

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Anna-Liisa Taal

TARTU LINNA LASTEAIAÕPETAJATE KIRJELDUSED OMA TÖÖ ERIPÄRADEST
KAKSKEELSETE LASTEGA RÜHMAS

bakalaureusetöö

Juhendaja: Esta Sikkal

Läbiv pealkiri: Õpetaja töö eripära kakskeelsete lastega rühmas

KAITSMISELE LUBATUD

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

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Airi Niilo

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

Resümee

Tartu linna lasteaiaõpetajate kirjeldused oma töö eripäradest kakskeelsete lastega rühmas

Uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada lasteaiaõpetajate kirjeldused oma töö eripäradest kakskeelsete lastega rühmas Tartu linna näitel. Lisaks sooviti teada saada, milliste kogemuste või väljakutsetega on õpetajad kakskeelsete lastega töötades kokku puutunud. Töö teoreetiline osa annab ülevaate kakskeelsusest koolieelses lasteasutuses, kakskeelse lapse teise keele omandamisest, kultuurilise tausta kujunemisest ja õpetaja töö eripäradest kakskeelsete laste keelelise arengu toetamisel ning kultuuriliste erinevustega arvestamisel. Eesmärgi saavutamiseks viis töö autor läbi kvalitatiivse uurimuse, mille käigus intervjueriti viit Tartu linna lasteaiaõpetajat. Tulemustest selgus, et õpetajad peavad oma töö eripäradeks kakskeelsetele lastele mitmekesise ja turvalise keelekeskkonna pakkumist, millega kaasneb õppetöö ümberplaneerimise, informatsiooni hankimise ja lapsevanemate nõustamise vajadus ning suurem ajakulu. Samas ei teadvustatud asjaolu, et ühe keelelise ja kultuuridevahelise kompetentsina on oluline ka paindlik reageerimisoskus probleemolukordade lahendamiseks, kuid siiski mõtlevad õpetajad võimalikele lahendustele koostööks erinevate osapooltega. Märksõnad: kakskeelne laps, lasteaiaõpetaja, töö eripära.

Abstract

Tartu Kindergarten Teachers Descriptions of Their Work Peculiarity with Bilingual Children

The aim of this study was to find out kindergarten teachers descriptions of their work peculiarity with bilingual children in Tartu pre-schools. Another objective was to find out which experiences and challenges kindergarten teachers have to face while dealing with bilingual children. Theoretical part gives an overview of bilingualism in pre-schools, development of second language and cultural background, peculiarity of supporting lingual progress of bilingual children and taking cultural differences in consideration. To attain the objective of the study, the author conducted a qualitative research for which she interviewed five pre-school teachers in Tartu. The results showed that teachers who are dealing with bilingual children provide a safe lingual environment for children as a peculiarity of their work. It also involves replanning the studies, searching for information, consulting with parents and extra time cost. Although teachers are thinking of possible solutions with all parties, they didn't realize that as one linguistic and intercultural competence flexible sensibility for solving problematic situations is essential.

Keywords: bilingual child, kindergarten teacher, work peculiarity.

Sisukord

Sissejuhatus	4
<i>Kakskeelsus ja kakskeelne laps koolieelses lasteasutuses</i>	5
<i>Kakskeelse lapse teise keele omandamine ja kultuurilise tausta kujunemine</i>	6
<i>Õpetaja töö eripära kakskeelsete laste keelelise arengu toetamisel</i>	8
<i>Õpetaja töö eripära kakskeelsete laste kultuuriliste erinevustega arvestamisel</i>	10
<i>Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused</i>	12
Metoodika.....	12
<i>Valim.....</i>	13
<i>Andmete kogumine.....</i>	14
<i>Andmete analüüs.....</i>	15
Tulemused	17
<i>Kuidas õpetajad kirjeldavad oma töö eripärasid kakskeelsete lastega rühmas?.....</i>	17
<i>Õpetaja töö eripärad kakskeelsete laste keelelise arengu toetamisel.....</i>	17
<i>Õpetaja töö eripärad kakskeelsete laste kultuuriliste erinevustega arvestamisel</i>	19
<i>Õpetajate positiivsed kogemused ja kakskeelsete lastega rühmas ilmnenuv väljakutsed</i>	20
<i>Õpetaja keelelised ja kultuuridevahelised kompetentsid</i>	21
<i>Õppetöö läbiviimise käigus ilmnenuv eripärad</i>	22
<i>Suhtlemise ja koostöö käigus lapsevanemate ning tugispetsialistidega ilmnenuv eripärad</i>	23
<i>Õpetajate soovid ja ettepanekud kakskeelsete laste toetamise tõhustamiseks.....</i>	25
Arutelu.....	26
<i>Töö piirangud ja praktiline väärtus.....</i>	31
Tänuõnad	31
Autorsuse kinnitus.....	31
Kasutatud kirjandus.....	32
Lisa 1. Intervjuu kava	
Lisa 2. Väljavõte uurijapäevikust	
Lisa 3. Näide koodide moodustamisest andmetöötlusprogrammis <i>QCAmap</i>	

Sissejuhatus

Tänapäeval ei mõisteta kakskeelset isikut enam kui kahte ükskeelset, kes valdaks mõlemat keelt võrdsel tasandil (Rannut, Rannut, & Verschik, 2003; Shin, 2013). Levinud on hoopis arusaam, et kakskeelne isik kasutab keelt vastavalt olukorrale ja inimestele (Rodríguez, Carrasquillo, & Lee, 2014). Üha rohkem teadvustatakse seda, et mitme keele õppimine on tänapäeva laste jaoks üsna tavapärane (García, 2009; Genesee, 2015) ning teisest rahvusest laps Eesti lasteaias on samuti muutumas aina aktuaalsemaks nähtuseks (Hallap, 2008). Kakskeelsetel lastel, kes veedavad suure osa oma päevast koolieelses lasteasutuses, kus keelelise arengu toetamine on hästi kavandatud, võib välja areneda ladus teise keele oskus (Clarke, 2009). Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2011) kohaselt toimub kakskeelse lapse õpetamine ja kasvatamine teadlikult ning õppe- ja kasvatustegevuste planeerimisel ja läbiviimisel tuleks arvestada lapse keelelise ning kultuurilise taustaga, tagades sealjuures iga lapse arenguvajadustele vastavad tingimused.

Järva (2011) uuris lasteaiadepetajate kompetentsust tööks mitmekultuurilises keskkonnas, millest selgus, et lasteaiadepetajatel esineb probleeme kakskeelsete laste kultuuriliste erinevustega arvestamisel rühmaruumis, mille üheks põhjuseks võib olla vähene teadlikkus mitmekultuurilise kasvukeskkonna loomisvõimalustest koolieelses lasteasutuses. Schwartz, Mor-Sommerfeld ja Leikin (2010) on uurinud, kuidas enamuskeelsed õpetajad mõistavad enda rolli kakskeelses hariduses ja tajuvad kakskeelsete laste kultuurilisest ning keelelisest taustast tulenevaid probleeme enamuskeelses lasteaias. Bakalaureusetöö uurimisprobleem tulenes asjaolust, et rühmaõpetajate valmisolek, suhtumine ning arusaamad kakskeelsete laste toetamisest ja õpetamise eripäradest on erinevates lasteasutustes varieeruvad ning seostuvad õpetajate isiksuse ning vaadetega (Hallap, 2008; Schwartz, Mor-Sommerfeld & Leikin, 2010). Sellest tulenevalt on bakalaureusetöö eesmärgiks välja selgitada lasteaiadepetajate kirjeldused oma töö eripäradest kakskeelsete lastega rühmas kahe Tartu linna koolieelse lasteasutuse näitel. Samuti soovetakse teada saada, milliste positiivsete kogemuste või väljakutsetega on õpetajad kakskeelsete lastega töötades kokku puutunud.

- Bakalaureusetöös kasutatakse mõisteid *lasteaiadepetaja* ja *õpetaja* sünonüümidenä.

Kakskeelsus ja kakskeelne laps koolieelses lasteasutuses

Vaatamata sellele, et kakskeelsuse uurimused pidevalt täienevad, pole siiski tänaseni leitud kakskeelsusele ühtset definitsiooni. Wei (2000) toob välja levinud arusaama, et kakskeelsus iseloomustab inimesi, kes peale oma emakeele saavad aru mõnest teisest keelest, suutes mõlemat keelt inimestega suhtlemisel kasutada. Hint (2002) leiab, et inimene on kakskeelne vaid juhul, kui ta on suuteline mõlemas keeles võrdselt või peaaegu võrdselt orienteeruma, kuid Baker (2005) rõhutab, et „vahet tuleb teha keelekasutuse ja keeleoskuse vahel“ (lk 22). Samuti märgivad Shin (2013), Rodríguez jt (2014), et kakskeelsed inimesed kasutavad enamasti omandatud keelte osaoskusi erinevatel tasemetel. Seetõttu kirjeldatakse kakskeelset inimest kui isikut, kelle teine keel võib olla alles omandamise järgus, kuid kes suudab mõlemat keelt olukorrast ja suhtluspartnerist lähtuvalt vaheldumisi kasutada (Baker, 2005; Grosjean, 2010; Rodríguez et al., 2014).

Kakskeelsed inimesed võivad kuuluda vähemus- või enamuskeelt kõnelevasse gruppi, millest tulenevalt eristatakse individuaalset ja ühiskondlikku kakskeelsust. Individuaalset kakskeelsust mõistetakse kui ühe inimese omadust või eripära, kes viibib keskkonnas, kus teised inimesed ei pruugi olla kakskeelsed (Appel & Muysken, 2005; Baker, 2006). Ühiskondlik kakskeelsus avaldub riikides, kus enamik inimesi on mitmekeelsed või keelepoliitika on ametlikult määratletud (Appel & Muysken, 2005; Hoffmann, 2014). Baker (2005) lisab kakskeelsuse puhul veel ühe olulise erisuse, mis jaotub lisanduvaks ja taanduvaks kakskeelsuseks ning puudutab kakskeelseid lapsi. Esimese puhul on enamuskeelt kõneleva lapsel võimalik saada kakskeelseks mõnda teist enamus- või vähemuskeelt omandades, ilma esialgse keele tõrjumiseta (García, 2009). Taanduva kakskeelsuse olukorras, kus lapse emakeeleks ei ole prestiižne enamuskeel, võib kodus, lasteaias või koolis teise keelena omandatav uus enamuskeel saada domineerivaks või tõrjuda välja vähemuskeele (Baker, 2005). García (2009) lisab, et viimane olukord võib tekkida siis, kui ühiskond peab ükskeelsust ainuomaseks nähtuseks.

Haridus ja teadusministeeriumi poolt avaldatud uuringute tulemustest selgus, et 2013/2014. õppeaasta seisuga oli Eestis 652 koolieelset lasteasutust, milles käis 68 684 last (Analüüs ja ettepanekud..., 2014). Eestis elavatest teistest rahvusest lastest 95% moodustavad vene rahvusest lapsed ja ülejäänud 5% hõlmab teisi emakeeli kõnelevaid lapsi (Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest..., 2014). Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2011) kohaselt vajab kakskeelne laps kultuurilisest ja keelelisest taustast tingituna õpikeskkonna kohandamist ning vajadusel tuleb kakskeelsele lapsele eesti keele kui teise keele õppe toetamiseks koostada individuaalne arenduskava. Sama alusdokumendi õpikäsitlusest ning

õppe- ja kasvatustegevuste põhimõtetest lähtuvalt toimub lapse mitmekülgse arengu toetamine meeskonnatöona, kus õpetajad on laste arengut toetava keskkonna loojad. Hallap (2008) lisab, et arenemiseks vajaliku keskkonna loomine seisneb eelkõige kakskeelsete laste erinevustega arvestamises, mis võivad ilmnedas sotsiaalsetes käitumisharjumustes, suhtlusstiilis ja elustiilis. Clarke (2009) rõhutab, et õpetajad, koostöös teiste spetsialistidega, peavad tagama kakskeelsetele lastele igakülgse toetuse ning pakkuma lastele tulemuslikku õppeprogrammi.

Eesti Vabariigi haridusseaduse (2016) kohaselt tagab Eesti Vabariik eesti keele õppe kõigis avalikes muukeelsetes lasteasutustes või õpperühmades. Lasteasutuses või rühmades, kus töökeeleks ei ole eesti keel, toimub eesti keele õpetamine eraldi keeletegevusena, lõimituna teiste õppe- ja kasvatustegevustega, osalist või täielikku keelekümblusmetoodikat rakendades. Rühmades, kus töökeeleks on eesti keel, toetatakse teise keele omandamist lõimitud tegevuste kaudu, millele võib lisanduda eesti keele tugiõpe või rakendatakse täielikku keelekümblusmetoodikat (Koolieelse lasteasutuse riiklik..., 2011). Mõlemal juhul pööratakse teise keele omandamisel suurt tähelepanu kakskeelsete laste suuliste oskuste kujunemisele, mille põhiliseks eesmärgiks on kuulamis- ja kõnelemisoskuse arendamine, sõnavara õpetamine ja hääldusaluste omandamine (Ruutmets & Saluveer, 2008). Eesti Lõimumiskava (2008) siseselt oli 2013. aastaks rakendatud alushariduses ka senisest ulatuslikum teavitamine ja nõustamine, mille üheks eesmärgiks oli toetada eestikeelseid lasteaedu tegevustega, mis tagaksid kindlama ettevalmistuse, õpetamaks ja kasvatamaks erineva kultuuritaustaga lapsi. Alates 2008. aastast töötavad Eesti suuremates linnades (Tallinn, Tartu, Narva) metoodilise nõustamise keskused, mis võimaldavad nõustamist ka lasteaiaõpetajatele, kes õpetavad eesti keelest erineva kodukeelega lapsi (Analüüs ja ettepanekud..., 2014).

Kakskeelse lapse teise keele omandamine ja kultuurilise tausta kujunemine

Kakskeelse lapse teise keele areng toimub ükskeelsele lapsele sarnaselt, hakatakse omandama üksikuid sõnu, mille tulemusena suureneb sõnavara ja tekivad esimesed kahe-sõnalised kombinatsioonid. Erinevus seisneb selles, et kakskeelsel lapsel toimuvad need protsessid mõlema keele omandamise puhul ja eristuvad kaks võimalust, kuidas kakskeelseks saada (Fierro-Cobas & Chan, 2001). Esimest võimalust nimetatakse üheaegseks kakskeelsuse arenguks, mille kestel toimub väikelapsel kahe keele samaaegne omandamine ning laps on hakanud mõlemat keelt omandama enne kolmandat eluaastat (Baker, 2006; Fierro-Cobas & Chan, 2001). Esialgu võib laps sellises olukorras lause konstrueerimisel kasutada sõnu nii

ühest kui ka teisest keelest (*code mixing*), kuid tulemuseks on siiski kahe keele kasutamine eraldi süsteemidena (Fierro-Cobas & Chan, 2001; Yip & Mattheews, 2016). Teist varianti nimetatakse järjestikkuseks kakskeelsuse arenguks, mis tähendab, et laps on teist keelt hakanud õppima pärast kolmandat eluaastat, millega kaasneb lapsele võimaluse toetuda varasematele kogemustele, mille tulemusel toimus esimese keele omandamine. Selle protsessi käigus võib laps väga kiiresti omandada kindlad väljendid, mis aitavad tal uudses keskkonnas kohaneda ja eakaaslastega suhelda (Baker, 2006; Fierro-Cobas & Chan, 2001).

Baker (2005), Rodríguez jt (2014) peavad kakskeelsust pigem suureks plussiks, millega kaasnevad kultuurilised, sotsiaalsed, kognitiivsed ja majanduslikud eelised, mis avaldavad positiivset mõju nii mõtlemisele, loovusele kui ka enesehinnangule. Steiner, Hayes ja Parker (2008) lisavad, et kahe keele tundmine võimaldab maailma erikultuure paremini mõista, nõrgendades seega rahvuslikke eelarvamusi. Hint (2002) leiab, et vaatamata kakskeelsusega kaasnevatele hüvedele võib lapse teise keele omandamise protsessis esineda probleeme, mille tulemuseks võib olla hoopis poolkeelsus, kõnehäired, abstraktsete mõistete ähmasus või halvemal juhul ka isiksuse lõhenemine.

Mitmed autorid (Almann, 2009; Hint, 2002) on arvamusel, et keel on tihedalt seotud inimese kultuurilise tausta ja identiteediga, mistõttu soovivad ka Eestisse elama asunud perekonnad enamasti säilitada oma emakeele ja kultuuri ehk rahvusliku identiteedi (Lunjova & Maiberg, 2012). Lapse enesemääratluse ja isiksuse kujunemine, teisisõnu identiteedi areng, saab alguse hetkest, mil vanemad tutvustavad lapsele eelkõige kõlbelisi norme ja kujundavad väärtushinnanguid. Edaspidi kandub aktsepteeritud suhtumiste ja hoiakute kujundamine ka lasteaias ning seejärel kooli ülesannete hulka (Läänemets, 2010). Kärtner, Maiberg, Rikker, Tuuling ja Voltein (2006) on märkinud, et keele kaudu omandab kakskeelne laps lisaks keeleoskusele ka ühiskonna kultuurilised, moraalsed ja religioossed väärtused, hakates tulevikus keele kaudu väljendama oma sotsiaalset identiteeti. Vedder, Bouwer ja Pels (1996) lisavad, et kakskeelne laps kasvab üles mitme kultuuri keskel, millega kaasneb oht, et lapse sünnipärane keel ja kultuur ei saa domineerivas kultuuris piisavalt tähelepanu ning selline olukord võib muutuda lapse arengule koormavaks. Lapsed kellele võimaldatakse domineerivas kultuuris pidev sünnipärase kultuuri areng, tunnevad ennast ka tulevikus mitmekultuurilises keskkonnas viibides turvaliselt ja mugavalt, olles pidevalt valmis omandama uusi teadmisi (Baker & Sienkewicz, 2002). Seetõttu avaldab keeleline ja kultuuriline järjepidevus suurt mõju kasvavale lapsele ja tema isiksuse kujunemisele.

Kakskeelsuse olukorras on lapsel võimalik säilitada nii sünnipärasele kultuurile kui ka domineerivale kultuurile omaseid elemente, mille puhul on tegemist bikultuurse (*bicultural*)

identideedi arenguga (Baker & Sienkewicz, 2002; Locke & Bailey, 2014). Lõimuva Eesti 2020 (2014) arengukava näeb samuti ette, et erineva keelelise ja kultuurilise taustaga inimestel peavad olema võrdsed võimalused oma keele ja kultuuri arendamiseks ning eesti keele ja kultuuriga tutvumiseks. Vältimaks lapse rahvusliku kuuluvuse ebamäärasuse teket või oma rahvuse häbenemist (Hint, 2002), saavad last ümbritsevad inimesed näidata huvi ja positiivset suhtumist lapse emakeele ja kultuuri ning selle edasise arengu vastu (Lall & Minlibajeva, 2007). Vedder, Bouer ja Pels (1996) peavad siinkohal oluliseks, et õpetajad varuksid aega tutvumiseks erinevate kultuuridega, kuna erinevate kultuuride koos eksisteerimisel on oluline mõlema poole mõistmine, solidaarsus ja austus, olenemata kultuuridevahelistest erinevustest.

Õpetaja töö eripära kakskeelsete laste keelelise arengu toetamisel

Õpetaja kutsestandardis tase 6 (2013) on välja toodud, et lasteaiaõpetaja töö eripäraks on vaheldusrikas, väljakutseid pakkuv töökeskkond, mis nõuab õpetajalt head suhtlemisoskust ja pingetaluvust. Samas dokumendis on kutset läbivate kompetentside all välja toodud, et õpetaja kasutab enda arusaadavaks väljendamiseks korrektset õpetamiskeelt nii kõnes kui kirjas. Kebbinau ja Aja (2011) lisavad, et mitmekultuurilises õpikeskkonnas töötades peab õpetaja kasutama lastega suhtlemisel eakohast kõnet, valides optimaalse häälduse ja kõnetempo. Õpetajate keeleline kompetentsus on oluline, kuna lapsed omandavad teist keelt suuresti mudeldamise kaudu ning lisaks eakaaslasi imiteerides võtavad lapsed tähtede ja sõnade õppimisel eeskujuks õpetaja keelekasutust (Clarke, 2009). Boynton (2009) toob välja, et lisaks aktsendile ja teiste sihtkeelele omastele aspektidele on lastele eeskujuks ka õpetaja sõnavara kasutus. Muldma ja Vikat (2008) lisavad, et lapsega suhtlemisel tuleks kasutada lihtsustatud sõnavara, sõnade selget ja sujuvat hääldamist, ümbersõnastamist ja osutamist piltidele või esemetele, mis toetavad sõna mõistmist. Stechuk, Burns ja Yandian (2006) leiavad, et esmase sõnavara arendamiseks sobivad igapäevased rutiinsed tegevused nagu kätepesu ja söögiaeg, mille käigus peaks õpetaja enda ning lapse tegevusi hääleliselt kommenteerima või kirjeldama.

Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2011) on kakskeelne laps määratletud erivajadusega lapseks, mistõttu kuulub õpetaja töö eripärade hulka kakskeelsete laste keele omandamise käigus esinevate protsesside märkamine, mille alusel õpetaja kavandab lapse arengutasemest lähtuvalt eakohaseid õppe- ja kasvatustegevusi, kasutades nii rühmapõhiseid kui ka individuaalseid õppevorme (Õpetaja kutsestandard tase 6, 2013). Teise keele omandamise käigus võib lapsel esineda vaikiv periood (*silent period*), mille käigus laps

talletab keelt ning kasutab suhtlemisel mitteverbaalseid eneseväljendusviise või ainult üksikuid lihtsamaid väljendeid (Blight & Drury, 2015; Rannut, 2001; Yip & Mattheews, 2006). Blight ja Drury (2015) lisavad, et vaikimisperioodi ajal tegeleb laps siiski aktiivselt keele omandamisega (*self-mediated learning*), mistõttu muutuvad oluliseks õpetajate tegevused, mis toetaksid lapse keelelist arengut vaikiva perioodi vältel. Siinkohal võib õpetaja töö eripäraks pidada ka vaikiva perioodi tähenduse selgitamist lapsevanemale, mis tagab, et lapsevanemate kiired eduootused ei pärsiks lapse motivatsiooni keele omandamisel (Rannut, 2001). Hallap (2008) toob välja, et õpetaja saab oma tööd tõhusamalt planeerida, märkides konkreetselt üles situatsioonid, kus laps keeleoskusega hätta jääb. Samuti on õpetaja kutsestandardi tase 6 (2013) kompetentsus nõuetes välja toodud, et õpetaja optimeerib enda aja- ja energiakulu, kogudes tagasisidet laste õpitegevuste kohta, mistõttu võib õpetaja töö üheks eripäraks pidada kakskeelsete laste vajadustest lähtuvalt tegutsemist.

Mitmed autorid (Baker, 2006; Hoffmann, 2014) leiavad, et lapsel on võimalik kasvada kakskeelseks vaid seda soodustavas keskkonnas, mille õpetaja kujundab oma teadmiste, hoiakute ning arusaamadega lapse keelelise arengu toetamisest. Hallap (2008) toob välja, et kakskeelsele lapsele tuleb lisaks teise keele kuulamisele ja suhtlemisvõimalusele pakkuda ka kirjakeele mudeleid. Kebbinau ja Aja (2011) märgivad, et keelelist arengut saab toetada keele omandamiseks soodsa õpikeskkonna kujundamisega:

- füüsiline keskkond, mille kaudu muudetakse keel „nähtavaks“ – sõnasedelid, esitlused või eakohane lastekirjandus, mille kaudu esitatakse õigekirjas mõisteid või väljendeid.
- vaimne ja sotsiaalne keskkond, mis tagab lapsele keelega katsetamisel turvatunde – õpikeskkonnas kehtib õigus teha vigu ja saada tuge nende parandamisel.

Hallap (2008) on märkinud, et kui teise keele omandamise käigus on lapsel tekkinud esmane sõnavara, pole soovitatav keelelise arengu toetamiseks kasutada tõlkevõtet, vaid lapsele tuleks selgitada sõna tähendust. Lapse keelevigade märkamisel soovitatakse lapse öeldud vale sõna või lauset korrata, seda otseselt parandamata (Lunjova & Maiberg, 2012).

Keelelise arengu toetamisel soovitatakse eelkõige lähtuda kakskeelsete laste esimese keele arengust ja arvestada emakeele ning teise keele vaheliste erinevustega (Merila, 2009; Fierro-Cobas & Chan, 2001). Teise keele omandamise protsess ei tohiks takistada lapse emakeele arengut, kuna laps toetub teise keele omandamisel kogemustele, mille kaudu toimus esimese keele omandamine (Fierro-Cobas & Chan, 2001; Shin, 2013). Asser ja Küppar (2000) lisavad, et keelelise arengu toetamisel tuleb juhendada sellest, et väikestel lastel on üldjuhul kõrge õpimotivatsioon ja õpetaja üheks töö eripäraks on motivatsiooni alal hoida. Seetõttu on erinevate sõnade või piltidega seotud mängude, jutustuste, laulude või luuletuste kasutamine

parim viis ümbritseda laps naturaalse keelega (Clarke, 2009). Samuti saab keelelise arengu toetamisel kasutada mängulist strateegiat (*fast mapping*), mis aitab lapsel uusi sõnu omavahel kiiresti seostada (Pinter, 2011). Õpetajal on võimalus pärast uue sõna esitamist kasutada seda tuttavas kontekstis, näiteks sõna *karu* kõrval esitada sõna *kaisukaru*. Kärtner jt (2006) soovivad samuti kasutada võimalikult palju mitmekülgseid lahendusi, milleks võivad olla fotod, plakatid, reaalsed esemed, tahvlijoonistused, videod või filmikatkendid, mis võimaldavad häälte ja helide abil õppida ning esitada õpitut liikuvate piltidena.

Stechuk, Burns ja Yandian (2006) leiavad, et lapse teise keele areng ei tohiks toimuda lapse esimese keele arvelt, mistõttu peavad nad võimalikuks ja vajalikuks kakskeelsete laste esimese keele osalist lõimingu õppe- ja kasvatustegevustesse. Märka, Kuuspalu ja Soll (2009) nõustuvad eelnevaga ning leiavad, et lõimimiseks võib paluda lapsel ette lugeda emakeelseid liisusalme ning lauseid või pakkuda lapsele võimalust esineda lasteasutuse üritusel emakeelse lauluga, juhul kui laps on ise selleks valmis ja motiveeritud.

Kakskeelsete laste jaoks paremate tingimuste loomiseks tuleks omavahelise koostöö käigus välja selgitada, millised on lapse kakskeelseks kasvamise põhjused, lapsevanema ootused lasteaia suhtes ning millises keeles laps tulevikus haridusteed jätkab (Hallap, 2008). Clarke (2009) peab omavahelises koostöös oluliseks partnerlussideme saavutamist, mille käigus tuleks välja selgitada, milline keskkond ja inimesed ümbritsevad last kodus ning milliseid keeli koduses keskkonnas räägitakse. Õpetaja võiks anda lapsevanematele nõu võimalustest lapse teise keele arengu toetamiseks kodus, näiteks soovitada vanemale teadlikku meediakasutust ja lasteraamatute või CD-de hankimist (Märka et al., 2009). Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2011) kohaselt on samuti lapse järjepideva arengu saavutamiseks eelkõige vajalik kollektiivne meeskonnatöö, mille tulemusena võimaldatakse lapsevanematele tuge ja nõu erinevates õppe- ning kasvatusküsimustes. Siinkohal on oluline märkida, et lisaks õpetamiskeelele tasemel C1, tuleb õpetajatele kasuks vähemalt ühe võõrkeele oskus tasemel B2, et tagada edukas suhtlemine erinevatel tasanditel ja erinevatesse sihtgruppidesse kuuluvate inimestega (Õpetaja kutsestandard..., 2013).

Õpetaja töö eripära kakskeelsete laste kultuuriliste erinevustega arvestamisel

Kebbinau ja Aja (2011) leiavad, et suurepärase keeleoskuse arendamisest olulisem on õpetaja väärtustav suhtumine mitme keele oskusesse ja enda kui ka teiste kultuuride tundmise arendamise, mis toetab lapse sotsiaalse ning kultuurilise identiteedi kujunemist. Õpetaja kutsestandardis tase 6 (2013) on õpetaja tööks vajalike isikuomaduste seas välja toodud ennastjuhtivus, tolerantsus ja empaatiavõime, mis omavad mitmekultuurilises keskkonnas

erilist tähendust. Siinkohal on Džalalova (2009) välja toonud, et mitmekultuurilise keskkonna toimimise aluseks on õpetaja isiklik multikultuurne kompetentsus, mis avaldub inimlikes väärtustes, positiivses enesemääratluses, tolerantsuses, sobivate õpistrateegiate ja -meetodite valikus, suutlikkuses lahendada rahvuslikel eriarvamustel põhinevaid probleemolukordi ning teadmistes kultuuride ja nende omavahelise koostöö kohta.

Õpetaja töö eripäraks kakskeelsete laste kultuuriliste erinevustega arvestamisel on märgata lapse kultuurilisi erinevusi ja sellest tingitud erivajadusi, millest tulenevalt kujundatakse laste vajadustest lähtuvalt õpikeskkond, mis loob soodsad tingimused laste õpi- ja sotsiaalsete oskuste arenguks (Koolieelse lasteasutuse riiklik..., 2011; Õpetaja kutsestandard..., 2013). Kakskeelse lapse järjepideva arengu tagamiseks on oluline jälgida, et õpikeskkond pakuks lapsele midagi tuttavat, olles samal ajal väljakutseid esitav ja lapse huvidest lähtuv (Woods, Boyle, & Hubbard, 1999). Kakskeelsete laste kultuurilisest taustast tingitud erinevustega arvestamisel on õpikeskkonna kujundamisel võimalik erinevatele kultuuridele omaste elementide sidumine või avaldamine rühmaruumis eksisteerivate esemete või visuaalsete materjalide kaudu, näiteks mänguvahendid, raamatud, seinakaunistused või õppe- ja kasvatustegevuste käigus kasutatavad muusikapalad (Vedder, Bouwer, & Pels, 1996). Kebbinau ja Aja (2011) toovad välja, et erinevate muusikapalade ja kirjanduse kasutamine on üks võimalus, kuidas toetada iga lapse rahvusliku kuuluvustunde arengut ja kultuurilist teadlikkust. Koolieelse lasteasutuse õpetaja, olles eesti keele ja kultuuri tutvustaja, võiks kakskeelsete laste vanematele anda võimaluse tutvustada oma emakeelt, kultuuri ning rahvakombeid rühmas, mille kaudu rikastub teiste laste silmaring, kasvab tolerantsus ja areneb koostöövõime (Lunjova & Maiberg, 2012; Märka et al., 2009). Lall ja Minilibajeva (2007) teevad ettepaneku koguda kakskeelse lapse kultuurilise tausta kohta teadmisi üheskoos teiste rühma lastega, mis aitab kaasa hooliva ja väärtustava suhtumise kujunemisele erinevate kultuuride ja rahvuste suhtes.

Väljastatud ei ole, et ühel hetkel seisab iga koolieelne lasteasutus silmitsi olukorraga, mil eesti keelses rühmas satub laps, kelle vanemad ei valda sõnagi inglise ega eesti keelt (Integratsiooni ja Migratsiooni..., 2016). Üksteise parema mõistmise huvides on õpetaja töö eripäraks koostöö tõhustamine vanematega, mis eeldab õpetajalt tõlkimist või muukeelsete materjalide loomist, milleks tuleb tihti leida igapäevatoos lisaressursse (Kala, 2009; Märka et al., 2009). Igapäevase suhtluse või olulisema vestluse tõlkimiseks võib abi leida näiteks lapsevanemate tutvusringkonnast või lasteasutuse kolleegidelt, kuid arenguestluste läbiviimiseks on tõhusam kasutada professionaalse tõlgi teenust, mille leidmisel on võimalik saada abi kohalikult omavalitsuselt (Märka et al., 2009). Lisaks tavapärastele koosolekutele ja

vestlustele võiks lapsevanemaid kaasata õppekäikudele, matkadele ja rühmasiseste ürituste korraldamisse (Lunjova & Maiberg, 2012; Märka et al., 2009). Ühiste vestluste ja intensiivse suhtlemise käigus on õpetajal võimalik välja selgitada perekonnale olulised kultuurilised või religioossed tavad ning toidueelistused, mis loovad paremad eeldused lapse erinevuste märkamiseks ja arvestamiseks igapäevases õppe- ja kasvatustöös (Clarke, 2009).

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Uurimuse eesmärk on anda ülevaade lasteaiaõpetajate kirjeldustest oma töö eripärade kohta kakskeelsete lastega rühmas Tartu linna näitel. Samuti soovitakse teada saada, milliste positiivsete kogemuste või väljakutsetega õpetajad seni kakskeelsete lastega töötades on kokku puutunud. Töö autori andmetel pole varasemalt uuritud õpetaja töö eripära kakskeelsete lastega rühmas kui tervikut. Näiteks Marjapuu (2013) uuris õpetajate arvamusi kakskeelset last toetavast keelekeskkonnast, Nellis (2013) andis ülevaate muukeelsete laste sotsiaalsete oskuste arendamisest ja tegevustesse kaasamisest ning Oja (2014) uuris õpetajate arvamuste põhjal kakskeelsete laste kõne arengut soodustavaid ja takistavaid tegureid. Bakalaureusetöö käigus teostatud uurimuse ajendiks sai Schwartz'i, Mor-Sommerfeld'i ja Leikin'i (2010) poolt läbiviidud uurimus, mille üheks eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas enamuskeelsed õpetajad mõistavad enda rolli kakskeelsete lastega töötades. Bakalaureusetöö eesmärgini jõudmiseks sõnastati üks peauurimisküsimus ning kolm alauurimisküsimust:

- 1) Kuidas õpetajad kirjeldavad enda töö eripärasid kakskeelsete lastega rühmas?
 - a) Milliseid eripärasid tuuakse välja kakskeelsete laste keelelise arengu toetamisel?
 - b) Milliseid eripärasid tuuakse välja kakskeelsete laste kultuuriliste erinevustega arvestamisel?
 - c) Milliste positiivsete kogemuste või väljakutsetega on õpetajad kakskeelsete lastega töötades kokku puutunud?

Metoodika

Bakalaureusetöös uuritakse kahe Tartu linna koolieelse lasteasutuse õpetajate kirjeldusi oma töö eripäradest kakskeelsete lastega rühmas. Sellest tulenevalt kasutati andmete kogumiseks ja analüüsimiseks kvalitatiivset lähenemist, mis võimaldab andmeid koguda uuritavatele loomulikus keskkonnas ning läheneda igale uurimisobjektile võimalikult terviklikult (Laherand, 2008). Kvalitatiivse uurimuse teel kogutud andmete tulemuseks on eelkõige inimese kui uurimisinstrumendi kaudu kogutud kvalitatiivne teave, mille aluseks on

uuritavate kogemuste, arusaamade ja tõlgenduste mõistmine ning nende võimalikult täpne edasi kandmine (Hirsijärvi, Remes, & Sajavaara, 2005; Laherand, 2008).

Valim

Uurimuse valimi moodustamiseks kasutati eesmärgipärast valimit, mille kohaselt kaasatakse uurimusse kindlatele kriteeriumitele vastavad uuritavad (Õunapuu, 2014). Uuritavate valiku kriteeriumist lähtuvalt kaasati uurimusse kahe Tartu linna koolieelse lasteasutuse õpetajad, kelle rühmas oli hetkel vähemalt neli kakskeelset last, kelle kodune keel erineb lasteasutuses kasutatavast töökeelest. Valimisse kuulus 5 koolieelse lasteasutuse õpetajat, kelle tööstaaž ulatus 1,5 aastast kuni 36 aastani. Kriteeriumile vastavad uuritavad leidis töö autor mõlemas lasteasutuses tekkinud tutvuste kaudu.

Töö autor teavitas kõiki lasteaiaõpetajaid uurimuse olemusest, andmete kogumise meetodist, konfidentsiaalsuse tagamisest, tõstes esile uurimuses osalemise vabatahtlikkust. Anonüümsuse tagamiseks asendati uurimuses osalenute ja uuritavate poolt intervjuus välja toodud isikute nimed pseudonüümidega, et uurimuse tulemusi ei oleks võimalik seostada konkreetsete isikute ega lasteasutustega. Uurimuses osalenute taustaandmeid ja saadud informatsiooni kasutab uurija vaid oma uurimuses ning need ei ole kättesaadavad kõrvalistele isikutele (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Uurimuse käigus kogutud andmed säilitatakse bakalaureusetöö kaitsmise lõpuni, hiljem salvestatud intervjuud kustutatakse.

Intervjueeritavate andmed on töö ilmestamiseks esitatud tabelis 1.

Tabel 1. *Intervjueeritavate andmed*

Pseudonüüm	Kakskeelsete laste arv rühmas hetkel	Mitmekeelsuse esinemine rühma lastel	Töökeel rühmas
Malle	5	vene keel, portugali keel hispaania keel	eesti keel
Pille	4	vene keel, portugali keel	eesti keel
Tiia	9	vene keel, poola keel läti keel, portugali keel	eesti keel
Kaja	9	vene keel, poola keel läti keel, portugali keel	eesti keel
Riina	16	vene keel, udmurdi keel, komi keel, farsi keel, prantsuse keel, ukraina keel korea keel, eesti keel	inglise keel

Andmete kogumine

Kvalitatiivse teabe kogumiseks kasutas töö autor poolstruktureeritud intervjuud ehk isikliku vestluse kaudu kogutud andmeid (Hirsijärvi et al., 2005). Sellest tulenevalt koostas töö autor poolstruktureeritud intervjuu küsimustiku, mis koosneb varem formuleeritud küsimustest, kuid annab uurijale võimaluse küsimusi paindlikumalt sõnastada, küsimuste järjekorda intervjuu käigus muuta ning anda intervjuueeritavale vajadusel selgitusi (Õunapuu, 2014).

Intervjuu koostamisel lähtus töö autor uurimuse eesmärgist ja uurimisküsimustest, mistõttu jagunes intervjuukava uurimisküsimuste põhjal viieks osaks. Intervjuu algas sissejuhatavate küsimustega, mille eesmärgiks oli koguda üldist taustainformatsiooni ning luua pingevaba õhkkond intervjuus osalenute vahel (Laherand, 2008). Intervjuu teises ja sellele järgnevates osades soovis töö autor välja selgitada, kuidas õpetajad kirjeldavad enda töö eripärasid kakskeelsete lastega rühmas. Kolmanda intervjuu osa eesmärgiks oli uurida süvitsi, milliseid töö eripärasid toovad lasteaiaõpetajad välja kakskeelsete laste keelelise arengu toetamisel. Neljandas osas uuriti põhjalikumalt, milliseid eripärasid toovad lasteaiaõpetajad välja kakskeelsete laste kultuuriliste erinevustega arvestamisel. Viimases ehk viiendas intervjuu osas soovis töö autor välja selgitada, milliste positiivsete kogemuste või väljakutsetega on õpetajad kakskeelsete lastega töötades kokku puutunud.

Uurimuse usaldusvääruse tõstmiseks viidi enne andmekogumisega alustamist läbi prooviintervjuu kriteeriumile vastava isikuga, st lasteaiaõpetajaga, kelle rühmas käivad kakskeelsed lapsed. Prooviintervjuu käigus sooviti teada saada, kas uurija poolt koostatud intervjuuküsimused on arusaadavad ning võimaldavad saada vastuseid uurimisküsimustele. Prooviintervjuu tulemusena pidas töö autor vajalikuks vähendada formuleeritud küsimuste arvu ja muuta kolme intervjuuküsimuse sõnastust, soovides uurimisinstrumendi abil saada uuritavatelt võimalikult asjakohast infot. Uurimuses kasutatakse ka prooviintervjuu käigus kogutud andmeid kuna kohandatud küsimustes kajastus endiselt küsimuste esialgne mõte, küll aga ei kasutatud peale prooviintervjuud eemaldatud küsimuste vastuseid. Selle tulemusena koosnes kohandatud intervjuu sissejuhatav osa neljast üldisest, taustandmeid puudutavatest küsimustest ning 20st põhiküsimusest, mis keskendusid uurimisküsimustest lähtuvalt õpetaja töö eripäradele kakskeelsete lastega rühmas. Intervjuu kava on esitatud lisa 1.

Intervjuude läbiviimiseks lepiti uuritavatega kokku neile sobiv aeg ja koht ning küsiti eelnevalt nõusolekut intervjuude salvestamiseks, mis võimaldab talletada intervjuueeritava vastuseid võimalikult täpselt (Laherand, 2008). Uuringus osaleja soovil ja lasteasutuse direktori või õppealajuhataja nõusolekul viidi intervjuu läbi koolieelses lasteasutuses. Lisaks

eelnevalt formuleeritud küsimustele esitas autor intervjuu käigus uuritavatele vajadusel lisaküsimusi, andes intervjuueeritavatele võimalus teema juurde tagasi pöörduda või oma seisukohti põhjendada (Hirsijärvi et al., 2005). Intervjuud viis töö autor läbi ajavahemikus 20. veebruar – 07. aprill. Kõige pikem intervjuu kestis 1 tund ja 12 minutit ning kõige lühema intervjuu pikkuseks oli 50 minutit.

Uuringu käigus aitas uurimuse usaldusväarsuse suurendamisele kaasa uurijapäeviku pidamine, mis aitas uurijal reflekteerida intervjuude käigus saadud kogemusi, oma panust intervjuudesse ning dokumenteerides uurimisprotsessi. Uuriija päeviku sissekannetes (väljavõtte uurijapäevikust on esitatud lisas 2) kajastuvad tähelepanekud tegeliku olukorra kohta, mis võimaldasid uurijal uurimisprotsessi ja tulemusi paremini mõtestada ning hinnata.

Andmete analüüs

Andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi, mis võimaldab mõista suuremahuliste andmete peamist tähendust ning avastada uurimisvaldkonnas olulisi seaduspärasusi (Elo & Kyngäs, 2008; Hirsijärvi et al., 2005). Sellest tulenevalt teostati kvalitatiivse sisuanalüüsi puhul andmeanalüüsi protseduurina teksti sisu avatud kodeerimine, mille alusel moodustasid süstemaatilised kategooriad (Elo & Kyngäs, 2008; Laherand, 2008). Uurimuse eesmärgist lähtudes kasutas uurija kategoriseerimisel induktiivset lähenemist, mis võimaldas töö teoreetilisi lähtekohti ning uurimisküsimusi arvestades keskenduda uuritavat valdkonda täiendavate nähtuste leidmisele (Elo & Kyngäs, 2008). Uurimisprotsessi käigus avastati ja analüüsiti lisaks uurimuse teoreetiliste lähtekohtadega seotud uut informatsiooni, millega uurija polnud varasemalt arvestanud.

Pärast intervjuude läbiviimist ja salvestamist transkribeeris uurija intervjuud arvutisse, kasutades abivahendina programmi *Express Scribe*. Intervjuudes osalenute võimalikult täpse mõtte ja kõne edasi andmiseks kasutas uurija transkriptsioonimärke: / lühike, kõne rütmist eristuv paus, // eelmisest pikem paus, = pausi puudumine sõnade vahel, alla joonitud rõhutatult või valjemini lausunud koht, e:t koolon vokaali järel näitab, et häälikut venitatakse, (naer) üldine naer ning (()) intervjuueerija omapoolsed märkused (Laherand, 2008).

Andmete analüüsimiseks kasutati *QCAmap* andmetötlusprogrammi, mis võimaldas kõiki andmeid kodeerida lausete või lõikude haaval ja seostada tekkinud koode kogu tekstimaterjaliga (Laherand, 2008). Esimeseks etapiks salvestas autor transkriptsiooni tulemusena tekkinud failid txt. vormingusse ning laadis üles andmetötluskeskkonda, kus eelkõige loeti enne kodeerimist iga intervjuu vähemalt ühe korra läbi, et saada kogunenud andmetest terviklik ülevaade. Teise etapina alustas uurija tähenduslike üksuste välja toomist

tekstist, milles kajastusid uurimuse eesmärgist ja uurimisküsimustest lähtudes tähenduslikud ning olulised mõtted (Elo & Kyngäs, 2008). Andmetöötlusprogrammi abil tekkis koodiraamat, kus eristus esialgu 155 koodi, mis koosnesid lühikestest lausetest või sõnapaaridest, mis võimaldasid tekstist üles leida võimalikult täpsed, uurijale tähenduslikud üksused. Koodiraamatus esitatud koode sai vajadusel muuta või loodud koode ümber sõnastada.

Uurimuse usaldusväärsuse suurendamiseks viis töö autor andmeanalüüsi käigus läbi korduskodeerimise, mille käigus märgati veel olulisi tekstilõike või muudeti koodide sõnastust. Samuti kasutas töö autor kaaskodeerija abi, kes kodeeris andmetöötlusprogrammis *QCAmap* tekstimaterjali ühe intervjuu ulatuses, mille tulemusena võrreldi tekkinud koodide kooskõla. Uurija poolt teostatud korduskodeerimise ja kaaskodeerijaga ühise arutlemise tulemusena leidis koode, mis moodustasid ühe sarnase tähenduse ning seetõttu sarnase tähendusega koodid ühendati üheks kindlaks üksuseks.

Bakalaureusetöö eesmärgist ja uurimisküsimustest lähtuvalt tekkis andmete analüüsimise käigus neli kodeerimisrühma (õpetaja töö eripärade kirjeldused kakskeelsete lastega rühmas, õpetaja töö eripärade kirjeldused kakskeelsete laste keelelise arengu toetamisel, õpetaja töö eripärade kirjeldused kakskeelsete laste kultuuriliste erinevustega arvestamisel, õpetajate positiivsed kogemused ja kakskeelsete lastega töötades ilmnenud väljakutsed). Iga kodeerimisrühma alla kuulusid uurimusest lähtuvalt tähenduslikud tekstinäited (üksused), millele anti üksuste sisust lähtuvalt täpsemad nimetused. Näide andmetöötlusprogrammis *QCAmap* moodustunud koodidest on leitav lisas 3.

Pärast kodeerimisprotsessi lõppemist ühendati omavahel sarnase tähendusega koodid, mille tulemusena tekkis neli alakategoriat: õpetaja keelelised ja kultuurilised kompetentsid, õppetöö kavandamise ja läbiviimise käigus ilmnenud eripärad, suhtlemise ja koostöö käigus lapsevanemate ning tugispetsialistidega ilmnenud eripärad ning õpetajate soovid ja ettepanekud kakskeelsete laste toetamise tõhustamiseks. Lisaks alakategoriatele tekkis kolm peakategoriat: õpetaja töö eripärade kirjeldused kakskeelsete laste keelelise arengu toetamisel, õpetajate töö eripärade kirjeldused kakskeelsete laste kultuuriliste erinevustega arvestamisel ning õpetajate positiivsed kogemused ja kakskeelsete lastega töötades ilmnenud väljakutsed (vt tabel 2). Pea- ja alakategoriatest tekkis üks üldkategoria: kuidas õpetajad kirjeldavad enda töö eripärasid kakskeelsete lastega rühmas.

Tabel 2. *Koodidest pea- ja alakategoriate moodustumise näide*

Koodid	Peakategooria moodustumine
Õpetaja põhimõtted kakskeelse lapse keelelise arengu toetamisel	Õpetaja töö eripärad kakskeelsete laste keelelise arengu toetamisel
Õppemeetodid, vahendid teise keele õpetamiseks	
Õpetaja roll ja võimalused kakskeelse lapse emakeele toetamisel	
Koodid	Alakategooria moodustumine
Õppetöö planeerimisel esinenud muutused – planeeritu ümber tegemine	Õppetöö läbiviimise käigus ilmnenud eripärad
Õppetöö läbiviimisel esinenud muutused – suurem aja- ja energiakulu	
Kakskeelse lapse arengu jälgimine – märkmete tegemine	

Tulemused esitati kvalitatiivse sisuanalüüsi käigus moodustunud pea- ja alakategoriate kaupa, mille all on kaldkirjas välja toodud uuritavate tsitaadid. Parema loetavuse ja olulisima tekstiosa mõistmise huvides on tsitaadid osaliselt toimetatud, st välja on jäetud sõnade kordused või parasiitsõnad.

Tulemused

Kuidas õpetajad kirjeldavad oma töö eripärasid kakskeelsete lastega rühmas?

Andmeanalüüsi tulemusena moodustus õpetajate kirjeldustest enda töö eripärade kohta kolm peakategooriat: (a) õpetaja töö eripärad kakskeelsete laste keelelise arengu toetamisel, (b) õpetaja töö eripärad kakskeelsete laste kultuuriliste erinevustega arvestamisel, (c) õpetajate positiivsed kogemused ja kakskeelsete lastega rühmas ilmnenud väljakutsed. Lisaks peakategoriatele eristusid andmeanalüüsis neli alakategooriat: (d) õpetaja keelelised ja kultuurilised kompetentsid, (e) õppetöö läbiviimise käigus ilmnenud eripärad, (f) suhtlemise ja koostöö käigus lapsevanemate ning tugispetsialistidega ilmnenud eripärad (g) õpetajate soovid ja ettepanekud kakskeelsete laste toetamise tõhustamiseks. Sellest tulenevalt on tulemused esitatud kolme pea- ja nelja alakategoriana, mille all on selgitatud pea- ja alakategoriate sisu vastavate tekstinäidetega.

Õpetaja töö eripärad kakskeelsete laste keelelise arengu toetamisel. Intervjuudest selgus, et õpetajate ühiseks põhimõtteks kakskeelsete laste teise keele arengu toetamisel on

pidev kordamine ja aeglane suhtlemine läbi mänguliste tegevuste, mille käigus peavad õpetajad vajalikuks üksnes kordamise teel lapse keelevigade parandamist ning tunnustamist. Õpetajad peavad oluliseks kakskeelsete laste kaasamist ning leiavad, et laps omandab rohkem, kui õpetaja kasutab järjepidevalt lapsega suhtlemisel teist keelt.

Aeglane suhtlemine läbi mängu, lihtsate lausetega, pidev kordamine. (Tiia)

Kui on õppimiskoht, siis ma parandan alati, ma lasen tal korrata lause uuesti. See on hästi oluline, kui ta õpib kordamise teel õigesti ütleva. Põhimõte on rääkida lapsega eesti keeles. (Malle)

Pea oluliseks lapse pidevat tunnustamist, kasvõi pisikestes sammudes, mis ta uue keele õppimisel teeb. Mõeldes tüdrukule peale, kes on Portugalist, ta on õppinud loendama, igal hommikul laseme seda teha just temal, et ta tunneks, et ta on osa grupist. (Pille)

Intervjuudest selgus, et õpetajad kasutavad kakskeelsete laste teise keele arengu toetamiseks mitmekülgseid meetodilisi võtteid ja vahendeid, mis aktiveerivad kakskeelseid lapsi teist keelt kasutama. Eelkõige pidasid õpetajad kakskeelsete laste teise keele arengu toetamisel eripäraks rohkem näitlikustamist ja reaalsete esemete kasutamist, mille alusel on lapsel lihtsam keelt omandada. Kaks õpetajat tõid välja, et nad kasutavad keele õpetamiseks hea ja lihtsa sõnavaraga multfilme, mis võimaldavad õpitut korrata ja kinnistada ning mille käigus säilib lastel motivatsioon keelt õppida. Samuti tõdesid viiest õpetajast kolm, et lühikesed laulukesed toetavad ja lihtsustavad keele õppimist.

Kasutasime Pepa multikat inglise keele õpetamiseks, seal on väga hea sõnavara, esimest korda vaatasime seda lihtsalt, teine kord vaatasime uuesti ja küsisime küsimusi ning lõpuks me tegime Pepa raamatu. Nii kordab sõnavara, see jääb materjaliks. (Riina)

Pildid on tohutult head, kasutame reaalseid esemeid rühmas, see õpetabki, pilt jääb kõige rohkem mällu. „Kuula ja korda“, meil on selline lõik, Jänku Jussist võetud ja „Imekotid“, kuhu saab kõik ära peita ja viis meelt käiku panna. (Kaja)

Laulame palju, läbi laulu on kergem õppida keelt. Mikrofon on abiks ja oleme teinud papist televiisori, nad tahavad ise sinna multafilmi mängima minna, aga siis justkui peaks midagi ütleva ka. (Tiia)

Üks õpetaja tõi lisaks piltlikule näitlikustamisele välja, et kasutab teise keele arengu toetamisel joonistamist, mis võimaldab näitlikustada lapsele seda, millest ta parasjagu õppetegevuse käigus räägib.

Ma joonistan teine kord mingi tegevuse peale, sellest tuleb alustada, jutuke tuleb teha näitlikuks, et ta saab pildi sõnadega kokku viia, see on lihtsam. (Malle)

Kakskeelsete laste emakeele toetamisel kirjeldavad õpetajad enda töö eripära peamiselt lapse keelelisest arengust ülevaate saamisega või emakeelsete väljendite lõimimisega õppe- ja kasvatustegevustesse, mis tekitab õpetajate sõnul lastes põnevust. Kaks õpetajat olid seisukohal, et kakskeelse lapse emakeele kasutust rühmas ja vabavestluses ei peaks keelama, kuid eelkõige oleneb see laste vanusest või keelelisest arengust. Kõik õpetajad tõdevad siiski, et eelkõige on nemad kakskeelsele lapsele eestikeelseks keskkonnaks ning lapsevanemad emakeelseks keskkonnaks.

Matilda veel ei saa nii aru, et ma oskaksin talle selgeks teha, et ütle sina portugali keeles näiteks „ema“, aga venekeelt kõnelevatel lastel olen ma lasknud öelda venekeelseid väljendeid, see on põnev ja teised proovivad järgi öelda. (Pille)

Ma ei keela neil oma emakeeles rääkida, see on neile loomupärane ja sellega ta tegeleb, kui on vaba vestlus. Ma olen ilmselgelt seisukohal, ema on see, kes kannab oma emakeelt ja kultuuri, meie lisame teise keele. (Tiia)

Püüad mõista, kus ta eesti keeles on, kas ta segistab keeli või kuidas tal kodus on. (Riina)

Kaks õpetajat tõid välja, et kohanemisperioodi alguses kasutavad nad võimalusel rühmaruumis ka suhtlemist kakskeelse lapse emakeeles. Üks nendest peab oluliseks seda, et laps kuuleks eesti keelele vahelduseks tuttavat keelt ja teine tõi välja, et see toetab last eesti keelsete väljendite mõistmisel, et need omandada.

Õpetaja abi püüab tema keeles midagi öelda, ma tean, et lapsel on vajalik, et tema keeles midagi oleks, ta väsis võõrast keelest ära. (Malle)

Päris alguses nende pisikestega üritasin tõlkida või öelda emakeeles. Kui korra ütled „Head isu!“ ja kordad vene keeles üle, et ta mõistaks ja harjuks seda sõna kuulma. (Tiia)

Õpetaja töö eripärad kakskeelsete laste kultuuriliste erinevustega arvestamisel.

Õpetajad tõid välja, et nad peavad vajalikuks informatsiooni kogumist kakskeelsete laste kultuurilise tausta kohta ning avaldavad huvi tema rahvuse ja päritolu kohta, kuid neljast intervjuust selgus, et tihti osutub täpsema info hankimine keeruliseks keelebarjääri tõttu.

Kindlasti peab taustalugu teadma. Sa ei pea noore õpetajana, õppima kõikidest maadest ja ajalugudest, aga kui see laps tuleb, siis on oluline positiivne huvi avaldamine. (Riina)

Portugali kohta otsisin tegelikult ise materjali, ma mõtlesin selle lapse peale, et tal oleks tore näha, et me teame, kust ta tulnud on ja loomulikult endal on huvitav lugeda. (Pille)

Ma peaksin seda tausta rohkem teadma. Laps tunneks südames kohe ära selle koha, kuid mina võtan üldiselt, Brasiilia on nii suur. (Malle)

Õppe- ja kasvatustegevuste käigus integreeritakse kakskeelsete laste kultuurilist tausta ja eripärasid, mille käigus tekivad tihti erinevad arutelud ning mille kaudu kujundatakse

väärtustavat suhtumist erinevatesse keeltesse ja rahvustesse. Kõik õpetajaid tõid välja, et rühmaruumis on olemas laste rahvusele omased lipud või integreeritakse erinevate rahvustega seotud jutupalasid. Kolm õpetajat tõdesid, et rühmaruumis on laste emakeelseid raamatuid ning üks õpetaja nendest tõi välja, et hankis rühmaruumi teise nahavärviga nuku.

Me hakkasime rahvust uurima, koos muinasjutuga, see oli suurte lastega, aga see ei ole nii pidev töö. (Kaja)

Kõik me oleme erinevad ja igal rahvusel on oma emakeel, meie seda ei oska, aga tema oskab, selline väärtustamise küsimus. Tuli välja, et Matildal on kõige tumedamad juuksed, me rääkisime tema riigist, võrdlesime Eesti ja Portugali lippu ning isegi kuulasime youtube' st keelt. Üks ema tõi toredaid venekeelseid lasteraamatuid ja ma ostsin humanitaarpoest erineva nahavärviga nuku. (Pille)

Õpetajate positiivsed kogemused ja kakskeelsete lastega rühmas ilmnunud väljakutsed.

Õpetajad saavad eelkõige kogemusi läbi praktika, kuid väärtustavad ka teoreetilisi teadmisi või õpingute ja reisimise käigus saadud kogemusi ning arvavad, et see tuleb nende tööle mitmekultuurilises õpikeskkonnas kasuks.

Igasugune eripära on hea, kui ollakse sellega vähemalt kokku puutunud pikemalt enne tööle asumist, kasvõi teoreetiliselt, selleks on oma eriline õpetus olemas, aga samas tuleb tegelikult igasugune oskus ikkagi praktikaga. (Tiia)

Kõik, mis ma olen ülikoolis õppinud mitmekeelsuse osas, on kasuks tulnud. Need ained võiks olla ikkagi kohustuslikud. Kui on võimalik reisimine, see on väga kasulik. (Riina)

Kõige positiivsemaks peavad õpetajad kakskeelsete lastega töötades seda, et mitmekultuuriline keskkond avardab nii endi kui ka laste silmaringi ja teadmisi ning õpetajad tunnevad tööõõmu, kui näevad kakskeelsete laste arengut ja suhestumist rühmaga.

See annab aimu, kui kirju on maailm ja avardab silmaringi, ei lase õpetajal rutiinsusesse langeda. Kui laps, kes keelt ei oska, viie kuuga juba räägib ja tuleb hommikul naerusui, on leidnud sõbrad ja tahab teha pakutud tegevusi, selline tööõõm. (Pille)

Nad hästi kiiresti õpivad ja tihti on neil sulle palju rohkem õpetada. Sa saad aru potentsiaalset, kui laps räägib nelja keelt, kuigi, sellest on väga raske aru saada, kuidas see päriselt toimib, kui võimekad nad tegelikult on. (Riina)

Neli õpetajat tõdesid, et väljakutse õpetaja töös kakskeelsete lastega rühmas seisneb eelkõige suhtlusbarjääri esinemisel lapsevanematega. Samuti tõdesid õpetajad, et raskus seisneb rühma kui terviku kokkuliitmisel ning kakskeelsete laste vanemate erinevates arusaamades õppimisest ja lasteasutuse toimimisest.

Väljakutse on kindlasti see rühm liita, kus keegi ei kaota iseennast. Sest see, kuidas need lapsed koolis lõpuks omavahel läbi saavad või kuidas nad kuhugi sulanduvad, kuidas nad austavad meid endid kui eestlasi, see saab ilmselt alguse siit samast. (Tiia)

Keeruline on selgeks teha, miks on vaja, et laps tuleks enne kümmet lasteaeda. (Riina)

Õpetaja keelelised ja kultuuridevahelised kompetentsid. Keelelistest kompetentsidest tõstsid õpetajad oma töös esile tõsiasja, et alushariduses on tänapäeval vajalik erinevate keelte oskus, eriti vene keele ja inglise keele oskus, mis toetab suhtlemist kakskeelsete lastega ja eelkõige lapsevanematega.

Ideaalis peaks siis õpetaja valdama hetkel vene keelt, portugali keelt, inglise keelt, mis ei ole reaalne, aga ma ei tea, mis toob järgmine aasta. (Pille)

Enda pealt ma juba tunnen, et võiks osata tõesti, ilmselt lasteaiaõpetajagi väga hästi, eelkõige inglise keeltki, mida rohkem keeli, seda parem. Mulle ei teeks sugugi mitte midagi viga, kui ma oskaksin rääkida näiteks portugali keeles. (Tiia)

Õpetajad tõid välja, et keelt õpetades peaks võtma selgema keelelise hoiaku teatud väljendite suhtes ning kasutama lastega suhtlemisel ja töökorralduste edastamisel eelkõige grammatiliselt õiget keelt, võimalikult selget hääldust ja diktsiooni. Samuti tuleks ennast väljendada aeglasemalt, kasutades esialgu lühemaid lauseid. Õpetaja, kes töötas rahvusvahelises rühmas, kus töökeeleks oli inglise keel, tõdes, et kõrgel tasemel inglise keele oskus polegi esmatähtis, vaid olulisem on oskus kasutada lihtsat kõnekeelt.

Kasutame selget, aeglasemat kõnet, head hääldust. Muidu me sööme teatud sõnad, tähed ära. Väljendame ennast rahulikult, aeglaselt ja lühilauseetega, alguses. Kui ma ühel päeval ütlen „emme“ ja siis ütlen hoopis „ema“, on see talle võõras mõiste. (Tiia)

See keeleoskus või sõnavara laius ei olegi võib-olla nii oluline, kuid sul peab olema diktsioon hästi selge ja hääldus hästi selge, näiteks, mõni inimene oskab väga hästi teaduskeelt, aga tal võib olla palju raskem lihtsas keeles rääkida. (Riina)

Õpetajad leiavad, et ühelegi rahvusele ei ole õige omistada kindlaid käitumisviise ning kaks õpetajat tõid välja, et tihti tulevad laste rahvuslikud eripärad õppetöö käigus kasuks. Õpetajad peavad oluliseks võimaldada lastele oma maast ja kultuurist rääkimist. Mitmekultuurilises keskkonnas töötades tõstsid õpetajad esile kakskeelsete lastega arvestamise olulisust ning üleüldist inimlikku ja sallivat suhtumist kõigi rahvuste vastu, pakkudes lapsele turvatunnet.

Võib-olla lihtsalt see väljakujunenud arvamus, et see rahvus ongi selline, tegelikult see ei vasta tõele, meie hulgas on samuti hästi temperamentseid. Nende eripära saab teinekord ära kasutada, heas mõttes, võib-olla nad on lihtsalt julgemad ja kõvema häälega. (Kaja)

Kui laps tuleb lasteaeda, ta on uus, siis lastega alati räägime, et tema jaoks on siin kõik võõras ja tema ei saa teist aru ning teie ei saa temast alguses aru, siis peabki nagu olema tähelepanelik ja arvestama temaga. (Malle)

Sallivus, inimlik olemine, kui sa temast keeleliselt aru ei saa, siis sa lihtsalt füüsiliselt annad talle märku, et kõik on hästi, silitad selja pealt, kui ta muidugi tahab. Sa pead naeratama, olema sõbralik, mõistev ja paindlik. (Pille)

Anda võimalus rääkida oma kultuurist või maast, see on hästi oluline, meie vaatame seda kui kultuuri, aga see on osa temast. (Riina)

Õppetöö läbiviimise käigus ilmnenud eripärad. Õpetajad tõid välja, et kakskeelsete lastega rühmas esineb tihti olukordi, kus nad on õppetöö läbiviimiseks planeerinud rohkem, kui laps suudab vastu võtta, mistõttu tuleb planeeritu tihti kakskeelsete laste vajadustest lähtuvalt ümber teha. Kolm õpetajat tõdesid, et kuna lapsed on erinevad, siis lähenemised kakskeelsete lastega töötamiseks kujunevad välja teatud aja käigus, lähtudes sellest, millist lähenemist üks või teine laps vajab.

Ma tihtipeale planeerisin rohkem, aga tegelikult, sa pead jälgima, kui palju see laps suudab võtta seda kõike vastu ja kordama teatud väljendeid. Näiteks, tegusõnade hulk on oluline, et ta saaks ruttu rääkima. (Riina)

Mõnel päeval ma ei saa teha seda, mida ma olen planeerinud, siis ma teen oma plaani ringi ja kakskeelsete lastega on see pidevalt nii. (Kaja)

Varsti kujuneb välja, mida kellelegi rohkem tarvis on, milline suund kellelegi paremini sobib ja sellest siis üritad sättida oma tegevust. (Tiia)

Õpetajad arvestavad kakskeelse lapsega kui erivajadusega lapsega, kuna ta vajab rohkem individuaalset tähelepanu ja omandatu kontrollimist. Õpetajad tõdevad, et seetõttu võtab õppetöö planeerimine ning läbiviimine õpetajalt rohkem aega ja energiat. Õppetöö planeerimisel rõhutati grupitöö kasutamist, mis võimaldab õpetajal paremini märgata, kui laps vajab individuaalselt läheneda.

Meil oli eesti rühmas neljakeelne laps, siis sa pead kontrollima, et ta teatud asjadest aru saab. Võib-olla teed tegevuskava või individuaalset tegevust. Õpetajalt võtab see rohkem, ma kirjutasin sõna-sõnalt ülesse asju, et ma ei ütleks liiga keeruliselt nende jaoks. (Riina)
Kui sa ikkagi tahad süviti minna, siis peab tegema palju individuaalselt. Ta ei ole mitte vaimse erivajadusega, vaid ta lihtsalt ei mõista, seega ajaline ressursid kindlasti. (Pille)
Meie mitmekeelses keskkonnas on abiks grupitöö, siis saab kohe temaga tegelda ja nad vajavad väga individuaalset lähenemist. (Tiia)

Planeerimise etapis töid õpetajad esile, et õppe- ja kasvatustegevuste käigus tuleb lähtuda laste huvidest ja käsitleda teemasid, mis seostuvad kakskeelsete laste kultuurilise tausta ning eripäradega. Ühes lasteasutustes oli aasta teema seotud erinevate maade ja rahvastega, mille käigus on lastele tutvustatud erinevatele rahvustele omast keelt ja sümboolikat.

Tuleb tema eripära ja rahvust sisse tuua, mis rikastab väga palju meid. Me otsisime neid riike ja viieaastane brasiillanna näitas kohe, kus Brasiilia asub. Ma võiks tegelikult terve aasta rännata ühelt maalt teisele maale ja tutvustada seda. (Malle)

Ma ei hakka lihtsalt sellepärast rääkima mingist teemast, kuna mina arvan, et see on oluline, meie põhimõtte ongi lapse huvist lähtuvalt tegutseda. (Riina)

Meil on olnud terve aasta teema rahvused, me võtsime kõik rahvused läbi, lipud olid selged, teretasime inglise keeles. Lõpuks oli pidu, kuhu tulid kõik rahvused kokku. (Kaja)

Intervjuudest selgus, et õpetajad peavad oluliseks õppe- ja kasvatustegevuste või vabamängu käigus jälgida lapse arengut ning keelekasutust. Kolm õpetajat tõstsid oma töö eripäradest esile seda, et nad teevad last jälgides enda jaoks paberile märkmeid, mis toetab neid aasta kokkuvõtte tegemisel. Kaks õpetajat tõdesid, et oluline on märgata mängu või tegevust, mis on kakskeelsetele lastele osutunud meelepäraseks, sest see võimaldab teatud hetkel kontrollida, mida laps on omandanud.

Jälgimine on meil iga päev, kuigi meil on aega seda teha õhtuti, kui mul jäävad need kakskeelsed lapsed. Oleme võtnud töölehti ja kohati paneme kirja selle, kas ta saab aru. See aitab meil aasta kokkuvõtet teha. (Kaja)

Peabki konkreetselt jälgima, tooma välja seda, mida ta vastab ja märkmeid tegema, kuidas ta aru sai, kas ta kasutas lauset või vastas ühesõnaliselt. Muidu sa ei mäleta siis enam, kuidas eelmine kord oli. Samas see on väga aega nõudev (Malle)

Kui mingi mäng köidab last väga ja muidu on lapsega raske kontakti saada, siis saab teda enda juurde meelitada, võtta just see mäng välja. Samal ajal tegelikult me jälle omandame märkamatuult uut sõnavara. (Tiia)

Suhtlemise ja koostöö käigus lapsevanemate ning tugispetsialistidega ilmnunud eripärad. Kolm õpetajat tõdesid, et mitu sama emakeelt kõnelevat last rühmas võib pärssida laste keele arengut, kellel on olemas emakeele näol alternatiivne võimalus suhtlemiseks. Seega muutub määravaks õpetajate koostöö lapsevanematega, mille käigus sõlmitakse ühised kokkulepped ja eesmärgid lapse keelelise arengu toetamiseks.

Meie läti laps ja poola laps on omandanud eesti keele isegi paremini kui mõni vene lastest. See tuleneb ehk sellest, et neil on suurem vajadus eesti keeles rääkida. Rohkem ei ole teist lätlast või poolakat. Vastasel juhul see aeglustaks keeleõpet. (Tiia)

Me tegime reegli, kui me tuleme lasteaeda, siis me räägime eesti keeles. (Kaja)

Päeva pealt said lapsed aru, et eesti lasteaias ma räägingi eesti keelt. Kui vanem oleks öelnud ei, siis nad oleksidki ilmselt rääkinud vene keeles, neil on väga ilus eesti keel tänaseks päevaks, ma arvan, et see on koostöö koht. (Pille)

Üks õpetaja tõi välja, et kakskeelsete lastega rühmas on tema töö eripäraks keeleliste teadmiste edastamine vanematele, mille kaudu saab vanem mõista kakskeelse lapse keele arengu iseärasusi. Kõik õpetajad tõdesid, et esineb olukordi, kus lapsevanemad vajavad nõustamist näiteks koolivalmiduse või sootuks õueriiete kasutamise suhtes, kuna Brasiiliast saabunud perekond nägi oma elus esimest talve.

Peab teadma teooriast, et tihti võib olla, et ta hästi kaua salvestab ja mingi hetk avaneb, et oma teoreetilisi teadmisi viia ka vanemateni. Mitte liigselt survestada seda last. Ma arvan, et see ongi kõige olulisem koostöö. (Riina)

Iga aasta on arenguvestlus ja sealt tuleb kindlasti välja, vanemate seisukoht. Mõni ei tea tegelikult lõpuni, mis on parem ja kuidas laps areneb lasteaia aja jooksul. Eks nad ise otsustavad, aga tuleb rääkida nii nagu oleks mõttekas. (Pille)

Nendega läks alguses sisuliselt selleni, et oli tarvis õpetada riidesse panekut, sest nad nägid elus esimest talve. (Tiia)

Õpetajad toovad välja, et kakskeelsete laste vanematega, kes ei valda eesti keelt ega vene keelt, käib suhtlus enamasti inglise keeles. Siiski esineb õpetajate töös tihti olukordi, kus suhtlemine kakskeelsete laste vanematega jääb kehakeele tasandile. Sellisel juhul tõid kaks õpetajat oma töö eripäradest kakskeelsete lapsevanematega suhtlemisel välja, et tähtsamat infot jagavad nad vanematele kirjalikult, inglise keeles, ise kirjutades või paludes kirja koostamisel abi kelleltki, kes valdab hästi inglise keelt. Kolm õpetajat tõdesid, et kakskeelsete laste vanemad on tihti otsinud ise võimalusi Eestis elavate tuttavate näol, kes aitavad kord kuus vestlust õpetajaga nende jaoks emakeelde tõlkida. Need õpetajad tõdesid, et see toetab omavahelist suhtlust ja võimaldab lahendada olulisi probleeme.

Kui puudub ühine keel vanemaga ning suhtlus jääb ainult kehakeele, žestide või esemete tasemele, siis on keeruline midagi sisukat selgeks teha. Vahel on neil kaasas inimene, kes on elanud Eestis kauem, siis me püüame kõik vajaliku üle kanda nii, et tema räägib vanematele seda portugali keeles. (Pille)

Selleks, et üldse omavahel suhelda, kasutame puhtalt tõlget, vanemad kasutavad goolge translate`i. Samas üritame tõlkida tähtsamad kirjad neile ikkagi inglise keelde, kasutame kedagi, kes ilma vigadeta ehk suudab selle kõik selgeks teha. (Tiia)

Üks perekond mõistab inglise keelt mingil määral ja annab inglisekeelse teksti edasi keeles, mida teine perekond mõistab. Ma faktiliselt kirjutan kõik asjad välja, et mitte eksida. (Malle)

Kahest intervjuust selgus tõsiasi, et lasteasutuse logopeed ei vii läbi kakskeelsete lastega teise keele arengu toetamiseks keeleharjutusi, kuigi õpetajad peavad seda vajalikuks ja näevad selles võimalust kakskeelsele lapsele individuaalsemalt läheneda. Üks õpetaja tõi välja, et ta on saanud logopeedilt nõu ja abi kakskeelse lapse keelelise arengu toetamisel ning perioodil, mil logopeedi lasteasutuses polnud, tundis õpetaja, et see oli tema jaoks kohati keeruline. Teiste õpetajate sõnul polnud neil kakskeelsete lastega esinenud probleeme, millega oleks vaja tugispetsialisti poole pöörduda, küll aga toodi välja, et logopeed on kahele õpetajale abiks olnud suhtlemisel kakskeelsete laste vanematega.

Meie logopeed valdab hästi inglise keelt ja on proovinud nende vanematega suhelda ning tõesti, sealt olen ma abi saanud. (Pille)

Kui laps ei ole üldse rääkinud, siis teda on suunatud vene logopeedi juurde, oma emakeelt õppima ja alles siis saab õppida eesti keelt. (Kaja)

Vahepeal meil ei olnud logopeedi ja siis oli keerulisem, sest tihtipeale ei ole vaja last sinna saata, vaid ise küsida üle midagi. Ühel lapsel oli perekonnas selline keelele omane eripära, mida logopeed teadis ja vahepeal saime me abi. (Riina)

Õpetajate soovid ja ettepanekud kakskeelsete laste toetamise tõhustamiseks.

Intervjuudest selgus, et neli õpetajat viiest vajaksid abi, et saada täpsemat informatsiooni laste ja nende vanemate kohta ning tegid ettepaneku lapsevanematega suhtlemise tõhustamiseks ja lapse arengu toetamiseks kaasata rühma lühiperioodiks tugiisik või tõlk, kes valdab nii enamuskeelt kui ka vähemuskeelt. Kaks õpetajat tegid ettepaneku vähendada laste arvu rühmas, kui rühma satub teist keelt kõnelev laps, kes vajab rohkem individuaalset tähelepanu.

Natukene on hirm tuleviku ees, kuna meie ühiskonnas ei ole mõeldud lastele, kes tulevad täiesti võõraste keelekeskkonda, on vahetanud kodumaad, nende minevik on olnud piisavalt stressirohke, siis esimesed kuud võiks olla rühmas tugiisik, kes valdab tema keelt ja meie keelt. Ma olen kuulnud, et Rootsis on nii. Üks muukeelne laps on suur erivajadus, vähemalt esimestel aastatel ja läheks kolme lapse alla. (Pille)

Info on nii nõrk alguses. Kuna nad alles integreeruvad siia, siis võiks olla täitsa eestikeelne juhend kaasas. Selle töö võiks keegi teine tõesti ära teha, kes tunneb neid ja kes võtab nad siia vastu. (Malle)

Arutelu

Mitmetest uurimustest (Järva, 2011; Schwartz, Mor-Sommerfeld, & Leikin, 2010) ilmneb, et lasteaiaõpetajatel esineb raskusi kakskeelsete laste kultuuriliste erinevustega arvestamisel, mille põhjused võivad seisneda õpetajate erinevas valmisolekus, suhtumises ja arusaamades kakskeelsete laste toetamisest ning õpetamise eripäradest mitmekultuurilises keskkonnas. Eestis tõuseb üha rohkem esile olukord, kus eestikeelsetesse lasteaiaühendadesse komplekteeritakse mitme erineva emakeele ja kultuurilise taustaga lapsi, kelle vanemad ei valda inglise ega eesti keelt (Integratsiooni ja Migratsiooni..., 2016). Seega võib õpetaja töö eripäraks pidada aina vaheldusrikkamat ja rohkem väljakutseid pakkuvat töökeskkonda, mis nõuab head suhtlemisoskust ning pingetaluvust (Õpetaja kutsestandard..., 2013). Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada Tartu lasteaiaõpetajate kirjeldused oma töö eripäradest kakskeelsete lastega rühmas. Uurimisküsimusele *Kuidas kirjeldavad õpetajad oma töö eripärasid kakskeelsete lastega rühmas* otsiti vastust kolme järgnevalt esitatud alauurimisküsimuse kaudu.

Esimese alauurimisküsimuse *Milliseid eripärasid tuuakse välja kakskeelsete laste keelelise arengu toetamisel* vastustest ilmnis, et lisaks piltlikule näitlikustamisele tõstsid õpetajad oma töös esile multifilmide, laulude või tahvlijoonistuste kasutamist, mis õpetajate sõnul, sarnaselt Kebbinau, Aja (2011), Kärtner'i jt (2006) tähelepanekutega, võimaldavad oluliselt lihtsustada keele omandamist või muudavad keele „nähtavaks“. Sealjuures järgivad õpetajad põhimõtteid, et aeglane suhtlemine ja pidev kordamine mänguliste tegevuste käigus tõhustab keeleõpet. Sarnaselt Kebbinau ja Aja (2011) tähelepanekutele tõid õpetajad välja, et nende töö eripäraks on keelevigade parandamisel lähtuda ümbersõnastamisest või kordamisest, millest võib järeldada, et õpetajad loovad lapsele keelega katsetamisel turvatunde ega pärsi motivatsiooni keele õppimisel (Asser & Küppar, 2000). Huvitavaks osutus asjaolu, et õpetajad on ise loonud kakskeelsete laste teise keele õpetamiseks tõhusaid vahendeid (papist televiisor) või kasutatakse huvitavaid strateegiaid (lõik „Kuula ja korda“). Järelikult peetakse oluliseks laste motiveerimist ning oma teadmistest, arusaamadest ja hoiakutest lähtuvalt tuntakse vajadust luua kakskeelsetele lastele soodne ning kaasaegne õpikeskkond (Baker, 2006; Hoffmann, 2014).

Kuigi õpetajad peavad oluliseks pakkuda lastele eelkõige eestikeelset õpikeskkonda, tõid kaks õpetajat oma töö eripäradena välja, et lapse kohanemisperioodi käigus proovivad nad võimalusel suhelda lapse emakeeles või tõlkida teatud väljendeid. Siinkohal on oluline märkida, et Baker (2005) soovib järgida lapse teise keele arengu toetamisel eelkõige põhimõtet: üks inimene – üks keel, kuid Hallap (2008) rõhutab, et hetkel, mil lapsel tekib

teises keeles esmane sõnavara, tuleks loobuda tõlkevõtte kasutamisest. Vastuolu võis tuleneda sellest, et kui laps satub võõrasse keelekeskkonda, siis õpetajad soovivad pakkuda lapsele tugevamat turvatunnet ning kasutavad seega alguses võimalusel tõlkevõtet. Teisalt võib antud hetkel järeldada, et õpetaja töö üheks eripäraks on tunnetada balanssi, mis muudab keelilise arengu toetamise lapse heaolust lähtuvalt kõige tõhusamaks. Lisaks osutasid uurimistulemused, et õpetaja töö eripäraks on tekitada olukordi, kus kakskeelsetele lastele loomupärane emakeel saaks oma osa õppe- ja kasvatustegevuste käigus, mida on tõstnud esile ka Stechuk, Burns ja Yandian (2006) ning mis tundub töö autorile tõlkevõtte kasutamisest mõistlikuma lähenemisena. Siiski võib vastustest järeldada, et õpetajad hindavad indiviidide omadust või eripära ühiskonnas, kus enamus inimestest ei ole kakskeelsed (Appel & Muysken, 2005; Baker, 2006).

Teise alauurimisküsimuse *Milliseid eripärasid tuuakse välja kakskeelsete laste kultuuriliste erinevustega arvestamisel* vastused näitavad, et lasteaiaõpetajad peavad oma töö eripäraks informatsiooni hankimist kakskeelsete laste kultuurilise tausta kohta (Clarke, 2009), avaldades positiivset huvi lapse rahvuse ja päritolu vastu. Õpetajad tõid välja, et eelkõige koguvad nad informatsiooni internetist, soovides siiski omada rohkemat informatsiooni lapse kodukoha kohta, kuid keelebarjääri tõttu vanematega muutub see tihti keeruliseks. Õpetaja kutsestandardi tase 6 (2013) kohaselt võib õpetaja töö eripäraks pidada kakskeelsete laste kultuuriliste erinevuste märkamist ja sellest tulenevate erivajadustega arvestamist. Tänuväärne on see, et õpetajad peavad vajalikuks pakkuda kakskeelsetele lastele õpikeskkonnas midagi tuttavat (Woods, Boyle, & Hubbard, 1999), näiteks erinevate riikide lipud, erinevas keeles raamatud või integreeritakse rahvusele omaseid muinasjutte ning tihti tekivad arutelud, mille kaudu kujundatakse väärtustavat suhtumist teistesse rahvustesse ja kultuuridesse. Kõik see toetab kakskeelsete laste rahvusliku kuuluvustunde arengut ning kultuurilist teadlikkust (Baker & Sienkewicz, 2002; Kebbinau & Aja, 2011; Locke & Bailey, 2014). Siiski vajab märkimist tõsiasia, et kultuuriliste erinevustega arvestamine ei toimu õpetajate sõnul järjepidevalt, kuid Baker ja Sienkewicz (2002) leiavad, et keeleline ning kultuuriline järjepidevus avaldavad suurt mõju kasvava lapse isiksuse kujunemisele.

Kolmanda alauurimisküsimuse *Milliste positiivsete kogemuste või väljakutsetega on õpetajad kakskeelsete lastega töötades kokku puutunud* vastustest selgus mõneti üllatav tõsiasia, et õpetajad ei toonud välja koolitustel osalemise tähtsust või mõne meetoodilise tugimaterjali kasutamist, vaid leiti, et kogemusi saadakse eelkõige praktiseerimise käigus ning edasiviivaks jõuks peeti iseenda vahetuid kogemusi. Kõige rohkem rõõmu tekitavaks peavad õpetajad kakskeelsete laste potentsiaali märkamist, laste suutlikust õppida lühikese aja jooksul

uues keeles suhtlema, millele on viidanud ka Fierro-Cobas ja Chan (2001). Kõige positiivsemaks oma töös peavad õpetajad seda, et mitmekultuuriline keskkond avardab õpetajate endi ja laste silmaringi (Lunjova & Maiberg, 2012; Märka et al., 2009) ning ei lase õpetajal rutiinsusesse langeda. Töö autor loob siinkohal seose ka õpetaja kutsestandardis tase 6 (2013) esitatud teadmise, et õpetaja töö eripäraks on vaheldusrikas ja väljakutseid pakkuv töökeskkond, mis võib töö autori arvates eriliselt esile tõusta just mitmekultuurilises keskkonnas töötavate õpetajate puhul. Positiivseks võib pidada ka asjaolu, et kolm õpetajat tõstsid esile ülikoolis omandatu tähtsust enda igapäevatoos ning leiti, et mitmekeelsust puudutavad ained võiksid tänapäeval olla kohustuslikud. Siinkohal on märkimisväärne, et õpetajate peamiseks väljakutseks mitmekultuurilises keskkonnas on just suhtlusbarjäär lapsevanematega, kes ei valda vene, inglise ega eesti keelt ning tihti on nende vanemate arusaamad lasteasutuse toimimisest kohati väga erinevad. Džalalova (2009) leiab, et mitmekultuurilise keskkonna toimimise aluseks on aga kultuuride omavaheline koostöö, seega jagab töö autor Järvaga (2013) sarnaselt arvamust, et mitmesugused täiendõpped ning mitmekultuurilisust käsitlevad ained õppekavades on võimaluseks arendada õpetajate kultuuridevahelist tundlikkust ja koostööoskust.

Õpetaja töö eripäradest kakskeelsete lastega rühmas eristus täiendav alakategooria *Õpetaja keelelised ja kultuuridevahelised kompetentsid*, mille vastustest ilmnes, et õpetajad tunnevad vajadust osata mitut erinevat võõrkeelt, mis toetaks neid suhtlemisel kakskeelsete lastega ja eelkõige lapsevanematega. Võib järeldada, et õpetajad soovivad olla vastutulelikud ning last ja lapsevanemat aidata, kuid töö autor peab siiski mõistlikumaks seda, kui õpetaja valdab näiteks inglise keelt, mis on tuntud kui *lingua franca*, tasemel B2, mis tõhustab suhtlemist lapsevanematega ning õppekeelt tasemel C1, mis toetab kakskeelse lapse teise keele arengut (Õpetaja kutsestandard..., 2013). Lisaks võõrkeele oskusele tõstsid õpetajad keelelistest kompetentsidest esile sihtkeele õpetamisel selgemat hääldust ja diktsiooni ning tõdesid, et nende töö eripäraks on kasutada aeglasemat kõnet, lühemaid lauseid ning lihtsamat kõnekeelt, mida toetavad ka Boynton (2009), Kebbinau ja Aja (2011). Siit võib järeldada, et õpetajad teadvustavad endale, et lapsed omandavad keelt suuresti mudeldamise kaudu (Boynton, 2009; Clarke, 2009).

Kultuuridevaheliste kompetentside seast tõstsid õpetajad oma töö eripäradena esile kakskeelsete lastega arvestamise olulisust, turvatunde pakkumist ja üleüldist inimlikku ning sallivat suhtumist, mille võib liigitada ka õpetaja kutsestandardis tase 6 (2013) esitatud isikuomaduste hulka. Õpetajad peavad oluliseks laste rahvuslike eripärade (julgus, hääletoon) kasutamist õppe- ja kasvatustegevuste käigus ning oluliseks peetakse anda lastele või

lapsevanematele võimalus rääkida oma maast ja kultuurilisest taustast, omistamata ühelegi rahvusele kindlaid käitumisviise, mis mitmete autorite arvates (Märka et al., 2009; Kebbinau & Aja, 2011) kasvatab tolerantsust ja kultuurilist teadlikkust ka teistes rühma lastes.

Vastustest võib järeldada, et õpetajad on mõistvad, väärtustavad ja tolerantsed, kuid kõrvutades tulemusi Džalalova (2011) tõlgendustega kultuuridevahelistest kompetentsidest, võib tõdeda, et õpetajate väljatoodud tegutsemiskompetents seostub suuresti õppetöö läbiviimisega, kajastamata paindlikku reageerimisoskust probleemolukordade lahendamiseks. Töö autori arvates võib järeldada, et õpetajad vajaksid rohkem koolitusi, mis käsitleks konkreetseid, praktilisi juhtumeid, millest saada uusi ja värskeid kogemusi.

Õpetaja töö eripäradest kakskeelsete lastega rühmas teiseks eristuvaks alakategooriaks oli *Õppetöö läbiviimise käigus ilmnunud eripärad*, mille vastused ühtivad õpetaja kutsestandardis tase 6 (2013) välja tooduga, mille kohaselt õppe- ja kasvatustegevuste läbiviimisel kasutatakse nii rühmapõhiseid kui ka individuaalseid õppevorme, mille vajalikkus õppetöö tulemuslikuks läbiviimiseks tõuseb töö autori arvates mitmekultuurilises keskkonnas eriti esile. Kala (2009), Märka jt (2009) leiavad, et kakskeelsete lastega töötav õpetaja peab tihti leidma oma igapäevatöös lisaressursse. Siinkohal väärivad märkimist tulemused, millest ilmnes, et õpetaja töö eripäraks kakskeelsete lastega rühmas on sage tegevuste käigus planeeritu ümber tegemine laste vajadustest lähtuvalt. Õpetajad arvestavad alateadlikult kakskeelsete laste puhul esinenud vaikiva perioodiga (Blight & Drury, 2015; Rannut, 2001; Yip & Matthehews, 2006), jälgides, milline tegevus ühele või teisele lapsele paremini sobib. Lisaks tõid õpetajad oma töö eripäradena välja, et nad teevad kakskeelse lapse keelelise arengu kohta märkmeid, mis aitavad neid aasta kokkuvõtte tegemisel. Siinkohal julgustab töö autor õpetajaid teadlikumalt kasutama mõnda konkreetsemat jälgimislehte või mõõtevahendit, mis võimaldab saada ülevaadet kakskeelsete laste arengust. Näiteks võib õpetajaid toetada Saksamaal kasutatav kogumik *SISMIK - Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen* (Staatsinstitut für Frühpädagogik, s.a), mis võimaldab saada kakskeelse lapse keelelisest arengust terviklikuma ülevaate.

Eelviimase alakategooriana eristus *Suhtlemise ja koostöö käigus lapsevanemate ning tugispetsialistidega ilmnunud eripärad*, millest selgus, et õpetaja töö eripäraks on kakskeelsete laste vanemate nõustamine koolivalmiduse või olmelise toimetuleku suhtes. Siinkohal võib tuua näite Portugalist või Brasiiliast saabunud lapsevanemate abitust olukorrast, kui lüües ei olnud lapsed vastavalt riidetatud. Clarke (2009) rõhutab õpetaja ja lapsevanema omavahelise partnerluse saavutamise olulisust, mille käigus osutus õpetajate sõnul nende töö eripäraks vanemate teavitamine lapse keelelise arengu iseärasustest

ning ühiste kokkulepete sõlmimine lapse keelelise arengu toetamiseks, mida on esile tõstnud ka Rannut (2001) ja Hallap (2008). Õpetajad tõdesid, et nende töös esineb tihti olukordi, kus suhtlemine lapsevanematega jääb kehakeele tasandile, mis raskendab sisuka informatsiooni edasi kandmist. Seetõttu tõid õpetajad sarnaselt mitmele autorile (Kala, 2009; Märka et al., 2009) välja, et omavahelise koostöö tõhustamiseks luuakse vanematele olulisema informatsiooni edasi kandmiseks infovoldikuid ning suhtlusbarjääri korral saadakse operatiivset keeleabi. Sellest tulenevalt võib järeldada, et lasteasutused, kuhu on komplekteeritud mitmekeelsed rühmad, vajaks võimalust aeg-ajalt professionaalse tõlgi kasutamiseks. Samuti järeldab töö autor, et tõlkimisega seonduv võib olla üheks võimaluseks, kuidas õpetaja saaks tõsta enda kultuuridevahelisi kompetentse ja tõhustada koostööd. Üllatav tõsiasi oli see, et lasteasutuse logopeedid ei leia alati aega individuaalseteks keeleharjutusteks kakskeelsete lastega, kuid mõnele õpetajale on logopeed osutanud abi just lapsevanematega suhtlemisel. Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2011) on aga välja toodud, et iga lapse arengu toetamine käib meeskonnatöona ning vajadusel koostatakse logopeedi kaasates lapsele individuaalne arenduskava.

Uurimustulemusi analüüsidis tekkis viimane täiendav alakategooria *Õpetajate soovid ja ettepanekud kakskeelsete laste toetamise tõhustamiseks*, mis võimaldas anda uurimusele uue vaatenurga. Selgus, et kuna keelebarjäär lapsevanematega takistab õpetajatel täpsema informatsiooni hankimist lapse eripärade kohta, siis õpetajad tunnevad, et lasteasutusse võiks jõuda eelnevalt informatsioon, mis puudutab teisest rahvusest last ja tema perekonda. Kuna õpetajad määratlevad koolieelse lasteasutuse riikliku õppekavaga (2011) sarnaselt teisest rahvusest last kui erivajadusega last, millele vaatamata laste arv rühmas ei vähene, siis ühelt poolt nähakse võimalikku lahendust tugiisikus, kes kõneleks nii enamus- kui ka vähemuskeelt ning aitaks lapsel võõras keskkonnas kohaneda. Tehti ka ettepanek lasteaia rühmade komplekteerimise tasandil, mille alusel võrduks üks muukeelne laps esimestel aastatel kolme tavalapsega, mida tõstis ka Järva (2013) oma uurimuses esile. Töö autor peab tänuväärseks seda, et õpetajad mõtlevad võimalikele lahendustele, kuidas enda tööd ja laste kohanemisperioodi uues keele- ja kultuurikontekstis lihtsustada. Samas näeb töö autor, et üheks võimalikuks lahenduseks võib olla õpetajate omavaheline koostöö, näiteks saaks luua nõ tõlkekeskuse, kus erinevaid keeli oskavad õpetajad pakuvad üksteisele muukeelsete materjalide koostamisel või vanematega suhtlemisel tõlkeabi.

Töö piirangud ja praktiline väärtus

Uurimuse piiranguks võib pidada väikest valimit, mis ei võimaldanud jõuda andmete analüüsimisel küllastuspunktini, mistõttu pole mõistlik teha üldistavaid järeldusi. Samuti on üheks töö kitsaskohaks asjaolu, et uurimuses osalenutele ei saadetud transkribeeritud kujul andmeid kommenteerimiseks või täiendamiseks, mis oleks võimaldanud koguda põhjalikumat informatsiooni. Samuti leiab töö autor, et uuritava teema erinevate aspektide tihe omavaheline seotus raskendas tulemuste eraldi etappidena esitamist.

Töö praktiliseks väärtuseks on pakkuda nii tulevastele õpetajatele kui ka tegevõpetajatele võimalusi mitmekultuurilise õpikeskkonna loomiseks Eesti lasteaias ning mõtteainet ja ideid, kuidas tõsta enda kultuuridevahelist kompetentsust või tõhustada erinevate kultuurirühmade omavahelist koostööd. Samuti võiks edaspidi magistriõppes antud töö uurimistulemusi kõrvutada mõne teise piirkonna lasteasutustega, mis võimaldaks erineva piirkonna lasteaiatöötajate kirjeldusi võrrelda bakalaureusetöös läbiviidud uurimusega.

Tänuõnad

Töö autor tänab eelkõige kõiki lasteaiatöötajaid, kes olid nõus jagama oma kogemusi ja kirjeldasid kakskeelsete lastega töötades ilmnenud eripärasid. Samuti avaldab töö autor tänu kaaskodeerijale ning Marile, kes oli suureks abiks resümee tõlkimisel ning osaliste keeleparanduste tegemisel.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen käesoleva lõputöö ise koostanud ning olen toonud korrektselt 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

- Almann, S. (2009). Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava uuenenud põhimõtted eesti keele õpetamisel. L. Maiberg, & Kons, A. (Toim), *Parimad praktikad lasteaialt lasteaiale. Õppematerjali kogumik eesti keele kui teise keele õpetamiseks* (lk 7-8). Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Analüüs ja ettepanekud eesti keele õppe tõhustamiseks põhikoolis (2014)*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/analuus_ja_ettepanekud_eesti_keeles_oppe_tohustamiseks_pohikoolis.pdf.
- Appel, R., & Muysken, P. (2005). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Asser, H., & Küppar, M. (2000). Võõrkeeleõpetuse põhiteesid. Ü. Türk (Toim), *Võõrkeeleõpetuse planeerimine ja ülesehitus* (lk 7-11). Tallinn: TEA.
- Baker, C. (2005). *Kakskeelne laps. Kakskeelsuse käsiraamat lapsevanematele ja õpetajatele*. Tartu: El Paradiso.
- Baker, C. (2006). Bilingualism: Definitions and Distinctions. N. H. Hornberger, & C. Baker (Eds.), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism: Fourth Edition* (pp. 1-19). USA: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C., & Sienkewicz, A. (2000). *The Care and Education of Young Bilinguals: An Introduction for Professionals*. Great Britain: Cambrian Printers.
- Blight, C., & Drury, R. (2015). Perspectives on the “Silent Period” for Emergent Bilinguals in England. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(2), 259–274.
- Boynton, L. (2009). Õpetaja vaatevinklist. P. Mehisto (Koost), *Keelekümbluse käsiraamat* (lk 75-106). Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.
- Clarke, P. (2009). *Supporting Children Learning English as a Second Language in the Early Years (birth to six years)*. Retrieved from http://www.vcaa.vic.edu.au/Documents/earlyyears/supporting_children_learning_esl.pdf.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education. Seventh Edition*. USA: Routledge.
- Džalalova, A. (2009). *Õpetaja multikultuurilise kompetentsuse arendamise alused*. Narva: Eduko.
- Eesti Lõimumiskava 2008-2013* (2008). Külastatud aadressil http://www.kul.ee/sites/default/files/loimumiskava_2008_2013.pdf.
- Eesti Vabariigi haridusseadus* (2016). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/968165?leiaKehtiv>.

- Fierro-Cobas, V., & Chan, E. (2001). Language development in bilingual children: A primer for pediatricians. *Contemporary Pediatrics*, 18(7), 79-98.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Research Methodology*, 2(1), 107-115.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. United Kingdom: Blackwell.
- Genesee, F. (2015). Myths About Early Childhood Bilingualism. *Canadian Psychology*, 56(1), 6-15.
- Grosjean, F. (2010). Why are people bilingual? F. Grosjean (Eds.), *Bilingual: Life and Reality* (pp. 3-17). USA: President and Fellows of Harvard College.
- Hallap, M. (2008). Eesti keel teise keelena. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 193-197). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Hoffmann, C. (2014). *Introduction to Bilingualism*. New York: Routledge.
- Hint, M. (2002). Kakskeelsus ja keeledemokraatia. H. Runnel (Toim), *Keel on tõde on õige ja vale* (lk 303- 355). Tartu: Ilmamaa.
- Hirsijärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed (2016). *Uusimmigrant – laps Eesti koolis ja lasteaias*. Külastatud aadressil <http://www.meis.ee/uusimmigrantlaste-haridus>.
- Järva, I. (2013). Lasteaia õpetaja kompetentsus tööks mitmekultuurilises keskkonnas: Teooria ja praktika. M. Muldma, L. Talts, & S. Piht (Toim), *Quo Vadis, haridus mitmekultuurilises ühiskonnas?* (lk 95-113). Tallinn: Printon.
- Kala, H. (2009). Uuendatud riiklik õppekava. E. Kulderknup (Toim), *Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus* (lk 5-16). Tartu: Studium.
- Kebbinau, M., & Aja, U. (2011). *Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas: keelekümblusprogrammi näitel*. Tartumaa: Ecoprint.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava* (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917?leiaKehtiv>.
- Kärtner, P., Maiberg, L., Rikker, M., Tuuling, L., & Voltein, E. (2006). *Õppematerjal koolieelsete lasteasutuste eesti keele kui teise keele õpetajate põhi- ja täiendkoolituseks*. Tartu: Altex.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Lall, A., & Minilibajeva, H. (2007). Teisest rahvusest laps lasteaias. A. Harjo, & L. Varava (Toim), *Psühhosotsiaalse keskkonna juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele* (lk 50-57). Tallinn: OÜ Puffet Invest.

- Locke, D. C., & Bailey, D. F. (2014). *Increasing Multicultural Understanding*. USA: SAGE.
- Lunjova, N., & Maiberg, L. (2012). Mitmekultuuriline lasteaed. K. Henno (Toim), *Meie mitmekultuuriline lasteaed* (lk 9-18). Tartu: Atlex.
- Lõimuv Eesti 2020 (2014). Külalastatud aadressil http://www.kul.ee/sites/default/files/arengukava_loimuv_eesti.pdf.
- Läänemets, U. (2010). Identiteet kui mõistetud ja väärtustatud kooslus. *Haridus*, 3, 25-28.
- Marjapuu, G. (2013). *Tartu lasteaiaõpetajate arvamused kakskeelset last toetavast keelekeskkonnast*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Merila, M. (2009). Teise keele omandamine vastavalt ealistele ja individuaalsetele iseärasustele. L. Maiberg, & A. Kons (Toim), *Parimad praktikad lasteaialt lasteaiale. Õppematerjali kogumik eesti keele kui teise keele õpetamiseks* (lk 9-13). Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Muldma, M. Vikat, M. (2008). Uusimmigrantide laste integreerimine Eesti kooli. E. Kүүn (Toim), *Mitmekultuuriline õpikeskkond – probleem või väärtus?* (lk 92-106). Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Märka, M., Kuuspalu, K., & Soll, M. (2009). Erinevad keele- ja kultuurirühmad. E. Kulderknup (Toim), *Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus* (lk 43-51). Tartu: Studium.
- Nellis, E. (2013). *Valga lasteaiaõpetajate arvamused muukeelsete laste tegevustesse kaasamisest ning sotsiaalsete oskuste arendamisest eestikeelse õppekeelelega rühmas*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Oja, J. (2014). *Tartu lasteaiaõpetajate arvamused kakskeelsete laste kõne arengut soodustavatest ja takistavatest teguritest*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Pinter, A. (2011). Language Learning Processes in Childhood: First and Second Languages. C. N. Candlin, & D. R. Hall (Eds.), *Children Learning Second Languages* (pp. 37-65). UK: Palgrave Macmillan.
- Rannut, Ü. (2001). *Varane keelekümbus, eesti keel kui teine keel ja muukeelne laps eesti koolis: teooria ja praktika*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Rannut, M., Rannut, Ü., & Verschik, A. (2003). Keel ühiskonnas. E. Mäger (Toim), *Keel, võim, ühiskond. Sotsiolingvistika ja keelepoliitika õpik* (lk 88-187). Põltsamaa: Vali Press.
- Rodríguez, D., Carrasquillo, A., & Lee, K. S. (2014). *The Bilingual Advantage: Promoting Academic Development, Biliteracy, and Native Language in the Classroom*. NY: Teachers College Press.
- Ruutmets, K., & Saluveer, E. (2008). Võõrkeel. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses lasteasutuses* (lk 303-321). Tartu: TÜ Kirjastus.

- Schwartz, M., Mor-Sommerfeld, A., & Leikin, M. (2010). Facing bilingual education: kindergarten teachers' attitudes, strategies and challenges. *Language Awareness, 19*(3), 187-203.
- Shin, S. J. (2013). *Bilingualism in Schools and Society: Language, Identity, and Policy*. New York: Routledge.
- Staatsinstitut fürFrühpädagogik (s.a). *Sismik*. Retrived from <http://www.ifp.bayern.de/projekte/monitoring/sismik.php>.
- Stechuk, R. A., Burns, M. S., & Yandian, S. E. (2006). *Bilingual Infant/Toddler Environments: Supporting Language & Learning In Our Youngest Children. A guide for migrant & seasonal head start programs*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520113.pdf>.
- Steiner, N., Hayes, S., L., & Parker, P. (2008). *7 Steps to Raising a Bilingual Child*. USA: AMACOM.
- Vedder, P., Bouwer, E., & Pels, T. (1996). *Multicultural Child Care*. Great Britain: Cromwell Press.
- Wei, L. (2000). *The Bilingualism Reader*. USA: Routledge.
- Woods, P., Boyle, M., & Hubbard, N. (1999). *Multicultural Children in the Early Years: Creative Teaching, Meaningful Learning*. Great Britain: WBC Book Manufacturers Ltd.
- Õpetaja kutsestandard tase 6 (2013). Külastatud aadressil <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10494424/pdf/opetaja-tase-6.1.et.pdf>.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf?sequence=1.
- Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2013/2014 õppeaastal (2014). Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/ulevaade_haridussusteemi_valishindamisest_2013-2014_oa.pdf.
- Yip, V., & Matthews, S. (2006). Assessing Language Dominance in Bilingual Acquisition: A Case for Mean Length Utterance Differentials. *Language Assessment Quarterly, 3*(2), 97–116.
- Yip, V., & Matthews, S. (2016). Code-Mixing and Mixed Verbs in Cantonese-English Bilingual Children: Input and Innovation. *Languages, 1*(4), 1-14.

Lisa 1. Intervjuu kava

- ✓ **Uurimusest ülevaate andmine, uurimuse olulisuse ja eesmärgi sõnastamine.**

SISSEJUHATUS JA TAUSTAANDMETE KOGUMINE

- ✓ Kui kaua Te olete õpetajana töötanud?
- ✓ Kui kaua Te olete kakskeelseid lapsi õpetanud?
- ✓ Mitu kakskeelset last käib Teie rühmas?
- ✓ Mis vanuses kakskeelsed lapsed käivad Teie rühmas?

Kuidas õpetajad kirjeldavad enda töö eripärasid kakskeelsete lastega rühmas?

- 1) Milliste kakskeelsete lastega Te töötate? Mille poolest kakskeelsed lapsed eristuvad teistest rühma lastest?
- 2) Millist ettevalmistust vajab Teie arvates töötamine kakskeelsete lastega õpetajalt?
- 3) Milliseid muutusi toovad kakskeelsed lapsed rühmas õpetaja igapäevatöö planeerimisse?
- 4) Millised muutused ilmnevad ajakasutuses?
- 5) Millist keelelist kompetentsust nõuab õpetajalt töö kakskeelsete lastega?
- 6) Milliseid kultuuridevahelisi kompetentse nõuab õpetajalt töö kakskeelsete lastega?
- 7) Millist abi pakuvad Teile tugitegevused kakskeelsete laste keelelise arengu toetamisel?

Milliseid eripärasid tuuakse välja kakskeelsete laste keelelise toetamise aspektist?

- 1) Milliseid põhimõtteid peate kakskeelsete laste teise keele arendamisel oluliseks?
- 2) Kuidas toetab kakskeelse lapse keelelise arengu jälgimine Teie arvates (õppe- ja kasvatustegevuste käigus) õpetaja tööd?
- 3) Milliseid meetodeid ja võtteid kasutate kakskeelsete laste teise keele õpetamisel? Milliseid võiks veel kasutada või sooviksite kasutada, kuid mingil põhjusel ei ole see võimalik?
- 4) Milline roll on õpetajal kakskeelse lapse emakeele toetamise aspektist?
- 5) Milliseid õpetaja töö eripärasid veel tooksite välja kakskeelse lapse teise keele toetamise aspektist?

Milliseid eripärasid tuuakse välja kakskeelsete laste kultuuriliste erinevustega arvestamisel?

- 1) Milliseid põhimõtteid peate kakskeelsete laste kultuuriliste erinevustega arvestamisel oluliseks?
- 2) Millised õpetajapoolsed ettevalmistused toetavad kakskeelsete laste kohanemist rühmaruumis?
- 3) Milliseid teemasid Te õppe- ja kasvatustegevuste käigus käsitlete? Kuidas seostate mitmekultuurilist keskkonda õppe- ja kasvatustegevustega/teemadega?
- 4) Milliseid kohandusi olete kakskeelsete laste kultuurilisest taustast tingituna teinud rühmaruumis või õppe- ja kasvatustegevuste läbiviimisel?
- 5) Milliseid õpetaja töö eripärasid tooksite veel välja kakskeelsete laste kultuuriliste erinevustega arvestamisel?

Milliseid raskusi või positiivseid aspekte tuuakse välja kakskeelsete lastega töötades?

- 1) Mida positiivset olete kakskeelsete lastega töötades seni kogenud?
- 2) Milliste väljakutsetega olete kakskeelsete lastega töötades kokku puutunud?
- 3) Millised kogemused on seni tulnud kakskeelsete lastega töötades kasuks?

✓ **Intervjuu lõpetamine ja tänusõnade edastamine.**

Lisa 2. Väljavõtte uurijapäevikust

<p>20. veebruar Kell 14.00-15.02</p>	<p>Intervjuu toimus intervjuueeritava soovil Tartu Ülikooli raamatukogus. Tundsin, et olin alguses pinges. Kontakteerusin õpetajaga meili teel, saades lasteaiast tema kontaktid. /.../ Tegemist oli avatud suhtlejaga, kellel oli palju jagada ning intervjuueeritav ütles kohe, et teema huvitab teda väga. /.../ Kohati tundsin, et teema mõtet oli raske tabada, kuna ta alustas lauset, kuid siis jätkas teise mõttega ja siis tuli jälle eelneva juurde tagasi ning ma tundsin vajadust paluda täpsustusi või esitasin mõne lisaküsimuse, mis võimaldas teema juurde tagasi pöörduda. /.../ Vältimaks kindla struktuuri kaotust ja intervjuu liiga pikaks venimist, muudaksin ma nende formuleeritud küsimuste arvu, mis ehk ei haakunud eelnevate küsimustega ja võib teema muuta liiga laiaks ning ma ei oska enam võib-olla edaspidi selekteerida välja infot, mis on vajalik ja mis vähem vajalik.</p>
	<p>/.../</p>
<p>10. märts Kell 13.15-14.27</p>	<p>Juba intervjuueeritavalt nõusolekut küsides ja oma uurimusest rääkides tundus mulle, et tegemist on väga positiivse inimese ja avatud suhtlejaga. /.../ Intervjuueeritav kasutas enda väljendamisel korrektseid ja loogiliselt ülesehitatud lauseid, mis aitasid mul intervjuueeritavat paremini mõista ja tundsin, et kogusin asjakohaseid andmeid. Intervjuu toimis minu arvates väga hästi, tundsin, et mina juhin intervjuud ja intervjuueeritav mõistab minu küsimusi ning andis neile avatud ja mitmekülgseid vastuseid.</p>
	<p>/.../</p>
<p>21. märts Kell 13.25-14.21</p>	<p>Minu arvates vastas intervjuueeritav vahel küsimusele teemast mööda. /.../ Ma ei kaotanud veel lootust, küsisin lisaküsimusi ning näitasin üles huvi vastaja vastu, näiteks ma kasutasin väljendeid „väga huvitav“, „see on tõesti huvitav, „ehk räägiksite lähemalt“ vms. Ma mõistsin, et inimesed on erinevad ning ehk tunnevad ennast intervjuueeritavana erinevalt, seega ma pidasin oluliseks sellist varjatud julgustamist, kuna iga küsimusega muutus ta avatumaks või vastas mõne muu küsimuse all hoopis eelnevalt esitatud küsimusele</p>
	<p>/.../</p>
<p>05. aprill</p>	<p>Sain kokku kaaskodeerijaga, kellega koos vaatasime üle tekkinud koodid. Ta juhtis mu tähelepanu tekkinud kordustele ning märkas tekstis mõnda osa, mille olin mina märkimata jätnud. Ta soovitas mõne sarnase kategooria alla liigituvatele koodidele lisada koodi järgi täpse märksõna, mis aitaks mul hiljem meenutada, millist mõtet ma täpselt oluliseks pidasin. Tundsin, et kuigi kulus sellele üpris palju aega, tõhustas see minu edasist analüüsi, mille alusel vaatasin ma ka teiste intervjuude tekkinud koodid kriitilisema pilguga üle.</p>

Lisa 3. Näide koodide moodustamisest andmetöötlusprogrammis *QCMap*

jutt käis. Ja edasi juba, kui ta harjus seda sõna kuulma, siis omandas selle. Teine asi on see, et, et me häälime palju või tähendab kordame järele, et see on nagu üks asju, et / korda järele, ütleme koos, mis sõna, vaata siin on see, siin on see, kordame järele ((kirjeldab nii, nagu ta lastele ütleb)), selline kooristöö või siis individuaalselt, palju individuaalselt üldse ja läbi mängude. Väga hästi aitasid kohele kaasa ja kuna lapsed on erinevad, mõnele meeldib

Category Formation

C1: Õpetaja põhimõtted kk lapse teise keele	C13: Õpetaja põhimõtted kakskeelse keele	C23: Õpetaja põhimõtte kk laste keele
C4: Õppemeetodid, mida õpetajad kasutavad	C14: Õppemeetodid/vahendid, mida kasutatakse	C24: Kakskeelse lapse teise keele omandamine
C5: Õpetajate roll ja võimalused kk laste keele	C15: Spetsialistide kaasamine teise keele	C25: Kakskeelse lapse teise keele omandamine
C6: Kakskeelsete laste keelelise arengu	C16: Spetsialistidega koostöö kk laste keele	C26: Kakskeelse lapse teise keele arendamine
C7: Õpetaja põhimõtted kakskeelsete laste keele	C17: Ettepanek keele omandamise töö	C27: Spetsialistidest vajaks õpetaja l
C8: Lapsevanematega koostöö lapsi keele	C18: Kolleegidega koostöö kui tugi keele	C28: Spetsialistide kaasamise võime
C9: Lapsevanematega koostöö lapsi keele	C19: Kolleegide keeleline kompetents	C29: Kakskeelsete laste iseloomustamine
C10: Spetsialistide kaasamine (keele	C20: Õpetaja põhimõtte kakskeelse la	C30: Mitu sama emakeelt kõnelevat li
C11: Õpetaja teadmised kakskeelset	C21: Õpetaja ei keela lapsel kasutada	C31: Õpetaja teadmised kakskeelset
C12: Õppe- ja kasvatustegevuste kä	C22: Õpetaja roll ja võimalused kk laste	C32: Õppemeetod või võtte, mida kas
C33: Õpetaja põhimõtte kk laste keele	C43: Lapse keelelisest arengust ülev	
C34: Õpetaja põhimõtted kk lapse keele	C44: Õpetaja kasutab logopeedi ja la	
C35: Õpetaja peab keelelise arengu		
C36: Õpetaja tunnustab teisi lapsi, keele		
C37: Õpetaja väärtustab mitme keele		
C38: Õpetaja põhimõtted kk lapse tei		
C39: Õpetaja suunab vabamängu, to		
C40: Õpetaja põhimõtte - keelekeskk		
C41: Kakskeelsete laste vanemate t		
C42: Lastevanemate nõustamine - a		

C45: add

C4

C24

C26

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Anna-Liisa Taal,

(sünnikuupäev: 09.01.1994)

1. annan Tartu Ülikoolile loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Tartu linna lasteaiaõpetajate kirjeldused oma töö eripäradest kakskeelsete lastega rühmas“,

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, 18.05.2016