvantitatiivselt, arvestades uussisserändaja tausta, keeleõppe korraldust ja sisu, et anda veelgi selgem ülevaade uussisserändajate keeleõppest Eestis.

Tänuõnad

Töö autor tänab kõiki, kes on töö valmimisele kaasa aidanud. Autor tänab SA Innove keelekümbelse peaspetsialisti, kes andis loa uurida Innovele esitatud aruandeid ja vastas kõigile uurimise ajal tekkinud küsimustele. Samuti tänab autor hea tagasiside eest magistr töö seminari õppejõudu ja retsensenti. Eriline tänu läheb valminud magistr töö juhendajale, kelle panus on märkimisväärne.

Autorsuse kinnitus

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

Annagreta Raudseping

/allkirjastatud digitaalselt/

26.05.2020

Kasutatud kirjandus

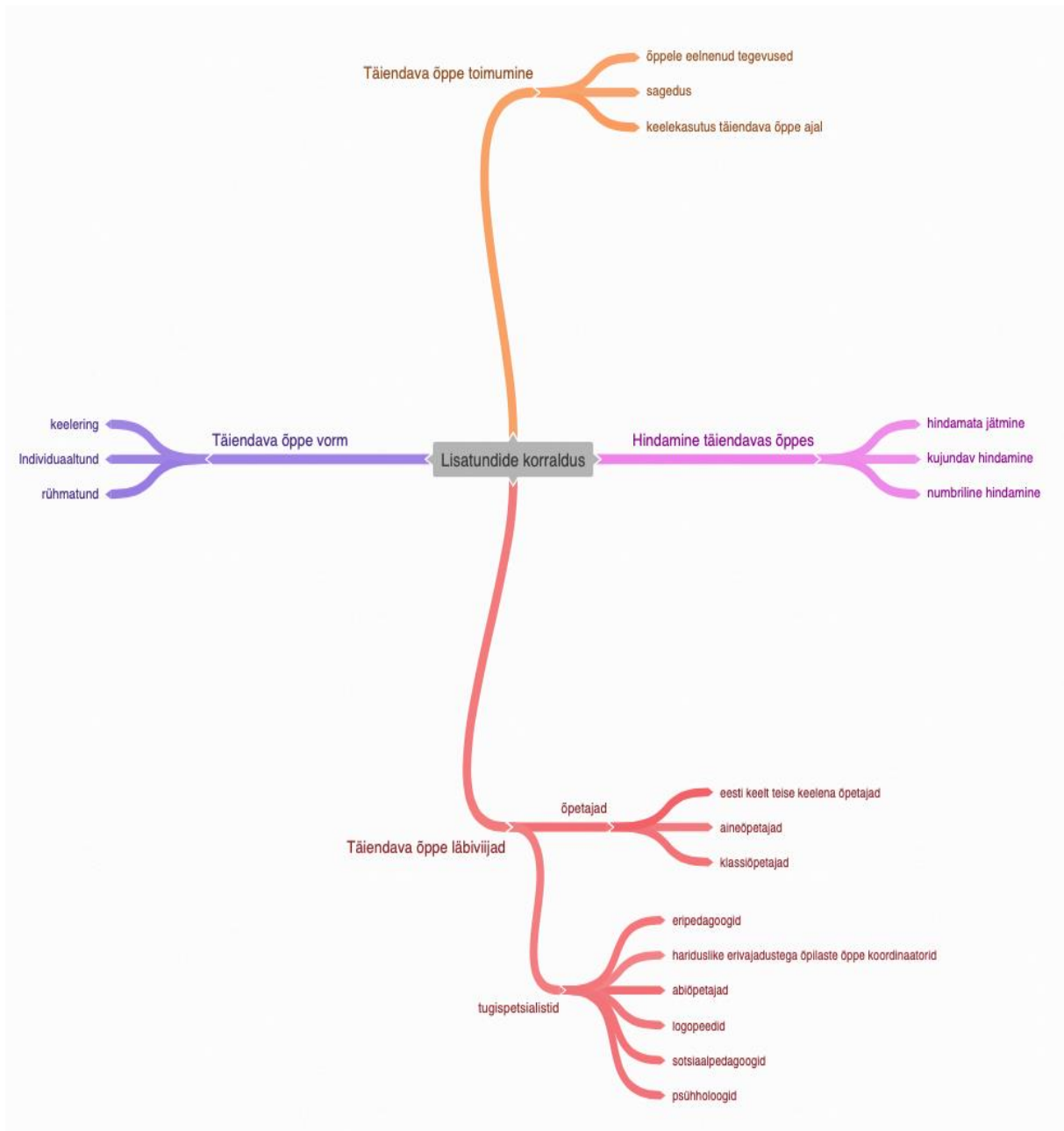
- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2011). Pedagogical strategies for teaching literacy to ESL immigrant students: A meta-analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 81(4), 629–653.
- Anniste, K. (2018). *Rändetrendid maailmas, Euroopas ja Eestis*. Külastatud aadressil http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2018/02/rita_ranne.pdf
- Benson, C. (2002). Transfer/Crosslinguistic influence. *ELT journal*, 56(1), 68–70.
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language learning journal*, 28(1), 29–39.
- Charlot, M. (2017). The education of immigrant children in France. In *Educating Immigrants* (pp. 96–112). Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Multilingual Matters.
- Eesti Statistika (2018). Sisseränne ületas väljarännet kolmandat aastat järjest. Külastatud aadressil <https://www.stat.ee/pressiteade-2018-050>
- Eesti Statistika (2020). Sisserännanud sünniriigi, soo ja vanuserühma järgi. Külastatud aadressil <http://andmebaas.stat.ee/Index.aspx?lang=et&DataSetCode=RVR09>
- EHIS kasutusjuhend üldhariduse õppurid* (2008). Külastatud aadressil https://www2.just.ee/ehis/help/oppur_juhend_yld.htm
- Eklund, M., Sjöberg, U., Rydin, I., & Högdin, S. (2011). Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems: Country report: Norway.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition 2nd edition-Oxford applied linguistics*. UK: Oxford University Press.
- Eurydice (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications office of the European Union
- Gromova, C., Khairutdinova, R., Birman, D., & Kalimullin, A. (2019). Teaching technologies for immigrant children: an exploratory study of elementary school teachers in Russia. *Intercultural Education*, 30(5), 495–509.
- Haridus-ja Teadusministeerium (2019). *Põgenike perede laste haridus*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/pogenike-perede-laste-haridus>
- Hummel, K. M. (2014). *Introducing second language acquisition: perspectives and practices*. Chinchester: John Wiley & Sons.

- Kaldur, K., Kivistik, K., Pohla, T., Veliste, M., Pertsjonok, N., Käger, M., & Roots, A. (2019). *Uussisserändajate kohanemine Eestis. Uuringuaruanne*. Külastatud aadressil <https://www.ibs.ee/wp-content/uploads/Uussisserandajate-kohanemine-Eestis-2019-EE.pdf>
- Kasemets, L., & Asser, H. (2013). Uusimmigrantõpilaste õppekorraldus. *Uusimmigrantõpilaste õpiedukuse ja haridusvõimaluste uuring: Uusimmigrantõpilaste akadeemiline ja sotsiaalne toimetulek Eesti üldhariduskoolis*. Tallinn: MindPark
- Kohanemisprogramm (2014). *Riigi Teataja I, 2014, 5*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/122082014005>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kristen, C., Mühlau, P., & Schacht, D. (2016). Language acquisition of recently arrived immigrants in England, Germany, Ireland, and the Netherlands. *Ethnicities, 16*(2), 180–212.
- Liiv, M. (2012). *Uusimmigrant-laste õpetamine Rootsis Jönköpings kohandumisklasside näitel*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool
- Malozjomov, M. (2013). *Klassiõpetajate kogemused sissserändajate laste õpetamisel*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Marwan, A. (2016). Investigating students' foreign language anxiety. *Malaysian Journal of ELT Research, 3*(1), 19.
- Masso, A., Salvet, S., & Lepik, K. (2014). *Analüüsi tarkvara*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiiuse-analyysi-tarkvara>
- Meisel, J. M. (2011). *First and second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Metslang, H., Kibar, T., Kitsnik, M., Koržel, J., Krall, I., & Zabrodskaja A. (2013). *Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis. Uuringu lõpparuanne*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/lisa_2_uuring_kakskeelne_ope_vene_oppekeelega_koolis_0.pdf.
- Nation, P. (2003). The role of the first language in foreign language learning. *Asian EFL journal, 5*(2), 1–8.
- Oroujlou, N., & Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29*, 994–1000.

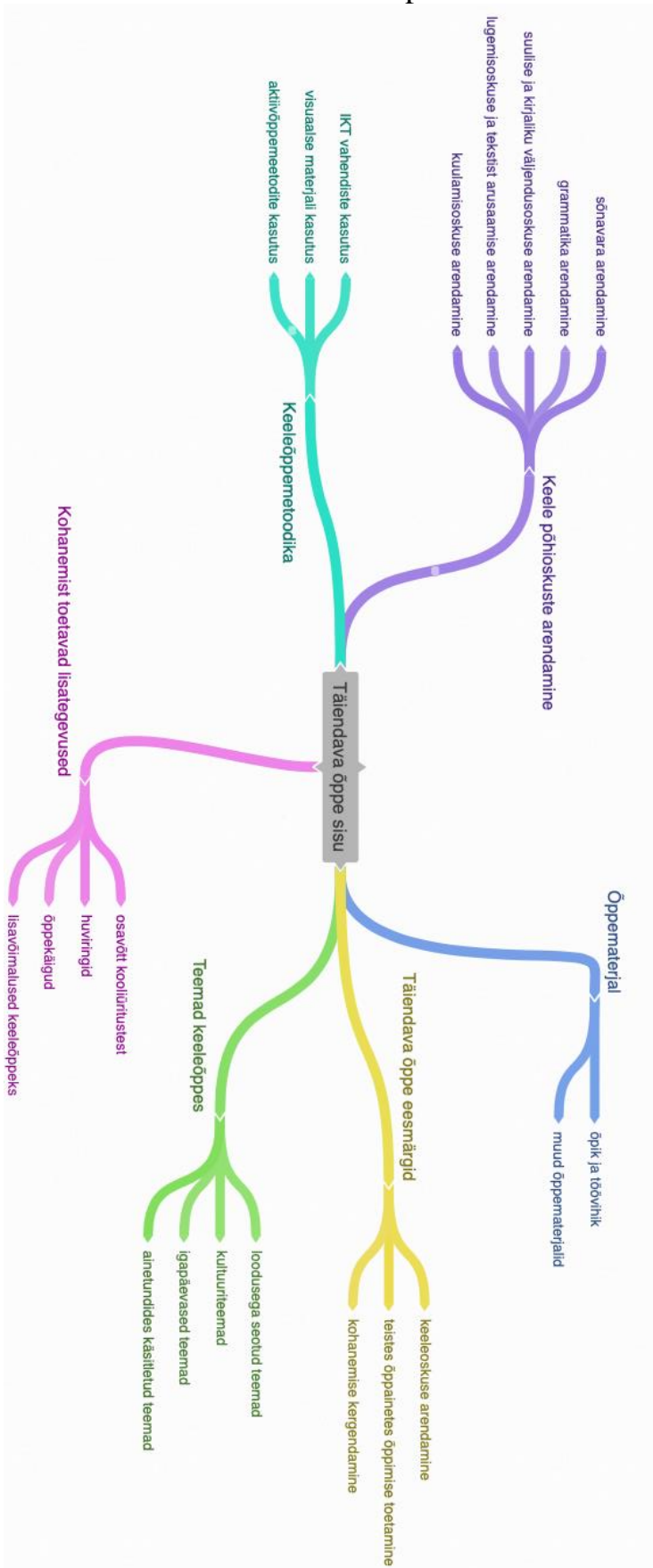
- Õunapuu, T. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool
- Öztürk, G., & Gürbüz, N. (2013). The impact of gender on foreign language speaking anxiety and motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 654–665.
- Põhikooli ja Gümnaasiumi seadus (2010). *Riigi Teataja I 2010*, 41, 240. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>
- Põhikooli riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I 2010*, 6, 22. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13273133>
- Puur, A., Piirits, M., Sakkeus, L., Klesment, M., & Eamets, R. (2018). *Hõivatud hõivestsenaariumide ja EIA rahvastikuproгноosi taustal*. Külastatud aadressil https://www.riigikogu.ee/wpcms/wp-content/uploads/2017/09/ASK_hõive_ja_rahvastik.pdf
- Rahman, H. A., Rajab, A., Wahab, S. R. A., Nor, F. M., Zarina, W., Zakaria, W., & Badli, M. A. (2017). Factors affecting motivation in language learning. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(7), 543–547.
- Rannut, Ü. (s.a.). *Uusimmigrantide keeleõppemethodika*. Külastatud aadressil <https://www.innove.ee/oppevara-ja-metoodikad/muu-kodukeelega-laps/materjalid-koolidele-ja-opetajatele/>
- SA Innove (s.a.). *Õppevara ja metoodikad*. Külastatud aadressil <https://www.innove.ee/oppevara-ja-metoodikad/muu-kodukeelega-laps/materjalid-koolidele-ja-opetajatele/>
- Serag, A. (2017). The Impact of Using L1 on Foreign Language Acquisition in Japan. *The Educational Review, USA*, 1(3), 70–76.
- Sevinç, Y., & Dewaele, J. M. (2018). Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism*, 22(2), 159–179.
- Shatz, I. (2017). Native language influence during second language acquisition: A large-scale learner corpus analysis. In *Proceedings of the Pacific Second Language Research Forum (PacSLRF 2016)* (pp. 175–188).
- Sinkkonen, H. M., & Kytälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167–183.
- Sparks, R. L., Patton, J. O. N., Ganschow, L., & Humbach, N. (2009). Long-term relationships among early first language skills, second language aptitude, second language affect, and later second language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 30(4), 725–755.

- Täiendav keeleõppe toetus koolidele, kuhu saavad uussisserändajad ja rahvusvahelise kaitse saanud õpilased* (2018). Külastatud aadressil <https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/04/Taiendavate-hariduskulude-katmine-20181.pdf>
- Tartu Ülikooli eetikakeskus (2017). *Hea teadustava*. Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus
- Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363–387.
- Thomas, W. P., & Collier, V. (1997). School Effectiveness for Language Minority Students. NCBE Resource Collection Series, No. 9.
- Trasberg, K., & Kond, J. (2017). Teaching New Immigrants in Estonian Schools – Challenges for a Support Network. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38.
- Vabariigi valitsus (2019). Pagulasküsimus. Külastatud lehel <https://www.valitsus.ee/et/pagulased#pagulasedeestis>

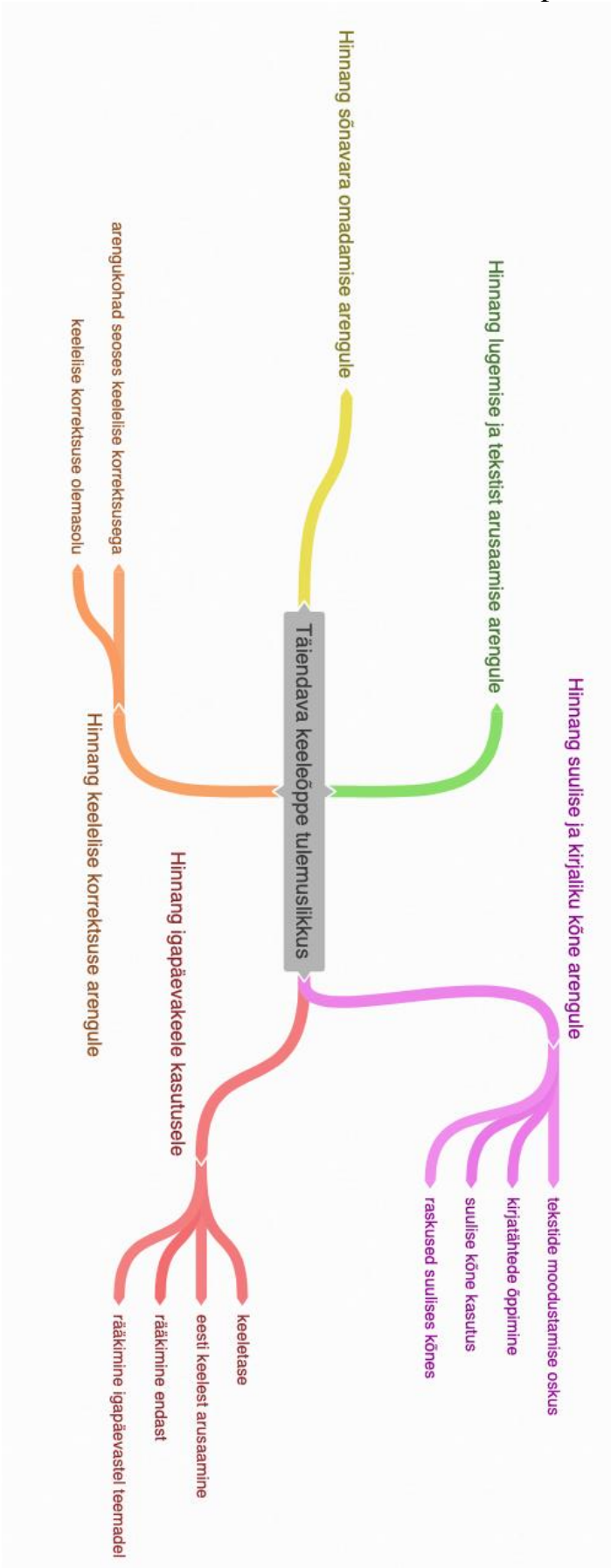
Lisa 1. Lisatundide korralduse koodipuu



Lisa 2. Lisatundide sisu koodipuu



Lisa 3. Lisatundide tulemuslikkuse koodipuu



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Annagreta Raudseping,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Uussisserändajate eesti keele õppe korraldus Innove aruannete põhjal“, mille juhendaja on Laura Kirss, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Annagreta Raudseping

26.05.2020