

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Janika Oja

TARTU LASTEAIASÕPETAJATE ARVAMUSED KAKSKEELSETE LASTE KÕNE  
ARENGUT SOODUSTAVATEST JA TAKISTAVATEST TEGURITEST

bakalaureusetöö

Juhendaja: Esta Sikkal

Läbiv pealkiri: Kakskeelsete laste kõne areng

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Esta Sikkal, MA (saksa keel ja kirjandus)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Kaitsemiskomisjoni esimees: Irja Vaas, MA (koolikorraldus)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Tartu 2014

## Resüme

**Tartu lasteaiaõpetajate arvamused kakskeelsete laste kõne arengut soodustavatest ja takistavatest teguritest**

Haridus- ja Teadusministeeriumi andmetel kasvab koolieelsetes lasteasutustes õppivate laste arv pidevalt ning koos nendega suureneb ka eesti keelest erineva õppekeelega laste arv (Selliov, 2011). Toetamiseks laste keelelist arengut, on õpetajatel oluline tunda kakskeelsete laste keele omandamise eripärasid ning seda mõjutavaid tegureid. Sellest tulenevalt oli käesoleva töö peamiseks eesmärgiks välja selgitada, kuidas õpetajad teadvustavad ning arvestavad erinevate teguritega, mis soodustavad ning takistavad kakskeelsete laste kõne arengut. Teise eesmärgina uuriti, milliseid võtteid kasutavad õpetajad toetamiseks kakskeelsete laste kõne arengut. Uurimuse teostamiseks viidi läbi intervjuu nelja Tartu linna lasteaiaõpetajaga, kelle rühmas on või on olnud kakskeelseid lapsi. Uurimistöö tulemustest selgus, et õpetajad arvestavad erinevate kakskeelsete laste kõne arengut mõjutavate teguritega, näiteks keelekeskkond, koostöö vanematega ja sõnavara laiendamine, ning kasutavad erinevaid võtteid lapse kõne arendamiseks.

Märksõnad: kakskeelne laps, kõne areng, soodustavad tegurid, takistavad tegurid

## Abstract

**Factors that foster and hinder bilingual children's speech development based on opinions of Tartu kindergarten teachers'**

According to the Ministry of Education and Research the number of children attending pre-school is growing steadily, and the number of children whose mother tongue differs from the learning-language is increasing with them (Selliov, 2011). In order to support children's language development it is important for teachers to recognize the specificities of bilingual children's language acquisition and the factors affecting it. Therefore, the main purpose of this study was to find out whether teachers acknowledge and consider various factors that promote and hinder the development of bilingual children's speech. The second objective examined the techniques used by teachers to support the development of bilingual children's speech. The study was conducted by interviewing four Tartu kindergarten teachers' who have or have had a bilingual child in their group. The research results showed that teachers take into account the various factors affecting the development of bilingual children's speech, for example language environment, collaboration with parents and vocabulary expansion, and use a variety of techniques to develop child's speech.

Keywords: bilingual child, speech development, fostering factors, hindering factors

## Sisukord

Resümee .....	2
Abstract .....	2
Sissejuhatus .....	4
<i>Kakskeelsus</i> .....	5
<i>Kakskeelne laps ja kõne areng</i> .....	6
<i>Kakskeelsete laste kõne arengut soodustavad tegurid</i> .....	8
<i>Kakskeelsete laste kõne arengut takistavad tegurid</i> .....	10
<i>Ülevaade varasematest uurimustest</i> .....	13
<i>Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused</i> .....	13
Metoodika.....	15
<i>Valim</i> .....	17
<i>Mõõtevahend</i> .....	17
<i>Protseduur ja uurimiseetika</i> .....	18
Tulemused .....	18
Arutelu.....	28
Tänuõnad .....	33
Autorsuse kinnitus.....	33
Kasutatud kirjandus.....	34
Lisad	

## Sissejuhatus

Tänases päevas on kakskeelsus saamas pigem normiks ja ükskeelsus harulduseks ning mõningatel andmetel on maailmas kakskeelseid rohkemgi kui ühte keelt kõnelevaid inimesi (Dewaele, Housen, & Wei, 2003; Grosjean, 2010; Shin, 2013). Grosjeani (2010) sõnul esineb kakskeelsust peaaegu igas riigis, kõigis ühiskonna kihtides ning vanuserühmades. Haridus- ja Teadusministeeriumi andmetel kasvab Eestiski koolieelsetes lasteasutustes õppivate laste arv pidevalt ning koos nendega suureneb ka eesti keelest erineva õppekeelega laste arv (Selliõ, 2011). Seetõttu puutuvad ka paljud koolieelsete lasteasutuste õpetajad kokku lastega, kes suhtlevad ja kasvavad kakskeelses keskkonnas. Õpetajate ülesanne on siinkohal toetada muukeelse lapse arengut (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2011) ja seega on oluline mõista ja teada, kuidas aidata lapsel areneda maksimaalselt. Sama alusdokument (2011) märgib lisaks ära, et tunnetus- ja õpioskuste arengu tulemusel laps „saab kuuldust aru, reageerib sellele vastavalt ning kasutab arutlevat dialoogi“ ning tegutseb täiskasvanu juhendamise järgi. Kõnel on seal peamine roll. Baker (2005) on tõdenud, et õpetajad ei saa piisavalt väljaõpet töötamaks kakskeelsete lastega. Hallap (2008) on samuti tähendanud, et töö kakskeelsete lastega võib olla keerukam, sest teada on vaid üldised põhimõtted, pole kindlaid reegleid ega programme. Mitmed varasemad lõputööd (Kilgast, 2012; Mäesalu, 2011; Pahovski, 2010) on leidnud, et ka õpetajad ise hindavad oma väljaõpet ebapiisavaks ning samuti puuduvad neil vastavad teadmised töötamaks kakskeelsete lastega. Toetamiseks laste keelelist ja üldist arengut, on õpetajatel oluline tunda kakskeelsete laste keele omandamise eripärasid ning seda mõjutavaid tegureid. Mäesalu (2011) uurimusest sai töö autor idee, mille põhjal teostada käesolev uurimus. Nimetatud bakalaureusetöös soovitati edaspidi uurida õpetajatelt, mis põhjustavad nende arvates kakskeelsete laste õpetamisel enim raskusi. Kuna lähemalt õpetajate arvamusi kõne arengut toetavatest ja pärssivatest teguritest pole töö autorile teadaolevalt uuritud, siis käesoleva töö teoreetilises osas tehakse kokkuvõtte erinevatest teguritest, mis mõjutavad kakskeelsete laste kõne omandamist. Uurimistöö empiirilises osas selgitatakse välja, kuidas õpetajad teadvustavad ning arvestavad erinevate teguritega, mis soodustavad ning takistavad kakskeelsete laste kõne arengut.

Lühidalt kasutatavate mõistete seletused antud töö raames:

- keel - vahend, mida kasutatakse kõnelemiseks ja verbaalseks eneseväljenduseks (Hallap & Padrik, 2008a); seotud pigem ühiskondliku teadvusega (Fiehler, Barden, Elstermann, & Kraft, 2004);

- kõne - keele kasutamine suhtlemiseks (Hallap & Padrik, 2008a), mis hõlmab nii kõneloomet kui ka kõnetaju (Karlep, 2003); seotud pigem üksikindiviidiga (Fiehler et al., 2004);
- emakeel, esimene keel - keel, mille laps omandab varases lapsepõlves esimesena või on keelena domineeriv ehk selles ollakse pädevam (Baker & Prys Jones, 1998; Skutnabb-Kangas, 1981; Vare, 1998);
- teine keel - emakeelest erinev õpitud või omandatud keel; kodusest keelest erinev keel, mida räägitakse elukohajärgses riigis (Baker & Prys Jones, 1998);
- kakskeelsus ehk bilingvism - indiviidi võime kasutada erinevates olukordades kahte erinevat keelt (Rodriguez, Carrasquillo, & Lee, 2014); igapäevaselt kahe keele kasutamine (Grosjean, 2010).

Antud kontekstis kasutab töö autor mõisteid „keel“ ja „kõne“ samaväärsena, sest keel on vahend ja kõne vahendi kasutamine. Seega käivad need mõisted käsikäes ning on suhtlemisel ja eneseväljendusel võrdväärselt olulised. Hallap ja Padrik (2008a) on sõnanud: „Ka ... suhtlemisel on lapsel vaja nii keelevahendeid (sõnu, lausekonstruktsioone) kui nende kasutamise oskust (kellega, kuidas ja milleks rääkida ...)“.

### *Kakskeelsus*

Esmapilgul tundub bilingvismi ehk kakskeelsuse mõiste lihtne - see kirjeldab inimest, kes räägib kahte keelt. Tegelikult hõlmab see mõiste endas palju rohkemat. Baker'i (2000) järgi saab kakskeelsust selgitada keeleoskuse ja kompetentsuse, keele reaalse kasutamise ja rakendamise ning sotsiaalsete normide ja keskkonna järgi. Piiri kakskeelsuse ja lihtsalt teise keele õppimise vahele on väga keeruline tõmmata ning see on tekitanud palju vaidlusi (Baker, 2005). Kakskeelsuse puhul saab eristada kahte vaatepunkti, individuaalset ja ühiskondlikku kakskeelsust (Baker, 2000). Ühiskondlik kakskeelsus hõlmab regioone ja gruppe, kus on koos kahte keelt kõnelevad ja teisest piirkonnast pärit inimesed. Vare (1998) lisab kolmandana juurde veel riigi tasandi, mis tähendab keeltele erineva või samaväärse staatuse kehtestamist ning keelte kasutusvaldkondade reguleerimist. Hint (2002) seletab kakskeelsust kahe keele võrdväärsel tasemel valdamise ja kasutamisenä, samas mitmed autorid (Baker, 2005; Grosjean, 2010; Shin, 2013) toovad välja, et kaks keelt arenevad erinevatel tasemetel, kuna enamasti kasutatakse erinevaid keeli erinevates olukordades. Ka Lessow-Hurley (2003) ning Shin (2013) toetavad seda väidet lisades, et kakskeelsete inimeste keeleoskuse tase võib erineda sellepoolest, et paljud saavad aru ja räägivad teises keeles, kuid näiteks kirjutamine võib valmistada raskusi.

Oma käsiraamatus kakskeelsuse kohta on Baker (2005) öelnud: „Kakskeelsusel on hariduslikud, sotsiaalsed, majanduslikud, kultuurilised ja poliitilised tagajärjed“. Samuti lisab ta, et kakskeelsusel on mõne üksiku miinuse kõrval hulgaliselt eeliseid. Erinevad autorid (King & Mackey, 2007; Pearson, 2008; Rodriguez et al., 2014; Steiner, Hayes, & Parker, 2008) toovad välja, et kakskeelsus on suureks plussiks tööturul. Mitmed teisedki autorid (Dewaele et al., 2003; King & Mackey, 2007; Marks & Marks, 2013; Pearson, 2008; Rodriguez et al., 2014; Steiner et al., 2008) lisavad, et teise keele tundmine aitab mõista ka teisi maid ning kultuure, mis omakorda avardab silmaringi ja võib olla aluseks edukale karjäärile. Lisaks on leitud, et teise keele õppimine soodustab kognitiivset võimekust ja parandab mälu (King & Mackey, 2007; Marks & Marks, 2013; Pearson, 2008; Steiner et al. 2008). Baker (2000) ning King ja Mackey (2007) nendivad, et kuna keel võib mõningal juhul olla suhtlemises takistuseks, siis kakskeelsus vähendab reeglina neid tõkkeid. Lisaks on kakskeelsetel inimestel paremad võimalused suhtlemiseks erinevatest kultuuridest pärit rahvustega ning see omakorda suurendab tolerantsust ning mitmekesisust üldiselt (Baker, 2000; Marks & Marks, 2013; Pearson, 2008).

### *Kakskeelne laps ja kõne areng*

Lessow-Hurley (2003) väitel on kakskeelne laps selline, kelle kodus räägitakse teist keelt kui koolikeskkonnas. Samuti klassifitseerib ta lapse kakskeelseks, kui üks tema vanematest räägib kodus teist keelt. Kakskeelse lapse keeleoskus ja kõne areng sõltub paljuski keelekeskkonnast (Steiner et al., 2008), kus ta elab, suhtleb ja õpib. Koolis on oluline luua võimalikult arendav ja stimuleeriv ümbrus, mis toetaks lapse keelelist ja üldist arengut. Tahaplaanile ei tohiks jätta ka keskkonda, kus laps kuuleb oma emakeelt, sest just emakeele oskus on aluseks edukale õppimisprotsessile (King & Mackey, 2007; Yazici, Ilter, & Glover, 2010). Hint (2002) märgib, et just muukeelses keskkonnas või pereringis saavutatakse kakskeelsus ning seda vaid keele omandamise eas ehk enamasti viienda-kuuenda eluaasta juures. Seevastu Barron-Hauwaerti (2004) järgi on juba kolmas eluaasta olulise tähtsusega, sest juba siis hakkab laps keeli omandama ning viib kokku erineva keele ja inimese. Baker (2005) lisab, et nooremad lapsed küll omandavad keele loomulikumul moel ja lihtsamalt, kuid kuna vanematel lastel on mõtlemine rohkem arenenud, parem informatsiooni käsitlemise oskus, analüüsivõime ja mälu, õpivad nad keeli kiiremini. Samas sõltub palju ka lastest, nende motivatsioonist ja võimekusest, mis on kõigil erinev (Rodriguez et al., 2014).

Kõnelemisoskus on keeleoskuse verbaalne väljendus (Kärtner, Maiberg, Rikker, Tuuling, & Voltein, 2006). Iga inimese kõne ning kõne areng on erinev. Laste kõne areng on eriti kiire

ja laialdane kolmandal-neljandal eluaastal (Tulviste, 2008). Kuni selle ajani on autori sõnul laste keeleline areng ning sõnavara väga erinev, kuid viiendaks eluaastaks need erinevused vähenevad. Mitmed autorid (King & Mackey, 2007; Kärtner et al., 2006; Tulviste, 2008) märgivad, et kakskeelsete laste kõne kujunemise protsess ja kõneoskuse arendamise põhitõed on samasugused ehk nad läbivad samu arenguetappe nagu nende ühte keelt kõnelevad eakaaslased. Sama täheldab ka Skutnabb-Kangas (1981), et teist keelt omandades tehakse tihti samu vigu, mida teevad lapsed esimest keelt õppides. Kõnearenduses eristab Karlep (2003) kolme tasandit:

- baastasand, kus täiendatakse sõnavara ja lausemudeleid ning arendatakse kõneloomet ja -taju. Põhirõhk on sõnal, lausel ja tekstil, kuid tegeldakse ka hääldamise ja kuulmise parandamisega;
- osaoskuste tasand taotleb suhtlemiseks vajalike oskuste vormimist. Selleks on vajalik luua kontekst või situatsioon, mis sõltub kõne vormist, vestluskaaslasest ning suhtluse eesmärgist;
- kõnetegevuse produktiivse tasandi eesmärgiks on keele kasutamine suhtlemiseks ja tunnetustegevuseks. See tähendab kõnefunktsioonide kasutamist vastavalt eesmärgile ja tegevusele. Karlepi (2003) sõnul tähendab tõeline kõnetegevus seda, et ütlus või tekst annab edasi mingi mõtte.

Kõnearenduse põhimõtted on sätestatud koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2011), mille järgi on kõnearendus „lapse kõne ja suhtlemise sihipärane arendamine, kus last õpetatakse eelkõige keelevahendeid (uusi sõnu, sõnavorme ja lausemalle) kasutama suhtlemisel, teadmiste omandamisel, oma tegevuse kavandamisel“. Sama dokument märgib ära, et kõne arengut tuleb toetada kõikide tegevuste juures ning oluline on luua kõnekeskkond, kus laps kuuleb kõnet ja tal on vajadus ning võimalus ka ise kõnelda. Lisaks sellele tuuakse koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2011) välja, et eesti keele õpe tagatakse ka lastele, kelle kodune keel ei ole eesti keel. Õppe- ja kasvatustegevuse käigus peetakse oluliseks nii kuulamist kui kõnelemist, mille tulemusena mõistab laps lihtsamat igapäevast kõnet ning oskab omandatud sõnu ja väljendeid ka oma kõnes kasutada. Hiljuti on valminud ka test, mis keskendub 5-6-aastaste laste kõne hindamisele (Padrik, Hallap, Aid, & Mäll, 2013). Test on koostatud eesmärkidega anda ülevaade lapse erinevatest kõnevaldkondade pädevustest ning selgitada välja, millised lapsed vajavad lisaõpet kõne arendamiseks. Samuti on testiga võimalik hinnata kakskeelse lapse vajadust täiendavaks keeleõppeks.

Enamasti peabki kakskeelne laps suhtlema ühes keeles koolis ja teises keeles kodus, aga ka vanemad ise võivad rääkida kahte erinevat keelt. See tähendab, et lapsel ongi kaks

emakeelt, kuigi üks neist on reeglina dominantne (Skutnabb-Kangas, 1981). Baker (2005) nendib, et sellisel juhul peaksid mõlemad vanemad teadvustama oma osa tähtsust lapse keelelises arengus, ehkki lapsed on iseenesest väga head teise keele omandajad. Kärtner et al. (2006) ning King ja Mackey (2007) toovad välja, et teise keele omandamine on edukas just nooremas eas, sest lapsed ei karda eksida ning samas meeldib neile palju suhelda. Baker (2005) toonitab, et keele omandamine võtab aega, see nõuab ettevalmistust, pidevat tegelemist ning lapse julgustamist ja toetamist. Hallap ja Padrik (2008b) lisavad, et kõnearendusega tuleb tegeleda kõikides igapäevastes tegevustes, pakkudes lastele elulisi ja reaalseid olukordi suhtlemiseks. Samuti nõuab kakskeelsete laste õpetamine teadmisi kakskeelsusest, laste kõne arengust ning nende üldistest eripäradest, sest lapsed erinevad oma võimekuselt ning tulevad isemoodi taustaga kodudest. Õpetaja seisukohalt on oluline teada ja olla kursis, millised need tegurid täpselt on, sest nii saab last suunata ja arendada tema keeleoskust ning sellest tulenevalt toetada edukalt koolivalmiduse saavutamist.

#### *Kakskeelsete laste kõne arengut soodustavad tegurid*

Yazici et al. (2010) ning King ja Mackey (2007) toovad välja, et nii lapse sotsiaalses ja individuaalses arengus kui ka hariduses ning teise keele õppes on kõige olulisem lapse hea emakeele oskus. Uurimus (Yazici et al., 2010) näitab, et mida kompetentsem on laps oma emakeeles, seda lihtsam on neil õppida ja omandada teist keelt. Samuti toetab emakeeleoskus lapse üldist õpioskust ning arendab analüüsivõimet ja taibukust (King & Mackey, 2007; Yazici et al., 2010). Uurimuse autorid tähendavad, et selleks tuleb julgustada vanemaid kasutama lapsega suheldes emakeelt. Sealjuures on oluline, et kumbki vanem räägiks järjekindlalt lapsega oma emakeeles, sest nii seostab laps keele ja vanema (Barron-Hauwaert, 2004; King & Mackey, 2007). Mitmed teisedki autorid (Baker, 2000, 2005; Barron-Hauwaert, 2004) rõhutavad, et tugeva emotsionaalse sideme loomiseks on oluline just see, kui vanem räägib lapsega oma emakeeles. Lapse koduse keele kui arenenuma keele toetamine on vajalik ka tunnetustegevuse arenguks (Hallap, 2008). Mõlema keele arendamise toetamisel on suureks abiks see, kui lasteaed ja kodu teevad koostööd, sest nii on võimalik soodustada kakskeelse lapse emakeele oskust ning sellest tulenevalt ka teise keele omandamist, seega on oluline vastastikune usaldus, mis on aluseks edukale koostoimimisele. Kärtner et al. (2006) on välja toonud huvitava tähelepaneku, et kui õpetaja võtab lapsevanemat kui partnerit, tunneb lapsevanem suuremat vastutust enda lapse hea käekäigu ja arengu ees. Autorid lisavad, et see tagab vanemale kindlustunde kuulata õpetajat ning õpetajale võimaluse mõista perekonda ning arvestada nende huvide ja vajadustega. Kuna keeleõpe ja keele omandamine on pikk

protsess, siis on ka selge, et sellega tuleb tegeleda pidevalt, kuigi see nõuab mõlemalt osapoolelt palju aega (Baker, 2005; Kärtner et al., 2006). Tulemusena toetavad nii vanemad kui õpetajad lapse keelelist arengut edukalt ning laps saab sellest maksimaalset kasu ja toetust, mida ta vajab.

Erinevates situatsioonides ja kohtades puutub kakskeelne laps kokku kahe erineva keelega (Baker, 2005; Barron-Hauwaert, 2004; Hallap, 2008; Shin, 2013). Lasteaias võib laps kasutada ühte keelt, kodus aga vanematega suheldes teistmoodi sõnavara ja kõneviisi. Hallap (2008) tõdeb, et teatud kontekstides korruga vaid ühe keele kasutamine soodustab keele pädevuse kiiremat arenemist, sest nii jaotuvad keele kasutusvaldkonnad ja see on oluline tegur sõnavara väljakujunemisel. Kärtner et al. (2006) ning Harris, Golinkoff ja Hirsh-Pasek (2011) toovad välja, et sõnavara tundmine on olulise tähtsusega keele omandamise protsessis ja see on aluseks grammatika õppimisele. Samuti on väga tihedalt seotud emakeelse ja võõrkeelse sõnavara õpetamine, sest kui emakeeles puudub mingile sõnale vaste, siis on võõrkeeles selle sõna omandamine raskem (Kärtner et al., 2006). Samas viitab Hallap (2008) sellele, et kui esimeses keeles pole uuele sõnale vastet, siis hakkab see sõna tähistama hoopis uut mõistet. Sellest tulenevalt võivad sõna tähendused olla igale keelekasutajale erinevad (Hallap & Padrik, 2008b). Karlep (2003) ning Harris et al. (2011) rõhutavad, et laps omandab sõna tähenduse vaid siis, kui ta oskab selle kontekstis lahti mõtestada. Selleks soovivad autorid (Hallap ja Padrik, 2008b; Harris et al., 2011) sõnade tähendust tutvustada lastele erinevates olukordades ning seejuures tuleks tähelepanu pöörata objektide erinevatele ja määravatele tunnustele.

Sõnavara arendamiseks ja laiendamiseks on väga toetav ka näiteks ettelugemine ja jutustamine, kus tähelepanu on suunatud uutele sõnadele ja väljenditele (King & Mackey, 2007; Kärtner et al., 2006). Harris et al. (2011) toovad välja, et lugemine ja jutustamine arendavad sõnavara kõige paremini siis, kui see on läbi viidud dialoogi vormis. Sellisel viisil kasutab laps rohkem sõnu, pikemaid lauseid ning õpib end paremini väljendama. Kärtner et al. (2006) ning Marks ja Marks (2013) lisavad, et sama meetod toetab ka üldist keele arengut ja tekitab huvi lugemise vastu. Lisaks saab nii kodus kui ka lasteaias kasutada erinevaid pilte ning muid näitlikke vahendeid.

Lapsed omandavad keele, kui nad seda kuulevad (Harris et al., 2011; King & Mackey, 2007; Marks & Marks, 2013). Seega on keele omandamisel väga olulisel kohal keskkond, mis soodustaks ja toetaks nii lapse keelelist kui ka üldist arengut. Sellist tuge pakub keskkond, mis on eakohane, mitmekesine ja mänguline, tekitab lapses huvi, on haarav ja esitab väljakutseid (Hallap, 2008; Harris et al., 2011; King & Mackey, 2007; Kärtner et al., 2006; Märka &

Kuuspalu, 2009). Märka ja Kuuspalu (2009) toovad välja, et keele tutvustamisel lapsele saab ära kasutada võimalusi, mida annab igapäevane ümbruskond. Nad lisavad, et lastele on oluline pakkuda võimalikult autentset ja samas mitmekülgset keelekeskkonda, kus laps võiks suhelda teises keeles. Hallap (2008) ning King ja Mackey (2007) märgivad, et keele õpetamisel tuleb tähelepanu suunata nii keele kuulamisele, rääkimisele kui ka visuaalsetele keelemudelitele. Lähemalt uuris keelekeskkonna loomisega seonduvat Marjapuu (2013) oma bakalaureusetöös. Tulemustest selgus, et kuigi õpetajad kasutavad erinevaid vahendeid ja meetodeid, ei tee nad seda teadlikult. Siiski pakub kakskeelsele lapsele suurt tuge keelekeskkond, mis on õpetaja poolt teadlikult ja läbimõeldult kujundatud ning eelkõige turvaline (Harris et al., 2011; Kärtner et al., 2006).

Autorid (King & Mackey, 2007; Märka & Kuuspalu, 2009) selgitavad, et keele omandamine on edukam, kui see on emotsionaalselt läbi viidud, lapsele elamuslik ning meelikõitev. Tähtsaim roll on siinkohal õpetajal, kes viib läbi tegevusi ja tutvustab lapsele teist keelt. Mitmed autorid (Baker, 2005; King & Mackey, 2007; Kärtner et al., 2006; Märka & Kuuspalu, 2009) toovad esile ka positiivsuse printsiibi, mis keskendub lapse julgustamisele, tunnustamisele ja kiitmisele, sest see on lapse jaoks innustav ja motiveeriv. Keele omandamisel on oluliseks märksõnaks ka järjekindlus. Seda kinnitavad ka erinevad autorid (Harris et al., 2011; Kärtner et al., 2006; Marks & Marks, 2013; Märka & Kuuspalu, 2009), et teise keele selgeks saamisel tagab tulemuslikkuse õpitu pidev kordamine erinevates situatsioonides. Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2011) on samuti välja toodud, et õppetegevuste käigus tuleb luua suhtlemiseks huvitavaid olukordi ning korrata ja selle käigus kinnistada õpitud. Kõige olulisem on keskenduda lapse ealistele vajadustele, et tagada motivatsioon ja edu ka edasisele üldisele ning keelelisele arengule ja õppimisele.

### *Kakskeelsete laste kõne arengut takistavad tegurid*

Kakskeelsete laste teise keele omandamist toetab emakeele oskus (King & Mackey, 2007; Yazici et al., 2010). Paljud lapsed aga puutuvad emakeelega kokku ainult kodus või äärmistel juhtudel ei puutu üldse. Näiteks kui vanemad ning õpetajad toetavad vaid teise keele omandamist, uskudes, et see soodustab lapse keelelist arengut rohkem (Shin, 2013). Yazici et al. (2010) lisavad, et selle tulemusena võivad lapsed kaotada oma emakeeleoskuse sootuks. Lasteaedades puuduvad programmid, mis soodustaksid kakskeelsete laste mõlema keele arengut. Olulist rõhku pannakse teise keele arendamisele (Koolieelse lasteasutuse ..., 2011), kuid sama oluline on ka emakeele toetamine, sest muidu võib lapsel jääda vajaka oma identiteedi tõelisest tundmisest (King & Mackey, 2007; Yazici et al., 2010). Skutnabb-Kangas

(1981) ja Kärtner et al. (2006) tähendavad, et läbi keele saab inimene väljendada oma sotsiaalset identiteeti. Identiteet hõlmab ka oma kultuurilise tausta tundmist. Lasteaegades õpitakse küll tundma teise keele kultuuri, kuid tähelepanuta jääb sünnipärase kultuuri tundmaõppimine (Koolieelse lasteasutuse ..., 2011).

Täiskasvanud võtavad keelt tihti iseenesestmõistetavalt (O'Grady, 2005) ning nad ei mõtlegi, mida kõike see hõlmab enne, kui õppima peab hakkama uut keelt. Täiskasvanutele tekitavad raskusi hääldamine, õigete väljendite leidmine, sõnade eristamine. Lapse jaoks on aga olukord veelgi raskem. O'Grady (2005) osutab, et kõnelemisel ei jäta inimesed sõnade vahele pause, seega laused on üks pikk sõnade jada. Sellisel juhul on sõnadel väga keeruline vahet teha ning mõista, mida on öelda püütud. Lauses sõnade vahele pauside jätmine aitab aga lapsel paremini kuulda ja õppida keelenüansse ja grammatilisi eripärasid näiteks sõnade lõppudel. Hallap ja Padrik (2008b) märgivad, et lapsed omandavad korrektset kõnet ja hääldust just täiskasvanuid kuulates ja imiteerides. Seega on oluline lasteaiadepetajatel olla eeskujuks oma kõne selguses ja laitmatuses. Seevastu ei pea mõned autorid (King & Mackey, 2007; Marks & Marks, 2013) oluliseks, et õpetaja või vanema keel peaks olema perfektne, vaid kõige tähtsam on lapsega suhtlemine.

Hääldamise arengu juures on oluliseks komponendiks häälikud ning nende eristamine ja äratundmine sõnades (Hallap & Padrik, 2008b). Hint (2002) ja Pearson (2008) märgivad, et kakskeelsel lapsel lasub suur analüüsikoormus, sest eristada tuleb palju sarnaseid häälikuid. Hint (2002) lisab, et samuti tuleb lapsel ära õppida keelest tulenevad peened erinevused ja nüansid. Korrektne hääldamine sisaldab ka intonatsiooni õiget rakendamist ning sõnarõhkude ja -väldete õiget kasutamist (Hallap & Padrik, 2008b). Kärtner et al. (2006) ning King ja Mackey (2007) toovad välja, et teise keele hääldust õppides peab arvestama asjaoluga, et esimese keelega seotud hääldusliigutused on juba kinnistunud. Seega uute artikulatsioonivõtete omandamiseks tuleb eirata varem õpitud ja automatiseerunud liigutusi. Kärtner et al. (2006) rõhutavad, et kahe keele häälikud on üksteisest täiesti erinevad ning seda tuleb mõista õppimaks korrektset hääldust.

Piker ja Rex (2008) uurisid hispaania keelt kõnelevaid lapsi ning nende inglise keele arengu seost õpetajatega suhtlemisel. Nad leidsid, et lapse sotsiaalsed suhted on aluseks teise keele arengule. Yazici et al. (2010) nendivad, et kakskeelsetele lastele on enesehinnang eriti oluline, sest nad peavad omavahel seostama kahte erinevat kultuuri. Takistusi võivadki tuua keelebarjäär ning teistsuguse keskkonna ja tavade aktsepteerimine. Baker (2005) lisab, et kui lapse keeleoskus pole veel piisavalt heal tasemel, võivad teised teda pilgata. See omakorda süvendab lapses ebakindlust ning ta ei julgegi enam teises keeles kõneleda. Siiski kuna

positiivsed sotsiaalsed suhted on olulise tähtsusega teise keele arengus (Piker & Rex, 2008) ja keele omandamisel, on õpetajatel võimalik seda teadlikult rohkem toetada. Piker'i ja Rex'i (2008) peamine soovitus on abistada ja julgustada lapsi looma suhteid, mille käigus nad saaksid mängida, suhelda ja veeta aega teise keele kõnelejadega.

Suhtlemises mängivad suurt rolli lapse emotsioonid ehk laps räägib, kui tegevused on huvitavad ja valmistavad talle rõõmu, aga ka negatiivsete emotsioonide korral tahab laps neid jagada (Hallap & Padrik, 2008b). Kärtner et al. (2006) tähendavad, et just lugusid kuulates jäävad lapsele meelde erinevad sõnad ja väljendid, kuigi alguses ei pruugi ta osata neid kasutada. Teise keele omandamise alguses võib lapsel esineda vaikne periood (Hallap, 2008; King & Mackey, 2007; Kärtner et al., 2006). Autorid lisavad, et sel perioodil laps kuulab teda ümbritsevat keelt, samas ise ta veel ei räägi, kuid võib kasutada mitteverbaalset kõnet. Oluline on last mitte sundida rääkima, sest see tekitab temas stressi (King & Mackey, 2007; Kärtner et al., 2006). Siiski ei tohiks sel ajal jätta last tähelepanuta, sest ta tegeleb üsna aktiivselt keele omandamisega. Kärtner et al. (2006) ning Widlok (2008) soovivad vaikse perioodi ajal kasutada palju laule ning kooris rääkimist, pantomiimi koos miimika ja mitteverbaalsete žestidega. Ka on tähtis lugude vestmine ning seejuures oluliste sõnade korduv rõhutamine ja selge diktsioon.

Baker (2005) tõdeb, et õpetajad saavad vähe koolitust töötamaks kakskeelsete lastega. Ka Mäesalu (2011) lõputööst selgus, et uuritavad lasteaiaõpetajad peavad põhiliseks takistavaks teguriks kakskeelsete laste õpetamisel enda ebapiisavat väljaõpet. Seega on õpetajatel kasinad teadmised kakskeelsuse ja kakskeelse hariduse kohta ning kuidas soodustada kahe keele arengut ja toetada kultuurilist mitmekesisust (Baker, 2005). Hallap (2008) selgitab, et kakskeelsed lapsed on õpetajale väljakutseks, sest lastel on väga erinev teise keele oskus, erinev arengutase ning lisaks tuleb laps ka täiesti teisest kultuurikeskkonnast. Varasematest lõputöödest on välja tulnud ka tõsiasi, et suureks takistuseks kakskeelsete laste kõne arendamisel on ajanappus ning õpetajate hoiakud ja kohati negatiivne suhtumine (Kilgast, 2013; Marjapuu, 2013). Nimetatud autorid leidsid, et samuti võib probleemiks olla õpetaja enda vähene või ebakorrekne keeleoskus ja -kasutus. Täiskasvanu on aga lapsele peamiseks keele-eeskujuks (Baker, 2005; Hallap & Padrik, 2008b) ning seega võib ebakorrekne hääldus kinnistuda ka lapsel. Samuti kipuvad õpetajad kasutama lapsega suhtlemisel tõlkimist (Marjapuu, 2013), kuigi teoreetikud (Barron-Hauwaert, 2004; King & Mackey, 2007) on seisukohal, et lapse jaoks on toetavam „üks inimene-üks keel“ lähenemine. Ebamäärased või puudulikud arusaamad lasteaia koostöövõrgustikus võivad tekitada probleeme, sest kui õpetajad omavahel koostööd ei tee, erinevaid võtteid lapse toetamiseks ei kasuta ega jaga

üksteisega, siis lapse kõne arengule on see takistavaks asjaoluks (Baker, 2007). Riiklik õppekavagi (2011) sätestab, et lasteaias on lapse arengu toetamiseks oluline meeskonnatöö. Seega peaks õpetaja väljaõpe arvestama mitme erineva seisukohaga, et tagada lastele kvaliteetne ja nende vajadustega arvestav haridus.

#### *Ülevaade varasematest uurimustest*

Varasemalt on Tartu Ülikoolis uuritud lasteaiasõpetajate arvamusi kakskeelsete laste õpetamisest ja nende enda väljaõppes selles valdkonnas (Mäesalu, 2011). Berišvili (2012) uuris lasteaiasõpetajate arvamusi kakskeelsete laste suhtlemisoskusi mõjutavatest teguritest ning leidis, et suurimaks mõjuteguriks on laste enda iseloom ning kodune suhtlemisviis. Suur osa on ka ümbritseval keskkonnal ning kaaslastel, mis omakorda on mõjutatud teise keele oskusest. Täpsemalt keelekeskkonna loomise võimalusi ning sellega seonduvaid probleeme uuris Marjapuu (2013) oma bakalaureusetöös. Uurimusest selgus, et õpetajad kasutavad erinevaid meetodeid ja vahendeid, kuid tihti ei teadvusta keelekeskkonna olulisust. Kakskeelsete laste lugemisvalmiduse kujundamist uuris Kilgast (2012) ning ta leidis, et õpetajate arvates on lugemisvalmiduse kujundamine väga tähtis, kuid sageli ei tulda sellega maksimaalselt toime ajanappuse tõttu. Ka on uuritud lasteaiasõpetajate arvamusi kakskeelse lapse keelelise arengu toetamisest (Pahovski, 2010). Eelpool nimetatud lõputööde autorid (Berišvili, 2012; Kilgast, 2012; Marjapuu, 2013; Mäesalu, 2011; Pahovski, 2010) leidsid, et enamasti on raskused lapse toetamisel seotud õpetaja enda kakskeelsetele lastele suunatud väljaõppe puudumisega, aga ka hoiakutega (Marjapuu, 2013). Välja toodi asjaolu, et kakskeelsete laste õpetamisel tuleb arvestada nende kui õppijate ja keele omandajate eripära ning vajadustega. Samuti selgus uuringus osalenud õpetajatelt, et neil puudub individuaalne arenduskava, mis on oluline dokument töötamiseks kakskeelsete lastega (Koolieelse lasteasutuse ..., 2011). Seega on varasematest uurimustest selgunud, et enim probleeme ning takistusi tekitavad õpetajate vähene teadlikkus või puudulik väljaõpe töötamiseks kakskeelsete lastega.

#### *Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused*

Kui varasemalt on uuritud kakskeelsete laste keelelise arengu toetamist (Pahovski, 2010), kakskeelsete laste suhtlemisoskusi mõjutavaid tegureid (Berišvili, 2012) ning lasteaiasõpetajate arvamusi toetava keelekeskkonna loomise võimalustest (Marjapuu, 2013), siis täpsemalt kõne arenguga seonduvaid tegureid pole uuritud. Seetõttu kujuneski käesoleva töö probleemiks see, kuivõrd õpetajad arvestavad oma töös erinevate kakskeelse lapse kõne arengut mõjutavate teguritega.

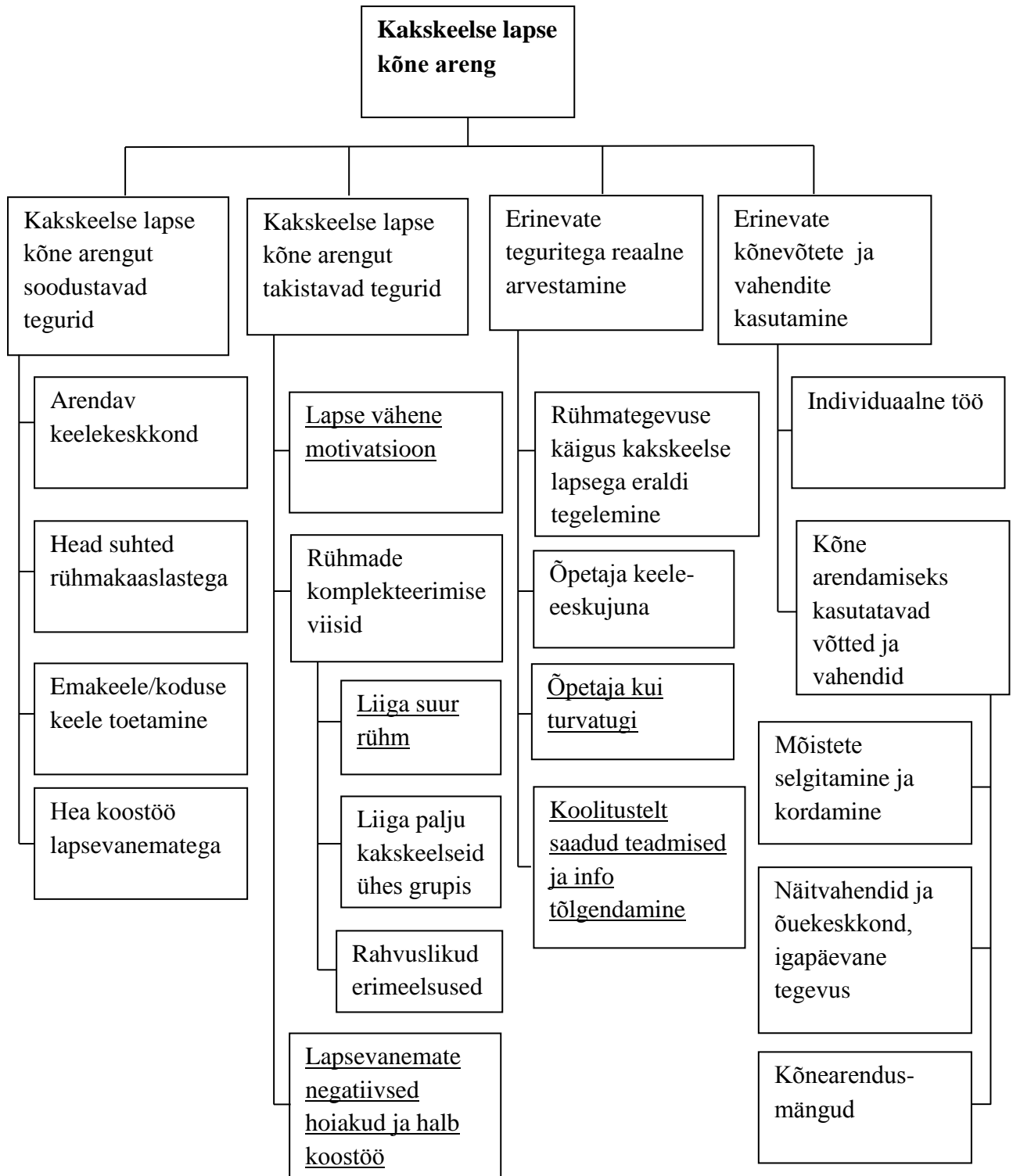
Käesoleva uurimuse eesmärgiks on selgitada välja lasteaiadepetajate arvamusi teguritest, mis soodustavad ning takistavad kakskeelsete laste kõne arenemist. Selleks püstitati järgmised uurimisküsimused:

- Mida arvavad õpetajad erinevatest soodustavatest teguritest ning takistavatest teguritest, mis mõjutavad kakskeelse lapse kõne arengut? Küsimusega soovitakse teada, milliseid erinevaid tegureid õpetajad teavad ning kui oluliseks nad neid lapse kõne arengu seisukohalt peavad. Küsimus on tuletatud sellest, et koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2011) järgi on õpetajate ülesanne toetada muukeelse lapse, sealhulgas ka lapse kõne arengut. Kuna täiskasvanu on lapsele peamiseks keele-eeskujuks (Baker, 2005; Hallap & Padrik, 2008b) ning keelekeskkonna loojaks, on õpetajatel oluline teada erinevaid kakskeelse lapse kõne arengut mõjutavaid tegureid.
- Kuidas arvestavad õpetajad reaalselt oma igapäevatoos erinevate kakskeelsete laste keele omandamist mõjutavate teguritega? Küsimusega soovitakse uurida õpetajate kogemustele toetudes, kui teadlikult nad igapäevaselt kasutavad erinevaid meetodeid ning millega nad arvestavad, kui rühmas on kakskeelne laps. Küsimus põhineb ideel, et olles teadlik keele omandamist soodustavatest teguritest, saab neid ära kasutada efektiivsemalt ja sihilikumalt, mis omakorda soodustab lapse keelelist arengut veelgi ning tundes kakskeelse lapse keele omandamist takistavaid tegureid, saab nendega arvestada ning kohandada keele tutvustamist ja õpetamist vastavalt (Baker, 2005; Hallap, 2008; Hallap & Padrik, 2008b; Koolieelse lasteasutuse ..., 2011). Samuti uuritakse küsimusele toetudes seda, mis valmistab õpetajatele kõige enam raskusi kakskeelse lapse õpetamisel ning missugustel viisidel nad nendega tegelevad, arvestades erinevate toetavate või pärssivate teguritega.
- Milliseid võtteid kasutavad õpetajad toetamaks kakskeelse lapse kõne arengut? Küsimusega soovitakse teada, kuidas õpetajad reaalselt toetavad kakskeelsete laste kõne teadlikult või teadmatult kasutades ja arvestades erinevate meetodite ja teguritega. Küsimusega loodetakse saada kinnitust teoorias nimetatud tegurite kasutamisele, näiteks toetava keelekeskkonna loomine, kus laps kuuleb keelt (Hallap, 2008; Harris et al., 2011; King & Mackey, 2007; Kärtner et al., 2006; Marks & Marks, 2013; Märka & Kuuspalu, 2009), koduse keele/emakeele toetamine (King & Mackey, 2007; Yazici et al., 2010) ja sõnavara arendamise erinevad viisid (Hallap ja Padrik, 2008b; Harris et al., 2011; Karlep, 2003; King & Mackey, 2007; Kärtner et al., 2006; Marks & Marks, 2013).

### Metoodika

Antud bakalaureusetöö põhineb kvalitatiivsel uurimismeetodil. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2005) järgi toetub kvalitatiivne uurimus tegeliku elu kirjeldamisele ning selle eesmärgiks on uuritava nähtuse mõistmine. Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud (vt lisa 1). Tagamaks uurimuse valiidsust, viidi eelnevalt läbi pilootintervjuu, mille tulemusena muudeti mõne küsimuse sõnastust, säilitades seejuures esialgne mõte. Uurimuse objektiivsuse ja reliaabluse tagamiseks esitati kõikidele intervjuueeritavatele ühesugused küsimused ning kõik uuritavad olid töötanud kakskeelsete lastega.

Kvalitatiivse uurimuse puhul kogutakse andmed tõelises ja loomulikus keskkonnas kasutades selleks kvalitatiivseid meetodeid (Hirsjärvi et al., 2005). Nimetatud uurimisviis eelistab inimest teadmiste kogumise instrumendina, sealjuures uurimisobjektid on valitud eesmärgipäraselt. Töös kasutatakse kvalitatiivset sisuanalüüsi, kus vastuseid uuritakse intensiivselt (Laherand, 2008). Kategooriate tekitamisel lähtuti Mayringi (2000) deduktiivsest ja induktiivsest kategoriseerimisest. Tuginedes uurimusküsimustele tekkisid järgnevad põhikategooriad: kakskeelse lapse kõne arengut soodustavad tegurid, kakskeelse lapse kõne arengut takistavad tegurid, erinevate teguritega reaalne arvestamine ning erinevate kõnevõtete ja vahendite kasutamine. Intervjuude korduva lugemise ja analüüsi käigus tekkisid koodid ning induktiivse kategoriseerimise tulemusena kujunesid uued alakategooriad. Põhi- ja alakategooriate selgitamiseks on järgnev tabel (vt joonis 1).



Joonis 1. Põhi- ja alakategooriad

### *Valim*

Uurimus viidi läbi kahes Tartu linna lasteaias. Valimisse kuulus neli Tartu linna koolieelse lasteasutuse õpetajat. Autori poolt uuritavatele esitatud kriteeriumi alusel oli hetkel või oli varem olnud õpetaja rühmas kakskeelne laps. Tegemist oli mugavusvalimiga. Intervjuudes osalenud õpetajate tööstaaž oli 2-44 aastat. Enne intervjuude tegemist küsis töö autor kõigilt õpetajatelt nõusolekut uurimuses osalemiseks ning seejärel lepiti kokku aeg intervjuu läbiviimiseks. Kõik pedagoogid olid väga abivalmid ning nõus uurimuses osalema.

### *Mõõtevahend*

Uurimuse läbiviimiseks koostas töö autor poolstruktureeritud küsimustega intervjuu (lisa 1). Intervjuu alguses esitas töö autor õpetajatele kaks küsimust taustainfo saamiseks.

Uurimisküsimusele *Mida arvavad õpetajad erinevatest soodustavatest teguritest ning takistavatest teguritest, mis mõjutavad kakskeelse lapse kõne arengut* soovis autor leida vastuse järgmiste küsimuste abil:

- Millised on Teie arvates soodustavad tegurid, mis mõjutavad kakskeelse lapse kõne arengut?
- Millised tegurid on takistavaks kakskeelse lapse kõne arengul?
- Kui oluliseks peate lasteaia koostööd lapsevanematega just lapse kõne arengu seisukohalt?
- Kuivõrd tähtsaks peate lapse emakeele osa tema keelelises arengus?
- Kui oluliseks peate laste suhteid rühmakaaslastega lapse kõne arengu seisukohalt?

Uurimisküsimusele *Kuidas arvestavad õpetajad reaalselt oma igapäevatoös erinevate kakskeelsete laste keele omandamist mõjutavate teguritega* soovis autor leida vastuse järgmiste küsimuste abil:

- Milliseid tegureid Te ise igapäevaselt silmas peate?
- Kui tihti tegevuste käigus on vajalik kakskeelset last eraldi suunata?
- Mis põhjustab kakskeelsete laste õpetamisel enim raskusi? Kuidas nende raskustega tegelete?
- Kuidas hindate ennast kui keele-eeskuju?

Uurimisküsimusele *Milliseid võtteid kasutavad õpetajad toetamaks kakskeelse lapse kõne arengut* soovis autor leida vastuse järgmiste küsimuste abil:

- Milliseid võtteid kasutate igapäevaselt toetamaks kakskeelsete laste kõne arengut?  
Milliseid võtteid kasutate lapse sõnavara arendamiseks?
- Kuidas viite läbi individuaalset tööd kakskeelsete lastega?

*Protseduur ja uurimiseetika*

Töö autor viis eelnevalt läbi pilootintervjuu, et kontrollida, kas küsimused on õpetajale selged ja mõistetavad. Pilootintervjuu tulemusena selgus, et õpetaja saab küsimustest aru ning annab asjakohast infot, muudeti vaid mõne küsimuse sõnastust, kuid seejuures säilis esialgne mõte. Seega kajastatakse uurimuses ka pilootintervjuu tulemusi. Enne intervjuude läbiviimist küsiti õpetajatelt nõusolekut uurimuses osalemiseks ning lepiti kokku sobivad ajad. Iga intervjuu viidi läbi lasteaias, kus õpetaja töötas. Intervjuu alguses tutvustas töö autor uurimuse eesmärki ning kinnitas õpetajatele, et neile tagatakse anonüümsus ning andmeid kasutatakse vaid antud töö raames. Vajadusel esitati intervjuueeritavatele täiendavaid küsimusi. Intervjuu lõppedes tänas töö autor õpetajaid. Intervjuud viidi läbi aprillis-mais 2014, kogutud andmed salvestati ja transkribeeriti Suonineni (1993, viidatud Laherand, 2008 j) transkribeerimissüsteemile toetudes. Töö autor püüdis leida asjakohased tsitaadid illustreerimaks ja põhjendamaks antud kategooriaid. Peale analüüsimist ning vastavate tsitaatide kasutamist kustutati kõik intervjuu materjalid.

Järgnevate tsitaatide paremaks mõistmiseks on selgitatud transkriptsioonimärgid: (2) paus, sulgudes sekundid; alla joonitud - rõhutatud koht; (( )) uurija märkused. Töös kasutatavaid õpetajate tsitaate pole autori poolt muudetud.

## Tulemused

**Kakskeelse lapse kõne areng**

Õpetajad ei pea kakskeelsust koormaks või takistuseks, vaid hindavad ning väärtustavad seda.

Õpetaja 1: „*Ja milline rikkus see on.*“ ((kui lapsel on kaks keelt))

Õpetaja 2: „*Et lasteaed on nagu soodne pinnas tegelikult selle kakskeelse lapse jaoks, selles mõttes tegelikult õpivad ju kahe-kolmesed ka, kes siia lasteaeda tulevad, samamoodi õpivad veel eesti keelt rääkima ja samamoodi õpib ju ka tema.*“ Õpetaja selgitab, et kõnearendusega tuleb tegeleda kõigi laste puhul, nii üks- kui kakskeelsete. „*Ja noh keel kujuneb tegelikult ju lasteaia ajal kõigil lastel ega see lauseehitus ja hääldus pole ju kellelgi veel päris välja kujunenud ja sõnavara ja.*“

Õpetaja 1: „*Et-et põhiliselt on (1) mida sa teed ükskeelsete lastega, seda teed sa kakskeelsete lastega ka. Ainult et sa teed seda veelgi selgemalt.*“

**Kakskeelse lapse kõne arengut soodustavad tegurid****Arendav keelekeskkond**

Kõige tähtsama tegurina tõid õpetajad välja, et oluline on, kui laps kuuleb keelt ja viibib keelekeskkonnas. Kõik õpetajad rõhutasid, et kõige tähtsam on lapsega rääkimine ja suhtlemine.

Õpetaja 1: „Kõige soodustavam tegur on see, kui ta kuuleb kõnet. Kui ta kuuleb seda eesti keelt või vene keelt või vahet ei ole mis keelt-kõnet ta kuuleb. Ta peab seda kuulma.“

Õpetaja 2: „(2) No ikkagi see, et ta kuuleb seda keelt, korrektset, korrektselt räägitud keelt ja saab ka ise kohe proovida suhtlemist.“

Õpetaja 3: „See, et ta on eesti lasteaias, see on kõige soodsam tegur. Ta on selles keskkonnas, ta kuuleb siin koguaeg toas ja õues ja igal pool ta kuuleb seda eesti keelt, sest temaga kõik räägivad seda eesti keelt.“

Õpetaja 4: „Aga et just kõik tegevused me ka saadame nagu eesti keelega.“

Samuti toodi välja, et keelt tuleb õpetada ja sellega tegeleda ning tähtis on, et ka vanemad oleksid kõne arendamisse kaasatud ja püüaksid koos lapsega õppida, olles nii eeskujuks.

Õpetaja 1: „Muidugi mis soodustab, on spetsiaalne õpe kindlasti, soodustab seda kõne arengut.“

Õpetaja 4: „Minu meelest on kõige olulisem vanemate eeskuju just, et ... kui ta näeb et tema vanem nagu seda keelt püüab kõneleda, et siis see annab lapsele ka seda motivatsiooni.“

Füüsilise keskkonna kõrval peavad õpetajad oluliseks ka emotsionaalset keelekeskkonda, et lastel oleks huvitav ja nad oleksid motiveeritud.

Õpetaja 1: „(1) Ja muidugi on veel õppemängud igasugused, mänguline tegevus on nendele põhiline.“

Õpetaja 4: „Aga jah hästi palju teemegi mingeid neid etendusi või käpiknukkudega mingeid asju, mis oleks nagu neile huvitavad.“

Õpetaja 1: „Õpetaja peab huvi tundma lapse tegevuse vastu.“ Õpetaja põhjendas, et näiteks raamatu uurimisel tuleb ise väga huvitatud olla, näiteks öelda „oi kui põnev“ või „näita, mis siin leheküljel on“, sest see haarab ka last ja tekitab temas rohkem huvi.

Samuti peetakse väga oluliseks ka lapse kiitmist õige sõna või ka püüdmise eest, et lapsel oleks julgust edasi pingutada.

Õpetaja 2: „Ja muidugi see kiitus, et mõtle kui tubli sa oled ja kui õigesti sa selle ütlesid.“

Õpetaja 1: „Laps taha kiitust, see kiitus on nii suur ergutamine tema jaoks.“

### **Head suhted rühmakaaslastega**

Õpetajad peavad oluliseks, et ka teised lapsed teaksid, kui nende rühmas on muukeelne laps.

Õpetaja 1: „Igal juhul tuleb sellest asjast rääkida. Et kui ta on kakskeelne, siis räägid, sinu rühm peab teadma seda, et see laps ongi kakskeelne.“

Intervjuudest selgus, et õpetajad peavad laste suhete kujundamisel väga tähtsaks ka enda rolli.

Õpetaja 1: „*Ega lapsed hakkavad kohe ütleva, et ta on rumal, (1) et seda tuleb kohe ära märkida ja tuua esile, kui tark ta tegelikult on, isegi kui ta ei oska mitte midagi, et-et sedaviisi siis hakkavad lapsed temaga suhtlema ja kui lapsed suhtlevad siis ta õpib ju märkamatuult nende kõrvalt.*“

Õpetaja 2: „*On väga tähtsad kindlasti, nii nagu kõigi puhul ja-ja minuarust õpetaja ülesanne just ongi vaadata seda, et ei tekiks sellist tõrjutuse tunnet või tõrjutust mingisugust rühmas.*“

Õpetajad pakkusid välja, et kakskeelse lapse toetamiseks saab teisi lapsi suunata ja juhendada, et nemad omakorda oskaksid oma kakskeelset rühmakaaslast aidata.

Õpetaja 1: „*Kõigepealt annad lastele, neile teistele lastele, kes on targad ja tublid, need juhtnöörid, kuidas teda arendada.*“

Õpetaja 2: „*Lastele saab ju seletada, et ta veel kõiki asju ei oska hästi, aga meie teha on see, et-et teda aidata. Ja siis tegelikult lapsed võtavad sama hoiaku omaks.*“

Mitu õpetajat tõid välja ka selle, et kakskeelne laps rühmas mitmekesisust ja avardab laste kujutlust maailmast.

Õpetaja 2: „*Tegelikult öeldakse ju isegi, et mida rohkem keeli laps kasvõi kuuleb või noh erinevaid inimesi ju erinevatest kultuuridest enda ümber märkab, noh seda rikkam ta tegelikult ju on ja-ja seda kergem on tal võibolla ka noh tulevikus suhelda teiste keelte ja kultuuridega.*“

Õpetaja 4: „*Tegelikult see on selles mõttes hea nagu, et lapsed näevadki, et kõik inimesed ei ole ühesugused ja kõik ei peagi ühesugused olema.*“

### **Emakeele/koduse keele toetamine**

Õpetaja 1: „*Laps vähemalt võiks saada selgeks emakeele või isakeele.*“

Õpetajate hinnangul on koduse keele toetamine väga oluline ning samuti märkisid nad, et vanemad peaksid rääkima lapsega just oma emakeeles.

Õpetaja 1: „*Ja ja see on vanemad teevad väga valesti, kui nad ei arenda teist keelt. Et minu põhimõte on see, arenda teist keelt.*“

Õpetaja 2: „*Näiteks vanemad vaatasid, et tal jääb just nimelt see venekeelne osa ja vene keele ja kultuuri osa nõrgaks ja nad viisid ta ühte vene ringi.*“

Õpetaja 1: „*See minu põhimõte on see, et kui ta on venelane, rääkigu vene keeles. Kui ta on eestlane, rääkigu eesti keeles.*“ ((Vanemad rääkigu lapsega oma emakeeles))

Õpetaja 4: „*Selles mõttes ikkagi võiks olla keegi mõni inimene, kes oma emakeeles suhtleb nendega või siis leppidagi kuidagi kokku, et kus kohas on eesti keel või näiteks isa suhtleb lapsega eesti keeles, ema vene keeles või kellel kuidas nagu vastavalt on.*“

Intervjuudest selgus, et õpetajad toetavad „üks inimene-üks keel“ lähenemist.

Õpetaja 1: „*Kakskeelse lapse juures põhiasi on see – isa rääkigu oma keelt ja ema rääkigu oma keelt, kui on nii.*“

Samas peavad õpetajad oluliseks ka seda, et kodus teeksid vanemad lapsega tööd ning toetaksid teise keele arengut.

Õpetaja 2: „*Et tore just kui vanemad saavad ka ise aru, et peavad siis ise ka mingeid pingutusi tegema, et lapsel hästi läheks.*“

Õpetaja 1: „*Õpeta emale asjad selgeks kuidas peaks käima, siis ema teeb kõik mis vaja on ja palju paremini kui üks õpetaja või kasvataja.*“

### **Hea koostöö lapsevanematega**

Õpetajad tõid välja, et koostöö on väga oluline, samas vanemad tunnevadki oma laste päeva ja tegevuste kohta huvi.

Õpetaja 3: „*Väga. Väga oluline on see, muidu ei saakski kuidagi teha seda, tõesti see peab olema mõlemapoolne suur soov, aga tegelikult ta tuleb ka nii.*“

Koostöös peavad õpetajad oluliseks arutada vanematega läbi eesmärgid, mis on lapse seisukohalt olulised.

Õpetaja 2: „*No nagu tuleb nendel teemadel tegelikult nagu omavahel rääkida, no kuidas ja mis nende enda eesmärgid ja plaanid on.*“

Õpetaja 4: „*Me olemegi (1) vanematega ka tegime need individuaalsed tegevuskavad, siis pidasime nagu nõu ja vanemad kõik olid nõus et jah nad ongi toonud nagu lapsed selle mõttega eesti lasteaeda, et tahavad, et saaks keel suhu.*“

### **Kakskeelse lapse kõne arengut takistavad tegurid**

Takistava tegurina tõid õpetajad välja keelekeskkonna, milles puudub teine või eesti keel.

Õpetaja 1: „*Noh üks siis takistav tegur on see ka missuguses keelekeskkonnas ta kasvab, siis teist keelt on paratamatult raskem õppida, sest jälgendamisvõimalusi on seal vähem.*“

Õpetaja 2: „*Ma arvan, et takistavaks on see, kui ta kodus ja ja oma selles koduses elus, nagu jälle ainult venekeelses keskkonnas on.*“

Samuti tõi üks õpetaja välja, et õpikeskkonnas on segavaks see, kui laps ei mõista keelt.

Õpetaja 3: „*(2) Vot ongi see et ta ei saa aru, ta ei saa siin aru ... ta hakkab vigureid tegema, sellepärast, et tal hakkab igav ja ta ei saa aru.*“

### **Lapse vähene motivatsioon**

Õpetajad tõid välja, et lapsed peavad olema motiveeritud keelt õppima ning kõige paremini aitab motivatsiooni hoida kiitmine ning mängulised tegevused.

Õpetaja 1: „*Tahtmine ei tohi ära kaduda, nad peavad rõõmuga tegema, et siis ongi, et premeeri kiitusega ikka. (1) Kiitust tahavad kõik, ma ütlen et „tead täna olid sa nii tubli, et ma kohe emale räägin, kui tubli sa olid“.* See mõjub palju paremini kui see tühine komm.“

Õpetaja 4: „*Kogu see tegevus meil on eesti keeles, siis neil hakkabki igav, et siis selle jaoks oleks ka oluline, et teeme siin neid asju põnevamaks, et võtame igasugu neid käpiknukke asju, et mänguliselt kõike.*“

### **Rühmade komplekteerimise viisid**

- Liiga suur rühm

Raskusi valmistab õpetajatele suur laste hulk rühmas, kuid toeks on sellisel juhul õpetaja abi.

Õpetaja 1: „*Kui on tubli see õpetaja abi, no temale räägid täpselt samuti ära nagu sellele lapsele, siis ta võtab sealt pool rühma ja saab juhendada neid, et ma alati endale võtan need raskemad lapsed, kellele vaja seletada.*“

Ühe õpetaja sõnul valmistab raskusi ka see, et lastele on vaja väga individuaalselt läheneda, kuid sellisteks tegevusteks napib võimalusi.

Õpetaja 4: „*Nad tahavad nagu kõik hästi palju kuidagi tähelepanu ja et just leidagi see aeg.*“

- Liiga palju kakskeelseid ühes grupis

Kaks õpetajat tõid takistava tegurina välja ka selle, et kui rühmas on mitu kakskeelset last koos, siis hakkavad nad üksteisega vene keeles rääkima ning moodustavadki oma nõ grupi.

Õpetaja 4: „*Nad kuidagi lähevad nagu lihtsama vastupanu teed, et ei tahagi need eesti lastega mängida, nad teavad, et siis peab nagu mõtlema, pingutama.*“

- Rahvuslikud erimeelsused

Samuti võivad õpetajate kogemuste põhjal raskusi valmistada eri rahvuste omavahelised suhted.

Õpetaja 2: „*Tihtipeale tulevad noh ... eesti-vene nagu teravad probleemid.*“ Näitena tõi õpetaja välja ühe juhtumi: „*Tol ajal kui see eelmine rühm oli, oli ju see „Tuulepealne maa“ väga nagu see vaadatav saade, millest räägiti ja eestlased ja venelased. (2) Ja näiteks siis tekkis küll mängudesse see, et sina oled venelane, et umbes meie vastane.*“

Sellisel juhul tõid õpetajad välja, et asjast tuleb rääkida ja see ära seletada.

Õpetaja 4: „*Selles mõttes on kohati nagu lisatöö, aga samas see on lastele nagu oluline, et nad näevadki seda, et meil on omast käest kohe näited võtta, et kõik ei olegi täiesti valge nahaga ja et inimesi on igasuguseid.*“

### Lapsevanemate negatiivsed hoiakud ja halb koostöö

Kõne arengu seisukohalt peavad õpetajad oluliseks vanemate suhtumist ning valmisolekut lapse keelt arendama.

Õpetaja 1: „*No takistav tegur on see kui vanem näiteks suhtub teise keelde halvemini.*“

Õpetaja 1: „*Kui vanematel püsivust ei ole, vanemate püsivus, see on üks takistav tegur. Kui vanem ei ole teadlik või, (2) vanemate püsivus, teadlikkus, (1) noh vanemate tarkus õpetamise koha pealt, kas ta oskab teda siis juhendada.*“

Õpetaja 4: „*Selline nagu natuke käegalööv suhtumine, et küll tuleb.*“

Õpetaja 4: „*Mis kahjuks tuleb on see, et vanemad - näiteks meil hakkavad tegevused kell pool kümme - vanem toob oma lapse kell üksteist, kui me hakkame õue minema, et laps on kõikidest tegevustest ilma jäetud.*“

Ka tõid õpetajad raskusena välja vanematega suhtlemise, kui vanem ei valda eesti keelt või ei julge mõningatel teemadel vestelda.

Õpetaja 4: „*No vanematega ka suhtlemine, et kuidas nagu vanematega suhelda ja anda nagu tagasisidet lapse päeva kohta, et kui me kevadel teemegi neid vestlusi vanematega, et siis eelmine aasta üks vanem tuligi võttis omale tõlgi kaasa.*“

Õpetaja 2: „*Tegelikult on hea ikkagi selline pere kindlasti arenguestlusele kutsuda, et nagu rahulikis õhkkonnas rääkida.*“

### **Erinevate teguritega reaalne arvestamine**

#### **Rühmategevuse käigus kakskeelse lapsega eraldi tegelemine**

Kõik õpetajad tõid välja, et tegevuse käigus tuleb kakskeelset last eraldi suunata. Mõnikord piisab uuesti seletamisest, kuid teinekord tuleb päris konkreetselt ette näidata ja kõik etapid temaga läbi käia, seda eriti kunstitegevuses.

Õpetaja 4: „*Näiteks kunstitegevustes seletad neile kõigile, teised hakkavad tööle, aga talle tuleb ikkagi öelda, võta see pliiats, hakka nüüd seda tegema ja nagu hästi palju ka ette näidata.*“

Samuti nõuavad eraldi abi ülesanded, kus on vaja midagi ise seletada või ennast väljendada.

Õpetaja 2: „*Kui ta tahab võib-olla midagi teistele seletada või öelda ja tal tuleb sõnadest või väljenditest puudu, et siis õpetaja saab kohe aidata.*“

Õpetaja 3: „*Ta jääb näiteks jutustamises ja emakeele osas ta jääbki jänni ... (3) Ta ei leia õigeid sõnu, et noh tahab eesti keeles öelda, aga ei saa seda.*“

Mõnikord laseb õpetaja ka kaaslastel oma sõbra aidata ja talle ülesanded ette näidata.

Õpetaja 1: „*Siis kui ma näen mõni targem sõber on kõrval, lasen temal juhendada, need kakskeelsed lapsed ma paningi niimoodi istuma, et nad olid nende targemate laste kõrval.*“

#### **Õpetaja keele-eeskujuna**

Intervjuudest selgus, et õpetajad peavad enda rolli keele-eeskujuna äärmiselt oluliseks.

Õpetaja 1: „Teadlikult, ma täiesti teadlikult juhin oma keelt ikkagi ja kõnet, et ta oleks selge.“

Õpetaja 2: „Õpetaja keeleliselt tegelikult ei tohiks kunagi ennast unustada.“ Samuti teeb õpetaja endiselt teadlikult tööd ja ettevalmistust, kui tegemist on olulise keelelise teemaga: „Keeleliselt kirjutan mina siinemaani ikkagi ette endale teatud asjad, kuidas ma ütlen, mida ma küsin.“

Üks õpetaja tõi välja, et teadlikult arvestab sellega, et areneks lapse sõnavara ja häälikute kuulmine. Mitu õpetajat tõi välja, et nad teadlikult suunavad ja kontrollivad oma kõnet. Samas parandavad nad lapse hääldust ja keelt.

Õpetaja 2: „Tal on algul raske ikkagi sõnu õigesti hääldades ja et sa niimoodi ei ütleks nagu halvasti talle, et sa ütlesid nüüd valesti, vaid ütled talle kohe õige variandi ette ja palud tal korrata ja see last väga aitab ja toetab.“

Õpetaja 4: „Siis ongi, et kõne on lihtsustatud ja aeglasem.“

Samas kasutavad õpetajad mõnikord ka tõlkimist või lapse emakeelt, et lapsele midagi öelda.

Õpetaja 2: „Ma olen ikkagi mõne lohutava sõna vene keeles ka öelnud, sest ma saan aru et see on talle siis ikkagi kõige omasem.“

Õpetaja 3: „Et no ma tahan ikkagi, et ta saaks aru ja oskaks neid asju teha ja olla.“

#### Õpetaja kui turvatugi

Õpetajate intervjuerimisel tuli välja, et õpetajad kasutavad lapse aitamiseks ka füüsilist tuge.

Õpetaja 2: „No muidugi ikka see helluse osutamine sellele lapsele, juba füüsiline aitamine kui sa näed, et ta on natuke võibolla juba isegi raskustes keelelistes, et see juba annab väga palju juurde, et kui ta näeb, et õpetaja on lihtsalt nagu pöörabki talle tähelepanu teatud momentidel, julgustab teda, et see on väga hea.“

Õpetaja 3: „(2) Et ta tahab ka väga õrnust ja sellist hellust, ikka tuleb poetab põlve peale ennast.“

#### Koolitustelt saadud teadmised ja info tõlgendamine

Üks õpetaja tõi välja ka selle, et on käinud vastaval koolitusel ning sealt saadud teadmisi endale teadvustanud ning arvestab nendega.

Õpetaja 2: „Praegu öeldi meile küll ((koolitusel)), et tegelikult peaks nagu, et lapse jaoks peaks olema üks inimene ühekeelne.“

### Erinevate kõnevõtete ja vahendite kasutamine

#### **Individuaalne töö**

Intervjuudest selgus, et õpetajad peavad individuaalset tööd keeleõppe seisukohalt väga tähtsaks.

Õpetaja 1: „Ühtegi keelt ei saa õppida karjas, et väga palju tuleb sellist laua juures õppimist.“

Õpetaja 3: „Ta tuleb ka küllalt vara, temaga saab hommikuti rääkida, siin kahekesi istume. Talle meeldib muuseas nii.“

Individuaalne töö on vajalik selleks, et kõik ülesanded ja tööd tehtud saaks ning ka kakskeelne laps ülesandest aru saaks ja kaasa teeks.

Õpetaja 1: „Kui ma näen, et ta ei haara seda asja, siis kohe saan individuaalset lisatööd tehtud temaga.“

Õpetaja 2: „Kes on seal hätta jäänud me oleme rahulikult läbi vaadanud ja näiteks lõpetanud.“

Õpetaja 4: „Ma usun, et isegi kui nad kõigist asjadest, mis me teeme siin hommikul nagu kõigest osa ei saa, siis see individuaalne tegevus mis me teeme hiljem, et see on nagu selles mõttes kasulik neile.“

Samuti tõi üks õpetaja välja, et individuaalne töö annab ka vaiksematele lastele võimaluse.

Õpetaja 1: „Mälumängusid on väga hea teha siis nad ei karju kooris kõik, mõned on targemad, siis nad tahavad hirmsasti ütelda.“

Põhiliselt eelistavad õpetajad individuaalse töö eesmärgil lastega kõne- ja keelemänge mängida. Näidetena toodi välja pildi-sõna doomino (kokku tuleb viia pilt ja vastav sõna), ladumismängud (sõna või pildi järgi laduda tähed; lisada puuduv täht), tähtedest sõnade moodustamine, lauamängud, mälumängud ja meenutusmängud (vaatab, mis on laual, siis kaetakse kinni ja peab ütleva, mis laual oli; võetakse üks asi ära ja meenutab, mis on kadunud).

Õpetajad tõi välja ka selle, kui tihti ning millal on neil võimalus kakskeelse lapsega individuaalset tööd teha.

Õpetaja 1: „Noh (3) ma ei tea, see tuleb lihtsalt, sa leiad need momendid ... et kui sa päevas noh korra ikka individuaalselt tegeled, leiad selle aja.“

Õpetaja 2: „Tavaliselt ma olen talveõhtutel on ju need õhtud pikad, siis me oleme küll teinud.“

Ka tõi üks õpetaja välja, et kõne edukaks arendamiseks vajab laps veel eraldi logopeedilist tuge.

Õpetaja 3: „Kõne arenguga tegeleb temaga veel logopeed põhiliselt.“

### **Kõne arendamiseks kasutatavad võtted ja vahendid**

- Mõistete selgitamine ja kordamine

Sõnavara ja kõne arendamise seisukohalt tõid kõik õpetajad välja selle, et oluline on sõnade tähenduste seletamine.

Õpetaja 1: „Siis mõni hõikab kohe “ma ei saand aru, mis see sõna tähendas“. Siis juba mõni targem laps ... siis seletavad ise sõna tähendust.“

Õpetaja 2: „No samamoodi nagu kõigil, väikestel lastel on ju kõigil samamoodi sõnavara arendus ... et neile peab võib-olla seletama, lapse ilmest tavaliselt saab juba kohe aru, et kas ta ei saanud aru või.“

Õpetajad tõid välja, et ka kordamine ning oma keeleline korrektsus on oluline tegur kõne arendamisel.

Õpetaja 1: „Kui mulle tundub, et nad ei saa aru, siis ma proovin uuesti, teiste sõnadega korrata, mõned sõnad on võib-olla tuttavamad, et keele selgus on äärmiselt, ja keele täpsus on ka äärmiselt oluline.“

Kõne arendamiseks kasutab üks õpetaja terminite lahtiseletamist.

Õpetaja 1: „Nii siis väga varakult ... tegin selgeks, mis on sõna, mis on lause.“ Õpetaja seletas, et seejärel hakkasid lugema, mitu sõna on lauses ning nüüd loevad juba häälikuid, sest see on aluseks kuulamis- ja lugemisoskusele. Ta lisas: „On neid asju neid termineid ikkagi hea õpetada, kuidagi endal on lihtsam siis edasi minna.“

Samuti on õpetajad välja toonud, et vajadusel parandavad nad lapse kõne või hääldust.

Õpetaja 2: „Korrektset sõnad ja hääldus, seda ma ikkagi parandan. Ja tihtipeale nad ise kohe tulevad küsima isegi, et kas nii on õige juba kui vanemas rühmas on.“

- Näitvahendid ja õuekeskkond, igapäevane tegevus

Sõnavara arendamiseks kasutavad õpetajad ka rühmaruumis olevaid esemeid ja mänguasju ning igapäevaseid tegevusi, mida saadavad suulise kõnega.

Õpetaja 1: „Kõigepealt need asjad, mis meil ümberringi on, need õpime selgeks.“

Õpetaja 4: „Muidugi igapäevaseid tegevusi ka, et koguaeg katsume nagu kõnega nagu saata, et „lähme nüüd peseme käsi“ või „mine käi vetsus“ et nagu neid lihtsamaid käske neile saada, ja just lauseid ka.“

Õpetaja 1: „Nii, ja ma annan talle konkreetseid ülesandeid - palun. mine. otsi. see. jänes. üles“

Mitu õpetajat tõid välja, et rühmaruumis võiks olla palju näitlikku materjali ning seejuures on oluline selle järjepidev kasutamine õppetöös.

Õpetaja 4: „Kõik ongi nagu hästi näitlikuks tehtud, mitte nagu ainult nende jaoks, vaid ka teiste laste jaoks on nagu oluline, et oleks nagu neid vahendeid väljas.“

Õpetaja 2: „*Et hea kui see lasteaia keskkond rühmas ongi niimoodi, et koguaeg rühmas pööratakse nendele asjadele tähelepanu, mis siin väljas on.*“

Õpetaja 3: „*Meil on ju siin seinal tähed ja siis oma nimetähe otsib ülesse, (2) noh otsib need tähed kõik üles, mis on tal nimes.*“

Seejuures panevad õpetajad rõhku täpsetele ja mitmekesisitele näitvahenditele.

Õpetaja 4: „*Siin ka et me ei ütle ainult mingi puu ja puu, vaid et ongi kohe pilt ette anda ja näidata.*“

Intervjuudest selgus, et õpetajad kasutavad kakskeelse lapse kõne arendamiseks nii lugemist kui ka raamatuid.

Õpetaja 1: „*Raamat on ka väga oluline, et suunata see laps sinna raamatu juurde.*“

Õpetajad kasutavad sõnavara õpetamiseks ka pilte, kuid toovad välja pildi olulisuse vaid nooremas eas, sest vanemas eas on pilt nende jaoks liiga kerge ja keskenduda võiks kirjapildile.

Õpetaja 2: „*Noh algul see tegelikult nagu ergutab last ja motiveerib hästi lugema ja tihti ta ütleb selle sõna ikkagi selle pildi järgi juba ära. Aga pärast on ikkagi hea kui see pilt on ära seal taga või teda ei olegi, peab selle pildi ise sinna juurde otsima, enne loeb sõna.*“

Peale rühmaruumi kasutavad õpetajad ka keskkonda, mis jääb toast välja.

Õpetaja 4: „*Hästi palju me käime ka õppekäikudel, et siis vaatamegi - meil on olnud puude teema, et siis vaatamegi, et kuidas need looduses on, et mitte ainult pildi pealt.*“ Õpetaja selgitab: „*Ikka nagu käia ja vaadata seda asja täpselt ja oma silmaga, saab katsuda ja kogeda, et see on laste jaoks väga oluline.*“

- *Kõnearendusmängud*

Nimetatud mängu kõne arendamiseks kasutavad õpetajad põhiliselt individuaalse töö käigus ning on eelnevalt mainitud. Lisaks sellele kasutavad nad matkimis- ja rollimänge, käe- ja näpumänge, liikumismänge ja muid õppemänge, mille on õpetajad ise koostanud. Samuti rõhutavad pedagoogid, et ka sealjuures on oluline näitvahendite kasutamine.

Õpetaja 4: „*Kui me teeme nendega tegevusi, siis meil hästi palju ongi näitvahendeid igasuguseid lapsele, et siis talle asi huvitavaks teha. Et kui ongi meil pildid, siis osutame sellele ja hästi palju ka mingeid mängulisi asju mingeid käpiknukke või mängime mingeid situatsioonimänge nagu läbi.*“

Õpetaja 2: „*Siis on meil (1) pesupulkadega vahel teinud, kus ta siis õige pildi juurde paneb pesupulga, pesupulga peal on sõnad.*“

## Arutelu

Esimese uurimisküsimuse *Mida arvavad õpetajad erinevatest soodustavatest teguritest ning takistavatest teguritest, mis mõjutavad kakskeelse lapse kõne arengut* vastuseid analüüsid leiti, et peamiseks soodustavaks teguriks peavad õpetajad keelekeskkonda, kus laps kuuleb kõnet ning kus temaga aktiivselt suheldakse. Seevastu takistavaks peavad õpetajad keskkonda, kus laps puutub minimaalselt kokku teise keelega. Seda kinnitavad ka mitmed autorid (Hallap, 2008; Harris et al., 2011; King & Mackey, 2007; Kärtner et al., 2006; Marks & Marks, 2013; Märka & Kuuspalu, 2009), et kakskeelse lapse kõne arengut toetab keelekeskkond, kus laps kuuleb nii emakeelt kui ka teist keelt. Ka intervjuude analüüsis selgus, et õpetajad peavad lapse emakeele osa tema keelises arengus määravaks. Pedagoogide arvates on tähtis, et vanemad räägiksid lapsega oma emakeeles, sest nii õpivad lapsed korrektset kõnekeelt. Kuigi mitmed autorid toetavad seda (Barron-Hauwaert, 2004; King & Mackey, 2007), siis teisalt väidetakse (King & Mackey, 2007; Marks & Marks, 2013), et vanemad võiksid lapsega rääkida teadlikult teist keelt, et selle omandamist veelgi soodustada. Kuigi ka õpetajad on nõus, et vanemad peaksid toetama lapse mõlema keele arengut, siis suhtlemisel peaks vanem siiski rääkima lapsega oma emakeeles ning kindlaks jääma põhimõttele „üks inimene-üks keel“.

Ühe olulise tegurina tõid õpetajad välja ka koostöö lastevanematega. Seda kinnitavad ka Hallap (2008) ning Kärtner et al. (2006), et lapse toetamiseks on oluline usalduslik suhe vanema ja õpetaja vahel. Intervjuusid analüüsid selgus aga, et õpetajatel on kogemusi vanematega, kes ei tegele lapse teise keele toetamisega ning suhtuvad teise keelde isegi halvustavalt. Sellest lähtuvalt moodustati ka täiendav alakategooria *Lapsevanemate negatiivsed hoiakud ja halb koostöö*. Intervjuudest selgus, et vanemad ei toeta teise keele arengut, ei tegele oma lapse kõne arendamisega ning ei hinda seeläbi õpetajate tehtavat tööd. Siit tekib küsimus, miks panevad vanemad oma lapse eestikeelsesse lasteaeda, kui ise selle nimel ei tööta. Töö autori arvates võib üks seletus olla selline, et vanemad eeldavad, et laps õpib ja omandab lasteaia keskkonnas keelt piisavalt ning ei vaja eraldi tegelemist. Siiski peavad õpetajad oluliseks koos vanematega selgitada välja eesmärgid ning teha edasised plaanid lapse kõne arendamiseks. Hea koostöö käigus on võimalik lahendada ka ettetulevad raskused, näiteks kui vanem ei valda piisavalt eesti keelt, tuleb appi võtta tõlk. Antud uurimuse raames küsitletud õpetajatel on enamasti siiski positiivsed kogemused seoses koostööga ning tõdeavad, et vanemad on huvitatud oma lapse edukast arengust ning arendamisvõimalustest.

Takistava tegurina tõid õpetajad välja ka *laste vähese motivatsiooni*, millest moodustus uus alakategooria. Pedagoogid märkisid, et laps peab keele omandamiseks tahtma seda teha ja kõige paremini aitab sellisel juhul kiitmine ja mängulised tegevused. Huvitava asjaoluna tõid õpetajad välja, et kõige innustavamalt mõjub see, kui õpetaja lubab ka vanemale last kiita ja öelda, kui tubli ta on. Samuti lisisid õpetajad, et lapsele mõjub köitvalt see, kui õpetaja ise on tegevusest huvitatud. Sellest järeldab töö autor, et lapse motivatsioon õppimiseks ja õpetaja motivatsioon lapse kõne arendamiseks on omavahel seotud, sest kui õpetaja on huvitatud oma tegevusest ja teeb seda põhjalikult ning südamega, siis tahab ka laps sellega tegeleda.

Teise uurimisküsimuse *Kuidas arvestavad õpetajad reaalselt oma igapäevatoos erinevate kakskeelsete laste keele omandamist mõjutavate teguritega* vastused näitasid, et õpetajad peavad enda rolli ja vastutust väga oluliseks kakskeelse lapse kõne arengus. Seega on nad ka teadlikud oma keelekasutusest ning rollist keele-eeskujuna. Õpetajad peavad oluliseks lapsega suhtlemist, et areneks tema sõnavara ning korrektne hääldus. Õpetajad suunavad oma kõnet ning kohandavad seda vastavalt lapse vajadustele, näiteks räägivad aeglasemalt ning selgema diktsiooniga kontrollides oma sõnu ja lauseid. Kohati kasutavad nad ka tõlkimist, mis läheb aga vastuollu teoorias esitatatud Barron-Hauwaert (2004) ning King ja Mackey (2007) väidetega, et see ajab lapse segadusse ning nad eelistavad, et lapsega kasutab üks inimene ühte keelt. Intervjuusid analüüsid selgus, et tõlkimist kasutavad õpetajad siis, kui näevad, et laps vajab lohutust ning ei saa võõrast keelest aru. Autori arvates ongi see keeruline olukord, sest ühelt poolt tuleks jälgida korrektset pedagoogilist lähenemist, kuid teisalt tahaks last lohutada ja aidata. Samuti tahavad nad, et laps mõistaks juhiseid ning saaks tegevusi kaasa teha. Tihti tulebki kakskeelset last eraldi suunata. Selleks kasutavad õpetajad kordusi, teiste sõnadega seletamist ning ettenäitamist, mõnikord lasevad ka rühmakaaslasel seletada. Intervjuude analüüsi käigus tuligi välja, et õpetajad väga toetavad lapsi ja otsivad erinevaid viise nende aitamiseks. Sellest lähtuvalt moodustati täiendav alakategooria *Õpetaja kui turvatugi*. Nimelt tuli välja, et lapse aitamiseks kasutavad õpetajad ka füüsilist tuge ja helluse osutamist, näiteks paitamine, sülle võtmine või kehaline abistamine. Õpetajad põhjendasid seda sellega, et nii laps tunneb, et teda aidatakse ning talle pööratakse tähelepanu. Täiendava alakategooriana leiti intervjuudest veel koodid *Koolitustelt saadud teadmised ja info tõlgendamise*, kus õpetaja märkis, et saadud info tulemusena arvestab ta „üks inimene-üks keel“ lähenemisega. Seega on positiivne tõdeda, et õpetajatel on olnud võimalus osaleda vastavatel koolitustel ning sealt saadud teadmisi ka reaalselt kasutada.

Õpetajad peavad väga oluliseks, et lapsed oleksid julged suhtlema ning püüaksid keelt kasutada. Selleks kiidavad nad last ka üritamise eest ning vajadusel parandavad hääldust. Üks

õpetaja ka rõhutas, et väga oluline on enda hoiak, see tähendab mitte pahandavalt korrigeerida last, vaid julgustavalt ja heatahtlikult. Kiitmine on oluline ka motiveerimiseks, mis on teise keele omandamise juures tähtis. Erinevad autoridki (Baker, 2005; King & Mackey, 2007; Kärtner et al., 2006; Märka & Kuuspalu, 2009; Piker & Rex, 2008) kirjeldavad emotsionaalset keskkonda lapse kõne arengu seisukohalt ja nende sõnul peab see olema mänguline, last haarav, turvaline ning rõhuma positiivsele.

Emotsionaalse keskkonna üks kujundavatest teguritest on suhted rühmakaaslaste vahel. Ka siinkohal peavad õpetajad enda rolli selles tähtsaks. Nad selgitasid, et väga oluline on teistele lastele selgitada, kui rühmas on kakskeelne laps. Nii teavad lapsed, miks on ta teistsugune ja räägib teistmoodi, sest vastasel juhul võivad teised teda pilgata (Baker, 2005). Õpetajad märkisid, et nad suunavad teisi lapsi kakskeelset last juhendama ja temaga suhtlema. Veel rõhutasid õpetajad, et just nende ülesanne ongi märgata seda, et kakskeelne laps tunneks ennast rühmas hästi ning ei tekiks teiste poolt mingisugust tõrjutust. Seda peab oluliseks ka Yazici et al. (2010), sest kakskeelsete laste enesehinnang on väga mõjutatav. Kakskeelsed lapsed rühmas on õpetajate sõnul suureks plussiks, sest see avardab ka ükskeelseid ja ühest kultuurist pärit laste silmaringi. Erinevad autorid (Baker, 2000; Marks & Marks, 2013; Pearson, 2008) toetavad seda mõtet lisades, et see suurendab omakorda tolerantsust ning mitmekesisust üldiselt. Töö autor järeldeb, et selleks tuleb teist keelt ja kultuuri kõigile lastele tutvustada ning tegevusi läbi viies arvestada ka kakskeelse lapsega. Õpetajad tõid välja, et erinevast kultuurist laps võib rühmas ka raskusi valmistada, sest lastel puuduvad tihti selged arusaamad maailmast, nad kannavad üle selle, mida on televiisorist näinud, ka oma rühmakaaslastele. Sellisel juhul on õpetaja ülesanne taaskord asjad ära seletada, et inimesed ongi erinevad. Samas võivad ühest rahvusest lapsed ka omavahel mängima hakata ja vaid üksteisega suhelda. Nii valivad nad lihtsama viisi, sest oma emakeeles rääkides ei pea niipalju pingutama. Selle tulemusena ei saa nende kõne ja teise keele oskus aga maksimaalselt areneda. Õpetajad püüavad sel juhul kasutada kavalust ning tegevustes jaotada lapsed gruppidesse nii, et kakskeelsed ei satu kokku. Raskustena nimetasid õpetajad veel laste suurt hulka rühmas, mis teeb individuaalse lähenemise lapsele keerukaks. Sellisel juhul märkisid pedagoogid, et seletavad õpetaja abile ülesanded ning paluvad tal osade lastega tegeleda. Veel on autori arvates võimalik teha lastega näiteks rühmatöid, võttes korraga ette vaid mõned lapsed ning tegevus läbi viia.

Kolmanda uurimisküsimuse *Milliseid võtteid kasutavad õpetajad toetamaks kakskeelse lapse kõne arengut* vastustena tõid õpetajad välja individuaalse töö tähtsuse kõnearengu seisukohalt. Kuigi mitmest varasemast lõputööst (Kilgast, 2012; Marjapuu, 2013) on

selgunud, et suureks takistuseks kakskeelsete lastega tegelemisel on ajanappus, siis antud töö raames intervjueeritud õpetajad seda välja ei toonud. Nad märkisid, et kakskeelsete laste kõne arendusega on võimalik tegeleda just individuaalse töö käigus ning tavaliselt leiab selleks ka aja. Töö autor järeldab, et õpetajad on motiveeritud lapse kõne arendama ning seetõttu suudavad leida ka võimalused kakskeelse lapse kõne arendamiseks. Õpetajad tõid välja, et individuaalse töö käigus saab lapsele paremini läheneda, rahulikult ja põhjalikult lahendada ära ülesanded ning samuti annab see võimaluse lastele, kes tavaliselt on vaiksemad ning tagasihoidlikumad. Samas tõi üks õpetaja välja, et kakskeelse lapse kõne arendamiseks teeb temaga tööd veel logopeed. Põhiliselt eelistavad õpetajad lisaks töölehtedele ja muudele kirjalikele ülesannetele teha lastega individuaalse tööna kõnemänge. Nende käigus tuleb lapsel näiteks ära tunda sõna tähendus, moodustada ise sõnu ja kirjeldada olukorda.

Intervjuudest selgus, et õpetajad pööravad kakskeelsete laste kõne arendamisel tähelepanu nii sõnalisele kui ka visuaalsele keelekeskkonna kasutamisele. Seda toetavad ka Hallap (2008) ning King ja Mackey (2007) sõnades, et kõne arendamisel tuleb rakendada erinevaid meeli. Intervjuude analüüsist selgus, et tegevusi saavad õpetajad kõnega ning keele toetamiseks kasutavad näitvahendeid. Kõne arenduse seisukohalt peavad õpetajad oluliseks mõistete tähenduste seletamist ning seda toetavad ka erinevad teoreetikud (Hallap ja Padrik, 2008b; Harris et al., 2011; Karlep, 2003). Lisaks on õpetajate sõnul tähtis keeleline korrektsus ja õige häälduse kordamine, näiteks kui laps hääldab sõna valesti, siis õpetaja parandab seda ning koos lapsega kordab veatut hääldust.

Õpetajad kasutavad kõne arendamiseks ka mitmeid näitvahendeid. Enamasti rakendavad nad vahendeid, mida leiab rühmaruumist, näiteks mööbel, mänguasjad, pildid. Nad annavad lastele konkreetseid ülesandeid ning sealjuures saavad nii enda kui lapse tegevusi kõnega. Näiteks paluvad nimetada mingi eseme või ütlevad ise ette ja paluvad lapsel see üles leida. Kindlasti ei piisa ainult sellest, kui näitvahendid on ruumis olemas, vaid neid tuleb ka järjepidevalt tööks rakendada. Näidetena tõid õpetajad välja, et neil on seinal tähed ning lapsele antakse ülesanne leida sealt oma nimetähed. Või tutvuvad igapäevaselt nädalapäevade nimetustega ja ilma kirjeldusega, sellega, mis neid ümbritseb. Sealjuures märgivad õpetajad, et piltide puhul kasutavad nad konkreetseid nimetusi ja pööravad tähelepanu detailidele. Sealjuures sõnade õppimisel tõi üks õpetaja välja, et vanemas eas pannakse rohkem rõhku kirjapildile kui joonistusele, sest pilt muutub liiga lihtsaks. Lisaks kasutavad õpetajad ka raamatuid ning rõhutavad, et see on oluline tegur sõnavara arendamiseks ning tekitab lapses huvi lugemise vastu. Peale näitlike vahendite kasutavad õpetajad ära keskkonda, mis jääb rühmaruumist välja. Õpetajad peavad oluliseks, et lapsed saaksid õppida läbi kogemuste, ise

katsuda ja vaadata, mis ümberringi on. Näitvahendite kasutamist kõne arendamiseks soovitavad mitmed teoreetikud (Harris et al., 2011; King & Mackey, 2007; Kärtner et al., 2006; Marks & Marks, 2013). Nimetatud teoreetikud koos teiste autoritega (Hallap, 2008; Kärtner et al., 2006; Märka & Kuuspalu, 2009) peavad samuti oluliseks, et lapsele tuleb pakkuda mitmekesist ja tegelikku keskkonda, kus keele omandamine toimuks läbi mängu ning kogemuslikult.

Erinevaid kõnearendusmänge kasutavad õpetajad peamiselt individuaalse tööna. Autori arvates on see last motiveeriv, sest mänguline tegevus on põnevam, võrreldes näiteks kirjaliku töö tegemisega. Erinevate näidetena töid õpetajad välja pildi-sõna doomino, tähtede ladumise, laua- ja mälumängud. Lisaks sellele kasutavad nad rühmategevustena ka matkimis- ja rollimänge, käe- ja näpumänge, liikumismänge ja muid õppemänge, mis on ise koostatud. Seejuures panevad õpetajad rõhku kõnele ning kasutavad ka näitvahendeid, et tegevus oleks lapsele huvipakkuv ja haarav.

Õpetajad töid ise välja, et kakskeelsete laste kõne arendamisel kasutavad nad samu võtteid nagu ka ükskeelsete laste puhul, sest lasteaeda tülles hakkavad kõik lapsed alles kõne omandama ja kõnearendusega tuleb tegeleda kõigi laste puhul. Siiski kokkuvõtlikult õpetajate vastuseid analüüsid selgus, et kakskeelseid lapsi juhendavad ja suunavad nad teadlikult, kasutades erinevaid keelelisi ning visuaalseid võimalusi. Kuigi varasemad lõputööde autorid (Berišvili, 2012; Kilgast, 2012; Marjapuu, 2013; Mäesalu, 2011; Pahovski, 2010) leidsid, et enamasti peavad õpetajad enda kakskeelsetele lastele suunatud väljaõpet ebapiisavaks, siis antud töö tulemustest järeldab töö autor, et õpetajad on teadlikud erinevatest kakskeelsete laste kõne arengut mõjutavatest teguritest ning toetavad seeläbi laste keelelist arengut. Nimelt peavad nad oluliseks keelekeskkonda, kus laps kuuleb nii oma emakeelt kui ka teist keelt, hindavad oluliseks head koostööd lapsevanematega ning suunavad teadlikult oma keelt, et toetada kakskeelse lapse kõne arengut. Samuti kasutavad õpetajad erinevaid vahendeid ning mängulisi tegevusi motiveerimaks ja toetamaks lapse teise keele omandamist.

Käesoleva uurimuse tulemustest võib abi olla õpetajatele, kelle rühmas käivad kakskeelsed lapsed ning kes soovivad saada rohkem teadmisi kakskeelsete laste kõne omandamisest ja arendamisest. Uurimuse piiranguteks peab töö autor väikest valimit ning uurija vähest kogemust uurimistöö läbiviimisel. Autori arvates võiks edasi intervjuuerida lapsevanemaid ja uurida, mille alusel teevad nad valiku lasteaia osas - silmas pidades kõne arengut, mida nad ootavad lasteaialt/õpetajalt ning kuidas ise oma lapse kõne arengut toetavad.

Tänuõnad

Suur tänu kõikidele õpetajatele, kes olid nõus uurimuses osalema ning oma kogemusi ja arvamusi jagama.

Autorsuse kinnitus

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

Allkiri:

Kuupäev:

## Kasutatud kirjandus

- Baker, C. (2000). *The Care and Education of Young Bilinguals: An Introduction for Professionals*. UK: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2005). *Kakskeelne laps*. El paradiso.
- Baker, C. (2007). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. UK: Multilingual Matters.
- Baker, C., & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. UK: Multilingual Matters.
- Barron-Hauwaert, S. (2004). *Language Strategies for Bilingual Families: The One-parent-one-language Approach*. UK: Multilingual Matters.
- Berišvili, K. (2012). *Tartu linna lasteaijaõpetajate arvamused 6-7-aastaste kakskeelsete laste suhtlemisoskusi soodustavatest ja takistavatest teguritest*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Dewaele, J-M., Housen, A., & Wei, L. (2003). *Bilingualism: Beyond Basic Principles*. UK: Multilingual Matters.
- Fiehler, R., Barden, B., Elstermann, M., & Kraft, B. (2004). *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Deutschland: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Hallap, M. (2008). Eesti keel teise keelena. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 193-197). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hallap, M., & Padrik, M. (2008a). Keel ja kõne: kuulamine ja kõnelemine, lugemine ja kirjutamine. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 276-302). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hallap, M., & Padrik, M. (2008b). *Lapse kõne arendamine. Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Harris, J., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2011). Lessons from the Crib for the Classroom: How Children Really Learn Vocabulary. S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Toim), *Handbook of Early Literacy Research* (lk 49-65). NY: The Guilford Press.
- Hint, M. (2002). *Keel on tõde on õige ja vale*. Tartu: Ilmamaa.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kilgast, K. (2012). *Tartu ja Võru lasteaijaõpetajate arvamused kakskeelse lapse lugemisvalmiduse kujundamisest*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- King, K., & Mackey, A. (2007). *The Bilingual Edge: Why, When, and How to Teach Your Child a Second Language*. NY: HarperCollins.

- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava* (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>.
- Kärtner, P., Maiberg, L., Rikker, M., Tuuling, L., & Voltein, E. (Koost). (2006). *Õppematerjal koolieelsete lasteasutuste eesti keele kui teise keele õpetajate põhi- ja täiendkoolituseks*. Tartu: Atlex.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Lessow-Hurley, J. (2003). *Meeting the needs of second language learners: an educator's guide*. USA: Association of Supervision & Curriculum Development.
- Marjapuu, G. (2013). *Tartu lasteaiasõpetajate arvamused kakskeelset last toetavast keelekeskkonnast*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Marks, S., & Marks, J. (2013). *Becoming a Bilingual Family: Help Your Kids Learn Spanish (and Learn Spanish Yourself in the Process)*. USA: University of Texas Press.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Content Analysis*. Külastatud aadressil <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>.
- Mäesalu, M.-L. (2011). *Lasteaiasõpetajate arvamus kakskeelsete laste õpetamisest ning enda väljaõppest selles valdkonnas Elva lasteaegade näitel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Märka, M., & Kuuspalu, K. (2009). Eesti keel kui teine keel. E. Kulderknup (Toim), *Õppe- ja kasvatustegevuste valdkonnad. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus* (lk 52-64). Tartu: Kirjastus Studium.
- O'Grady, W. (2005). *How Children Learn Language*. UK: Cambridge University Press.
- Padrik, M., Hallap, M., Aid, M., & Mäll, R. (2013). *5-6-aastaste laste kõne test*. Tartu: Studium Publishers.
- Pahovski, T. (2010). *Lasteaiasõpetajate arvamus kakskeelse lapse keelelise arengu toetamisest Paide Sookure lasteaias*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Pearson, B. Z. (2008). *Raising a bilingual child: A step-by-step guide for parents*. NY: Random House.
- Piker, R. A., & Rex, L.A. (2008). Influences of Teacher–Child Social Interactions on English Language Development in a Head Start Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 36(2), 187–193.
- Rodriguez, D., Carrasquillo, A., & Lee, K. S. (2014). *The Bilingual Advantage: Promoting Academic Development, Biliteracy, and Native Language in the Classroom*. NY: Teachers College Press.

Selliõv, R. (2011). *Koolieelses lasteasutused 2009/2010 õppeaastal EHIS-e andmetel*.

Kõlastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?0512646>.

Shin, S. J. (2013). *Bilingualism in Schools and Society: Language, Identity, and Policy*. NY: Routledge.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism Or Not: The Education of Minorities*. England: Multilingual Matters.

Steiner, N., Hayes, L. S., & Parker, S. (2008). *Seven steps to raising a bilingual child*. New York: AMACOM American Management Association.

Tulviste, T. (2008). Kõne areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 39-52). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Vare, S. (1998). Kakskeelsus kakskeelse õpetuse kaudu. M. Lauristin, S. Vare, T. Pedastsaar, & M. Pavelson (Toim), *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele* (lk 33-68). Tartu: Tartu Ülikool.

Widlok, B. (2008). *Mit mehr Sprachen punkten: Ideen und Projekte zur mehrsprachigen Erziehung*. Deutschland: W. Bertelsmann Verlag.

Yazici, Z., Iltter, B. G., & Glover, P. (2010). How bilingual is bilingual? Mother-tongue proficiency and learning through a second language. *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 259-268.

## Lisa 1. Intervjuu

\*Enda ja uurimuse tutvustamine intervjuueeritavale.

\*Meeldiva ja usaldusliku õhkkonna loomine.

### **Üldised küsimused**

- Kui kaua olete töötanud lasteaiaõpetajana?
- Mitu kakskeelset last on Teie rühmas selle aja jooksul olnud?

### **Õpetajate arvamused erinevatest kakskeelse lapse kõne arengut soodustavatest teguritest ning takistavatest teguritest.**

- Millised on Teie arvates soodustavad tegurid, mis mõjutavad kakskeelse lapse kõne arengut?
- Millised tegurid on takistavaks kakskeelse lapse kõne arengul?
- Kui oluliseks peate lasteaia koostööd lapsevanematega just lapse kõne arengu seisukohalt?
- Kuivõrd tähtsaks peate lapse emakeele osa tema keeelises arengus?
- Kui oluliseks peate laste suhteid rühmakaaslastega lapse kõne arengu seisukohalt?

### **Õpetajate teadlik erinevate soodustavate ja takistavate teguritega arvestamine ja kasutamine kakskeelse lapse kõne arendamiseks.**

- Milliseid tegureid Te ise igapäevaselt silmas peate?
- Kui tihti tegevuste käigus on vajalik kakskeelset last eraldi suunata?
- Mis põhjustab kakskeelsete laste õpetamisel enim raskusi? Kuidas nende raskustega tegelete?
- Kuidas hindate ennast kui keele-eeskuju?

### **Konkreetsete võtete kasutamine lapse kõne arendamiseks.**

- Milliseid võtteid kasutate igapäevaselt toetamaks kakskeelsete laste kõne arengut? Milliseid võtteid kasutate lapse sõnavara arendamiseks?
- Kuidas viite läbi individuaalset tööd kakskeelsete lastega?

\*Kas soovite veel midagi lisada?

Tänuõnad!

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

Mina *Janika Oja* (13.08.1992)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

*Tartu lasteaiaõpetajate arvamused kakskeelsete laste kõne arengut soodustavatest ja takistavatest teguritest,*

mille juhendaja on *Esta Sikkal*,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

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

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

Tartus, 19.05.2014