

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste Valdkond
Narva Kolledž
Õppekava “Koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas”

Aneta Šumljanski

**EESTI KEELEST ERINEVA KODUKEELEGA LASTE
TOETAMINE EESTIKEELSE SISENDI MÕISTMISEL**

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Anna Golubeva, MA

Narva 2025

KINNITUS

Käesolev lõputöö on autori poolt iseseisvalt koostatud. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevat andmed on viidatud. Lõputöö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli Narva kolledži sotsiaalteaduste valdkonna üliõpilaste lõputööde koostamise ja vormistamise juhendi nõuetest.

Allkirjastatud digitaalselt

19.05.2025

LIHTLITSENTS LÕPUTÖÖ REPRODUTSEERIMISEKS JA LÕPUTÖÖ ÜLDSUSELE KÄTTESAADAVAKS TEGEMISEKS.

Mina, Aneta Šumljanski

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Eesti keelest erineva kodukeelega laste toetamine eestikeelse sisendi mõistmisel.” mille juhendaja on Anna Golubeva, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Aneta Šumljanski

19.05.2025

SUMMARY

The topic of this bachelor's thesis is "Supporting Children with a Home Language Different from Estonian in Understanding Estonian- Input". The issue addressed in this study stems from the 2022 education amendments that came into effect in 2024, requiring preschool education in Estonia to be conducted entirely in Estonian. As a result, children whose home language is different from Estonian are to be provided with input that is appropriate for their age and current level of Estonian language proficiency. This poses a challenge for teachers who are not used to working with linguistically diverse children.

The theoretical part of the thesis outlines the process of second language acquisition, the necessity of comprehensible input, and the principles of a supportive language learning environment. The literature review emphasizes that the quality and quantity of language input are key factors in language development. Methods such as the use of body language, visual aids, adjusted speech (slow, clear, with proper intonation), which is referred to as caretaker speech, as well as varied learning activities, and contextualized dialogues are essential. Early language learning, oral language development, a diverse language environment, and the teacher's role were also highlighted as significant.

The study used qualitative research methods consisting of a semi-structured interview of teachers working with linguistically diverse children and classroom observation. The total number of the teachers who took part in the research is 8.

The findings show that preschool teachers are generally aware of the concept and importance of language input. The teachers identified input as a foundation for the development of vocabulary, grammar, sentence structure, and overall cognitive growth. All interviewees emphasized the need to adjust their language use — speaking more slowly, clearly, and simply, while being aware of the need to gradually increase language complexity to support acquisition. Interviews and observations revealed that the teachers commonly used visual aids, repetition, body language, playful activities, and adapted language to make input comprehensible. The teachers also highlighted the importance of speaking often and creating situations where children are encouraged to use the language. The results also revealed that while the mental learning environment was generally supportive — children were given thinking time, their mistakes were not emphasized, and they were encouraged to speak in

Estonian — the physical learning environment was underutilized. Although some classrooms had visual displays (e.g., "talking walls"), they were rarely used in practice.

In conclusion, the study found that the conscious and diverse strategies used by preschool teachers support the understanding of Estonian input by children with a different home language. Ensuring the quality of language input plays a crucial role in transitioning to fully Estonian-language education and helps children integrate into the Estonian learning and cultural environment.

SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	8
1. EESTI KEELE OMANDAMINE TEISE KEELENA	11
1.1 Teise keele omandamine	11
1.2 Sisendi kvaliteedi ja hulga mõju keele omandamisele	15
1.3 Varajane keeleõpe	17
1.4 Toetav keskkond sisendi mõistmiseks	19
2. UURIMISTÖÖ METOODIKA.....	22
2.1 Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused	22
2.2 Uurimistöö meetodi valik ja kirjeldus.....	22
2.3 Uurimistöö valimi kirjeldus	23
2.4 Uurimisprotseduuri kirjeldus	23
3. UURIMISTULEMUSED JA ANALÜÜS.....	24
3.1 Intervjuu ja vaatluse tulemused	24
3.2 Arutelu	30
KOKKUVÕTE	33
KASUTATUD KIRJANDUS.....	36
LISAD	40
Lisa 1. Vaatlusleht	40
Lisa 2 Intervjuu küsimused.....	42

SISSEJUHATUS

Täielikuks eestikeelsele õppele üleminekuks võeti vastu seadusemuudatused (12.12.2022), mis nägid ette lasteaedade ning 1. ja 4. klasside üleminekut eestikeelsele haridusele (Haridus- ja Teadusministeerium, n.d.). Eestikeelsele haridusele üleminek tähendab, et õppe- ja kasvatustegevus toimub lasteasutustes ainult eesti keeles (Riigi Teataja, 12.12.2022, § 8). Ülemineku eesmärgiks on pakkuda lastele võimalus omandada eestikeelne haridus, mis aitab lõimuda Eesti kultuuri- ja väärtusruumi, avardada laste võimalusi edasisteks õpinguteks ning luua eeldused kvaliteetse hariduse ning töövõimalusteks. Samuti leitakse, et laps on kõige vastuvõtlikum võõrkeele õppimisele just alushariduses ning varajane keeleõpe on keele omandamise aspekti silmas pidades kõige efektiivsem. (Tallinna Linnavalitsus, n.d; Haridus- ja Teadusministeerium, n.d.)

Käesoleva uurimistöö probleem seisneb selles, et eestikeelsele õppele üleminekul õppe- ja kasvatustegevus rühmades on täielikult eestikeelne. Paljud lapsed tulevad muukeelsetest kodudest ning ei mõista veel eesti keelt piisavalt, et selle sisust aru saada. See tekitab vajadust kohandada õpetajate poolt pakutud keelesisendit vastavalt laste vanusele ning nende keeleoskustasemele. Keelesisendi kohandamine võib olla väljakutseks neile õpetajatele, kes ei ole harjunud töötama eesti keelest erineva kodukeelega lastega.

Andra Kütt (2023) märgib oma doktoritöös, et laps ei alusta keele omandamist tühjalt lehelt, vaid käitumisuurija Michael Tomasello kujundliku väljendi järgi toetub laps justkui hiiglase õlgadele. Selle kohaselt on laps saanud ühiskonnast teadmisi ja oskusi ning ta toetub neile nii pere- kui ka laiemas kasvukeskkonnas. Keele arengut toetab aga lapsele suunatud kõne, kuid kui kodune keskkond pakub seda vähesel määral, muutub olulisemaks lasteaia, kooli ning muude keskkondade roll. Samuti märkis ta oluliseks rääkimise rolli, sest ainult keele kuulmisest ei piisa, vaid vaja on aktiivset suhtlemist. Siin tuleb silmas pidada seda, et oluline ei ole ainult kui palju lapsega räägitakse, vaid ka see, kui rikkalikku keelt selleks kasutatakse. (Kütt, 2023)

Peamised teise keele omandamist mõjutavad tegurid on lapse isiklikud hoiakud ning keele õppimise motivatsioon nagu ka lapse vanus ning tema emakeeleoskus. Sihtkeele omandamise mõjutavateks teguriteks on ka õpetaja roll, last ümbritsev keskkond, õppematerjalid ning kontakt sihtkeelega (Khasinah, 2014). Õppimine toimub aktiivsemalt

ning eesmärk saab efektiivselt saavutatud, kui lapsele on loodud tingimused, mis annavad talle võimaluse keelt aktiivselt kasutada ning hiljemalt omandada (Shoebottom, 2016). Viimast saab mõjutada rühmaõpetaja ehk keskkonna looja, kes arvestades laste vajadusi, valib ning kohandab õppematerjale ning -tegevusi. Samas aitab ta keele omandajatel uues keskkonnas kohaneda, luues lastes turvatunde ning enesekindluse, kus laps on motiveeritud võõrkeeles rääkima.

Keeleõppe juures tuleb silmas pidada, et algul on tähtis rõhku panna suulisele keeleoskusele ehk kuulamisele ja rääkimisele. Hiljem tuuakse sisse lugemist ning kirjutamist (Little, 2009). Rääkimine on keeleõppe kõige olulisem osa, sest laps ei oska lugeda ja kirjutada seda, mida ta ei oska veel öelda. Keelekasutuse algatamiseks on lapsel vaja viibida omandatava keele keskel, mille kvaliteedi ning kvantiteedi üle vastutab õpetaja (Little, 2009; Padrik ja Hallap, 2020). Selleks on vaja kohandada sisendit, mis peab olema arusaadav, ehtne ning tähendusrikas. Sisendkeel on autentne keel, mida kuulajad saavad erinevatest allikatest nt ümbritsevast keskkonnast, õpetajatelt ning teistelt õpilastelt (British Council, nd). Mida mitmekesisem, mõistetavam ning regulaarsem on keelesisend, seda efektiivsem on keele omandamine (Maharsi, 2011).

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks on selgitada välja milliseid vahendeid rühmaõpetajad kasutavad eesti keelest erineva kodukeelega laste eesti keele sisendi mõistmise toetamiseks.

Eesmärgi saavutamiseks püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas õpetajad hindavad oma teadlikkust keelesisendi olulisusest?
2. Milliste vahenditega nad toetavad eesti keelest erineva kodukeelega laste eestikeelse sisendi mõistmist?

Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnas „Eesti keel kui teine keel“ (Märka & Kuuspalu, 2009) on kasutatakse terminit „mitte eesti kodukeelega“ laps. „Muukeelne laps“ on termin, mida kasutatakse lasteaedades kõige enam. Edaspidi kasutatakse käesolevas töös termineid „muukeelne laps“ ja „kakskeelne laps“ võrdses tähenduses, mõeldes selle all last, kelle kodune keel ei ole eesti keel.

Uurimistöö koosneb kahest osast. Teoreetiline osa käsitleb teise keele omandamise protsessi, keelesisendi mõistet ning keele omandamist toetava õpikeskkonna põhimõtteid. Samuti

käsitletakse sisendi kvaliteedi mõju lapse keelelisele arengule ning õpetaja rolli keelesisendi kohandamisel läheduses laste keeleoskuse tasemest. Uurimuslik osa annab ülevaate uurimistöö eesmärgist, valimist, uurimisprotseduurist. Selles analüüsitakse intervjuude ja vaatluste tulemusi. Tuuakse välja milliseid vahendeid õpetajad kasutavad eesti keelest erineva kodukeelega laste eestikeelse sisendi mõistmise toetamiseks.

1. EESTI KEELE OMANDAMINE TEISE KEELENA

1.1 Teise keele omandamine

Keele areng on seotud üldise arengu ja küpsusega, mille käigus arenevad ka mootorika ja ajupoolkerade funktsioonid. Lapse keeleline areng saab alguse juba enne seda, kui ta hakkab rääkima. Intensiivne keele omandamine algab pooleteise- kuni kaheaastaselt ja areneb väga kiiresti viie-kuue eluaastani. Edasi toimub keeleline areng aeglasemalt, kus laps omandab peamiselt uut sõnavara (De Houwer, 2009; Leiwo 1993).

Vanuses 3-7 areneb lapsel keeleoskus kiiresti, sest kasvab vajadus keelelise väljenduse järele. Selles vanuses avaldub ka suurem keeleline huvi häälikute, tähtede ja sõnade vastu. Vanuses 5-6 on tähtis alustada häälikute analüüsist ja lugema õppimisest, sest huvi puudus tähtede vastu sellises vanuses võib hiljem mõjutada õpiedukust koolis. Selleks, et lapse keeleline areng oleks eakohane, vajab ta keelelist eeskuju. Alates kolmandast eluaastast suureneb lapsel suutlikkus kasutada keskkonnas pakutavaid võimalusi, mistõttu peab last ümbritsev keskkond seda igati toetama. (Karlep, 1998)

Esimene keel ehk emakeel on keel, mida laps omandab varases lapsepõlves (Vare, 1998). Teiseks keeleks nimetatakse üldistatult keelt, mida omandatakse ja/või õpitakse peale oma esimest keelt. Esimese keele õppimisele aitab kaasa pidev keelekeskkonnas viibimine, külluslik keelesisend ning võimalus keelt kasutada. Teise keele omandamine ei erine suuresti esimese keele omandamisest, see nõuab samuti keelekeskkonnas viibimist, rikkalikku keelelist sisendit ning võimalust keelt kasutada. (Kloren jt, 2021) Lapsel võib olla ka kaks emakeelt (või esimest keelt), aga seda juhul, kui ta on üles kasvanud kakskeelses perekonnas. Iga järgmine omandatud keel on vastavalt omandamise/õppimise järjekorras (teine, kolmas, neljas jne). (Vare, 1998)

Räägitakse kahest kakskeelsuse tüübist - samaaegne ja järjestikune kakskeelsus. Samaaegne kakskeelsus esineb siis, kui laps on sünnist või vahetult pärast seda kokku puutunud kahe keelega ning talle on pakutud võimalust mõlemat omandada. Ideaalis puutuvad kakskeelsed lapsed mõlema keelega kokku regulaarselt juba varakult, kuid harva saavad nad võrdset sisendit mõlemas keeles. Järjestikune mitmekeelsus esineb juhul, kui laps on ühe keele omandamisega jõudnud märkimisväärselt ette, enne kui alustab teise keele omandamist. Teadlased väidavad, et mida varem laps teise keelega kokku puutub, seda väiksem on tõenäosus, et esimene keel mõjutab teise keele omandamist. Keele areng sõltub suuresti

sellest, kui palju ja millal laps keeltega kokku puutub. Üldiselt mida suurem on lapsel keelekasutuskogemus seda kiiremini ka keel areneb. Samaaegsetel kakskeelsetel lastel on mõlema keelega tavaliselt rohkem kogemusi kui järjestikutel kakskeelsetel lastel. Lisaks sisendile mängib olulist rolli ka keskkond, kus keeli kasutatakse. Samaaegsed kakskeelsed lapsed puutuvad sageli mõlema keelega kokku kodus, kui järjestikuse kakskeelsuse puhul on üks keel kodune keel ja teine nt koolikeel, mis tuleb nende ellu hiljem. (Paradis jt, 2021)

Stephen Krashen (1982) on väljatöötanud monitorimudeli, kus tehakse vahet sihtkeele õppimisel ja selle omandamisel. Ta rõhutab, et keele omandamine toimub keelekasutuse kaudu ning õppimine keeleteadmiste omandamise teel. Keelekasutuse kaudu sihtkeele omandamist kirjeldatakse kui teadvustamatut ja implitsiitset, kus õppija kasutab keelt suhtluseesmärgi sõnastamiseks, ilma keelendit teadlikult analüüsimata. Sihtkeele õppimist nimetatakse teadlikuks keele kohta teadmiste saamiseks, kus omandatakse teadmised keelestruktuuri ja kasutuskonteksti kohta. (Argus jt, 2021; Eslon jt. 2021) Lapsed on aga pigem keele omandajad, kes õpivad keelt eeskätt kuulates, korrates ja matkides (Ruutmets ja Saluveer, 2008).

Krashen (1982) väidab, et keele struktuuride omandamine toimub kindlas järjekorras, mis tähendab, et nii esimese kui ka teise keele omandamine toimub samas loogilises järjekorras. See omakorda tähendab, et sihtkeelt õpetavad õpetajad peavad olema sellest teadlikud ning kohandama õppetööd nii, et lapsi mitte üle koormata. (Ruutmets ja Saluveer, 2008)

Lasteaeda minek tähistab olulist muutust lapse elus. Kodusest keskkonnast suundutakse uude sotsiaalsesse keskkonda, kus kujunevad uued käitumisviisid ning arenevad suhtlemisoscused nii eakaaslaste kui ka täiskasvanutega. (Märka, jt., 2009) Koolieelikud konstrueerivad uusi teadmisi maailmast kahe allika vahendusel, milleks on vaatlus ja täiskasvanute seletused.

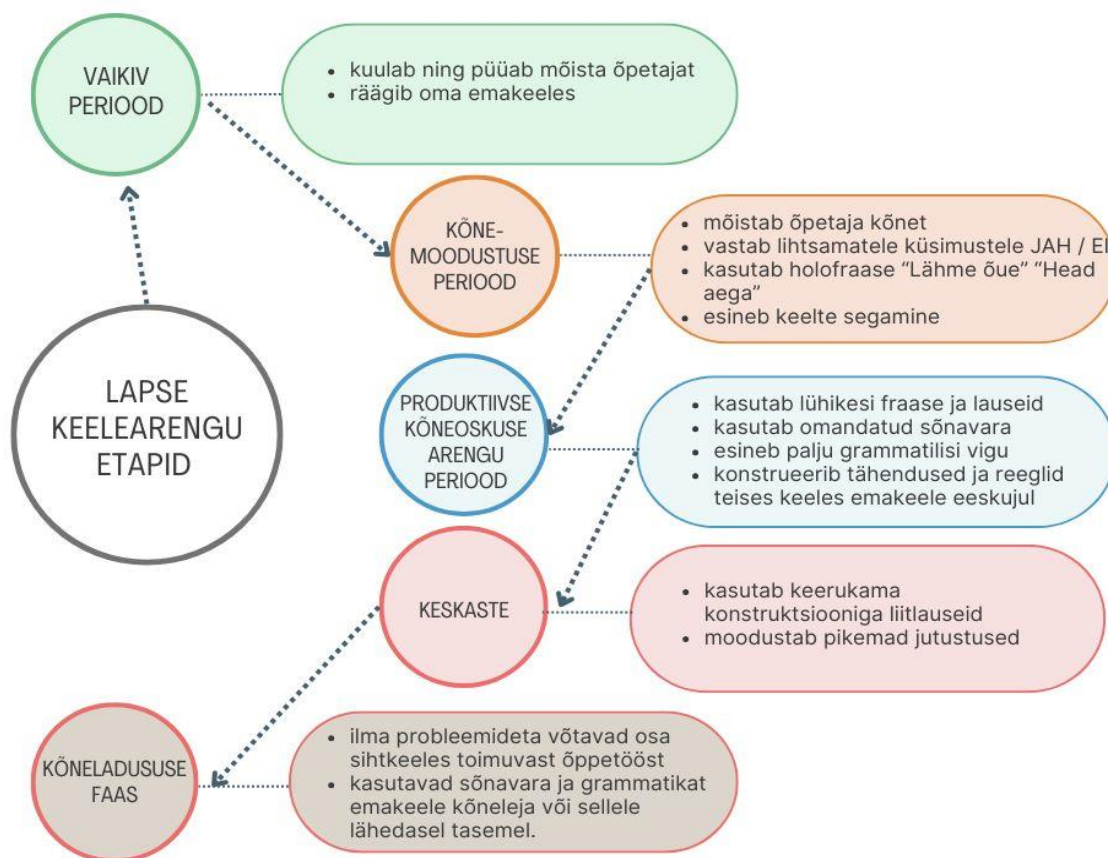
Suhtlemisvajadus on kaasasündinud, see aitab lapsel hakata kasutama uusi sõnu ning väljendeid. Esimeses keeleomandamise faasis laps kuulab õpetajat, uurib ning püüab aru saada talle tundmatutest sõnaühenditest. Muukeelne laps väljendab end alguses oma emakeeles - seda nimetatakse koduse keele kasutamise etapiks. Sel ajal kasutavad lapsed mõnda aega oma emakeelt, sest nad ei mõista veel, et kaks keelt on erinevad (Avatud Ühiskonna Fond London, 2019; Hallap, 2008).

Järgnevalt jõuavad lapsed mitteverbaalsesse faasi, mille käigus esineb “vaikne periood”. Sellel ajal ta kuulab keelt, kogub selle kohta infot, kogub oma keelesüsteemi loomiseks sisendit, aga vastu veel ei räägi, kuid reageerib mitteverbaalselt. See faas võib kesta kõikidel erinevat aega, alates mõnest tunnist kuni aastani. Tähtis on meeles pidada, et selle käigus ei tohi last sundida sihtkeeles rääkima, tekitades sellega lapsele stressi. Samuti rääkima sundimine võib tekitada negatiivset mõju lapse motivatsioonil keelt tulevikus kasutada. Õpetaja saab toetada last kohandatud kõnega, mis tähendab aeglaselt rääkimist, selget hääldust, oluliste sõnade rõhutamist ja kordamist, pikemate pauside tegemist ning keeleliselt lihtsamate ütlusi kasutamist. (Avatud Ühiskonna Fond London, 2019; Kärtner jt., 2006; Padrik ja Hallap, Hallap 2008; Ruutmets ja Saluveer, 2008)

Varajase keelekasutuse või uue keele avaldumise faasi jõuavad lapsed, kui nad hakkavad mõistma õpetaja kõnet, vastama lihtsamatele küsimustele “*EP*” ja “*JAH*” ning kasutama tuntumaid holofraase “*lähme õue*”, “*head aega*”. Samuti on selles arenguetapis omane ka keelte segamine. Oluline roll on õpetajal, kes julgustab keelekasutust, aktsepteerib emakeelset vastust ja kordab seda lapsele eesti keeles.

Produktiivse kõneoskuse arengu faasis koosneb lapse sõnavara juba umbes 3000-st sõnast. Nende abil hakkavad lapsed koostama lauseid, kus esineb veel palju grammatilisi vigu. (Avatud Ühiskonna Fond London, 2019; Rannut, 2000) Edaspidi jõuavad lapsed kõnelemisfaasi, kuid sinna jõudmiseks kulub igal lapsel erinevalt aega. Keskaste faasis hakkavad lapsed moodustama pikemaid jutustusi, avaldama oma mõtteid, esitama selgitusi ja põhjendusi paluvaid “miks?” küsimusi ja oskavad neile ka vastata (põhjendada, selgitada, kirjeldada). Lapsel tekivad ühe-kahe-kolmesõnalised ütlused, milles sageli puuduvad tegusõnad ja/või sõnade käänded on ebakorrektsed. Õpetaja saab last parandada parafraseerides tema öeldut õiges vormis või aidates teda küsimuste abil korrektse sõnastuseni. Kui laps tunneb end piisavalt enesekindlalt, hakkab ta sihtkeelt aktiivsemalt kasutama. Kõneladususe faasis on laps võimeline ilma probleemideta osa võtma sihtkeeles toimuvast õppetööst oma vanuseastmes. Ta hakkab kasutama sõnavara ja grammatikat emakeelekõneleja või sellele lähedasel tasemel. Vigade tegemistele ja nende parandamisele teise keele omandamisel erilist tähelepanu pole vaja pöörata, sest vigade tegemine ei mõjuta keele omandamist, vaid seda mõjutab õpetaja õige keelekasutus. Muukeelse lapse keeleline areng võib mingil hetkel peatuda, kui pakutav sisend ei ole piisavalt keeruline, mistõttu on õpetaja ülesanne sisendit pidevalt kohandada. (Hallap, 2008; Little, 2009; Rannut, 2000; Ruutmets ja Saluveer, 2008) Alljärgnev joonis (joonis nr 1) on autori koostatud ning põhineb

eelnevalt kirjeldatud teoorial. See annab ülevaate keelearengu etappidest, mida laps sihtkeele omandamisel läbib.



Joonis 1. Lapse keelearengu etapid teises keeles

Laste suhtluse taga on eelkõige julgus, mis võib olla puudulik lapse lasteaias viibimise esimestel päevadel, kuid õige lähenemise ning toetamisega muutub ka kõige arglikum laps julgemaks. Pidevat eestikeelset sisendit kuuldes kasvab kakskeelse lapse keelekasutuse julgus ning ta hakkab ka ise keelt kasutama. Keele omandamine ning sõnade äratundmine on pikaajaline protsess, mis vajab sõnade ja fraaside kordamist ja kasutamist erinevates kontekstides, mis omakorda aitab sõnu lõpuks omandada ning aktiivselt kasutama hakata. (Dale, jt, 2011; Hallap, 2008)

Teise keele omandamise toetamisel koolieelses eas, on oluline teada, et laps ei ole teadlik keeleõppija, vaid omandab keelt, osaledes mängulistes tegevustes ning matkides täiskasvanuid (Kärtner jt., 2006). Mäng on parim tegevus, mida pakkuda lastele, kes on keele omandamise protsessis. See loob olukordi, kus lapsed tahavad ja vajavad suhtlemist. Mäng

pakub võimalusi suhelda loomulikult dialoogi, kehakeele ja rollide kaudu mängu kontekstis. (Avatud Ühiskonna Fond London, 2019)

Muukeelset last saab toetada eripäraste tegevuste abil, mille käigus ta kuuleb keelt ning omandab selle läbi praktiliste tegevuste, kus verbaalset teksti toetab mitteverbaalne. Erinevate meelte kasutamine, õpetaja poolt positiivse tagasiside ning tunnustuse saamine aitab samuti keele omandamisele kaasa. (Riiklik Eksami ja Kvalifikatsioonikeskus, 2009)

Iga laps vajab individuaalset tähelepanu ning selle rahuldamiseks on tähtis neid kiita, pöörduda nende poole nimepidi. Lisaks tuleb õpetajal arvestada koolieelikute tähelepanu mahu erinevusega. Tähelepanu hoidmiseks soovitatakse esmalt kinnistada õpitut ning sujuvalt minna edasi uutele tegevustele, sest tuttavad tegevused tekitavad lapsel turvatunnet, mis omakorda aitab hoida tähelepanu. (Kärtner jt., 2006)

1.2 Sisendi kvaliteedi ja hulga mõju keele omandamisele

Keeleoskuse all on tavaliselt mõeldud grammatikareeglite ning sõnavara tundmist, mis peaks kokkuvõttes viima suhtlemisoskuseni. Juba pikemat aega on mõistetud, et grammatika- ja sõnavarateadmised ei lähe iseenesest üle suhtlemisoskuseks ning keeleoskus on pigem kommunikatiivne keelepädevus ehk võime täita suhtlusülesandeid. (Kitsnik, 2019)

Keeleomandaja saab keelekeskonnas viibides autentse keelesisendi, mis erineb “õpiku” keelest sisaldades endas eri tüüpi konstruktsioone (terviküksus sõnade ja grammatika põimumisest), mis pole rühmitatud temade ja raskuse järgi (Kitsnik, 2019). Corder tegi aastal 1967 olulise võrdluse kuuldu sisendi ja omandatud sisendi vahel. Ta kirjeldas sisendkeelt, kui keelt, mis on teise keele õppijale kättesaadav ning omandatud sisend on see, mida õppija tegelikult omandab. Konstruktsioonidest arusaamine on aga pikaajaline protsess ning selle toetamisel on muukeelsete lastega töötavatel lasteaiaõpetajatel suur roll. See tähendab, et nende ülesandeks on kohandada sisend (õpitav) nii, et omandatud sisend oleks maksimaalne. (Gass ja Selinker, 2008) On uuritud, kas lapse keelekasutust on võimalik sisendkeele põhjal ennustada, ning leiti, et lapse keel peegeldab suures osas sisendkeelt, millega ta on kokku puutunud (Vihman, 2018).

Sisendist arusaamise kergendamiseks peab õpetaja keel olema lihtne ja arusaadav, kuid natukene keerulisem kui see, mida lapsed juba oskavad. Krashen väitis, et eesmärk peab olema alati natukene kõrgemal, kui õpilaste teadmised hetkel ehk sisaldama veel õppimata

keelestruktuure. (Kukk, i.a; Ruutmets ja Saluveer, 2008) Sisend peab olema autentne, ehk see peab sisaldama endas palju väljendeid ning just selle poolest erineb see nn “õpikukeelest”. Väljendid ei ole raskuse või teema järgi rühmitatud, kuid need on seotud konkreetsete suhtlussituatsioonidega, mis aitavad paremini mõista vormi-tähenduse-kasutuse seost, mis omakorda aitavad keeleomandajal neid väljendeid sihtkeele massist eristama ning mõistma hakata. (Kitsnik, 2019) Selle toetamiseks kasutatakse verbaalseid ning mitteverbaalseid meetodeid.

Mitteverbaalsed meetodid:

- kehakeel ja hoiak;
- näoilme;
- žestid;
- intonatsioon ja hääletoon;
- silmside;
- visuaalsed abivahendid;
- teemaga seotud illustratsioonid ja esemed;
- tähestik ja tähestikutabelid;
- käelise tegevuse esemed.

Verbaalsete ning mitteverbaalsete põimimise meetodid:

- aeglane jutt, selge hääldus ning õige intonatsioon;
- keele omandajate oskustasemele vastava sõnavara kasutamine;
- lausete lihtsustamine, lühemate sõnade/väljendite/juhtnööride/selgituste kasutamine;
- eeltegevuse ajal tutvustada uusi sõnu, kasutades esemeid ja visuaalseid õppematerjali;
- üldkasutatavaid väljendeid ja sõnu tuleb mitu korda korrata;
- õppimise mitmekesistamiseks kasuta videoid, televiisorit, arvutitarkvara, digivahendeid jne;
- dialoogid seosta igapäevaste tegevustega (päevaplaan, kalender, ilm, arvutamine, tähestiku õppimine);
- suhtlemist tuleb laiendada (nt ”Juua?” asemel küsida “Kas sa soovid juua?”)
- vaikime ning ooteaeg on tähtsal kohal, et anda lapsele aega sõnastuse leidmiseks;
- õpetada tuleb ka üldtuntud laule ja liisusalmes. (Little, 2009)

Laps on sisemiselt motiveeritud ning tal on suurem huvi keele õppimist jätkata, kui sihtkeele omandamine toimub tegevuste kaudu, mis on huvitavad ning vastavad lapse arengule (Ruutmets ja Saluveer, 2008). Hästi sobivad tegevused nagu raamatute ettelugemine, mille

kaudu tutvuvad lapsed raamatu keelega, laiendavad sõnavara ning loovad eelise iseseisvaks lugema hakkamiseks. Muusika kuulamine ning laulmine, luuletuste lugemine aitavad lastel kuulda helisid, intonatsiooni, keelemustreid ning rütmi. Laulude ning luuletuste tähenduste mõistmiseks on hea lisada liigutusi ning visuaalseid vahendeid. Rolli- ja näitemängud, annavad lastele julguse, rikastavad sõnavara ning arendavad kujutlusvõimet, samuti on need head meetodid eelnevalt õpitu kinnistamiseks, mis on teise keele omandamise üks tähtsamaid aspekte (Little, 2009). Kinnistamine on oluline väljendite õppimiseks, sest meelde jättes kindla arvu väljendeid, suudavad lapsed kiiremini juurde õppida uusi. Eelnevalt mainitud tegevused aitavad lastel paremini mõista sõnade tähendust, sest nendes olukordades on keel seotud konkreetsete situatsioonidega, mis aitavad sisendit paremini mõista (Ruutmets ja Saluveer, 2008).

Koolieelses eas teise keele omandamist nimetatakse suuliseks eelkursuseks, mil arendatakse laste kuulamise- ja kõnelemisioskust. Keele oskust arendavad lapsed peamiselt läbi sõnavaraõpetuse ning hääldusaluste omandamise. Nende tutvustamiseks on hea kasutada pilte (sõnapildid, plakatid, illustratsioonid), esemeid (nii ruumis olevaid kui ka õpetaja poolt kaasa võetud), kehakeelt (näoilmed, žestid, pantomiim). Žestide kasutamine (nt söö + osutamine leivale) võib toetada hilisemat grammatika arengut. (Owen Van Horne, 2021; Ruutmets ja Saluveer, 2008) Lisaks toetavad keeleoskuse arengut ka sõnalised selgitused, kasutades sünonüüme, antonüüme või emakeelde tõlkimist. Kuigi viimast soovitatakse pigem vältida, sest lapsele emakeelde tõlkides muutub laps mugavaks, lõpetab pingutamise ning tal ei teki motivatsiooni keelt õppida, vaid ta jääb ootama tõlget. End tuleb teha arusaadavaks kasutades žeste, esemeid, pilte, tegevusi, sest tänu sellele areneb lapse sõnavara. (Lall ja Minlibajeva, 2007; Tuul jt, 2011)

Professor James Cummins järgi õpivad lapsed suhtluskeele 1-2 aastaga selgeks, kasutades keelt igapäevastes sotsiaalsetes olukordades. Visuaalsed vihjed, žestid aitavad sõnumist aru saada ning toetada konteksti. Täiskasvanud saavad laste keelelist arengut soodustada, pakkudes rikkalikku ja struktuurselt mitmekesist keelekasutust. (Dale jt., 2018; Owen Van Horne, 2021)

1.3 Varajane keeleõpe

Nüüdisajal arvatakse, et võõrkeele õppimine noores eas annab paremaid võimalusi tulevikus keele omandamiseks (Ruutmets ja Saluveer, 2008). Uurimistulemused näitavad, et parim

keeleõppe periood on 5.-10. eluaastani, sest siis omandab laps keele kiiremini ning saavutab õigema häälduse tänu aju suuremale plastilisusele, mis võimaldab aktiivsemat, loomulikumat ning kiiremat keele omandamist. See omakorda tähendab, et viljakas keeleõppeperiood algab eelkoolis ning lõpeb algkoolis, mistõttu põhirõhk teise keele omandamisel on koolieelsetel haridusasutustel, kelle ülesanne on anda keelelist ettevalmistust juba eelkoolieas. (Kuhl, 2010; Rannut, 2000) Varajase keeleõppe eelis on aga täiuslik ning korrektne hääldus, mille varakult keele omandamist alustanud lapsed saavutavad ning mis ei erine suuresti emakeelena kõnelevate inimeste hääldusest. Samuti usutakse, et lapsed omandavad niiviisi parema kuulamisoskuse ning enesekindluse. (Ruutmets ja Saluveer, 2008)

Varajase keeleõppe põhimõtted:

- Õppimine toimub mängu kaudu - keel omandatakse keelt kasutades, läbi avastusõpe, loomulikul viisil, läbi huvitavate ning mänguliste tegevuste, mis aitavad hoida laste motivatsiooni keelt õppida.
- Laps õpib keelt meelte, suhtlemise ning praktiliste tegevuste kaudu - sihtkeele omandamise protsess peab olema mitmekesine ning andma võimalust kuulata ning kasutada keelt erinevates olukordades. Õpe peab olema võimalikult elulähedane, emotsionaalne, kaasates kõiki meeli.
- Last ümbritseb võimalikult mitmekesine keskkond - lastele tuleb tekitada autentne ning mitmekesine keelekeskkond (õppekäikude korraldamine, teatrikülastused, poeskäigud jne). Tähtis on silmas pidada laste turvatunnet, mis aitab neil olla avatud suhtlemisele ning tagab eksimise kartuse puudumise.
- Vigade tegemine on keeleõppes loomulik protsess - tehtud vigu ei peaks last katkestades parandama ning neid ei tohi rõhutada, vaid parandada viisil, mis ei vähendaks lapse õpimotivatsiooni.

Tähtis on silmas pidada, et last, kes omandab teist keelt, et tohi õppimisega ära väsitada. Vabal mängul ning oma emakeeles suhtlemisel eakaaslastega, mis arendab lapse emakeele oskust ning rikastab tema sõnavara, on teise keele omandamisel suur roll. (Integratsiooni Sihtasutus, n.d.)

1.4 Toetav keskkond sisendi mõistmiseks

Keel on vahend eneseväljenduseks ja suhtluseks, mõtete ja mõttemaailma loomiseks, ühiskonna mõistmiseks. Kõne arenguga kasvab laste suutlikkus olukordi mõista ja mõjutada, ning kultuuriline kuuluvuse kujunemine. Laps õpib keelt, mida tema keskkonnas kõneldakse. See keskkond peaks julgustama last rääkima ja eakaaslaste ning täiskasvanutega suhtlema. Kui lapse areng on eakohane, on tal võimalik õppida samaaegselt mitut keelt. (Karlep, 2003; Rannut, 2001)

Lapse arengu toetamiseks on vajalik luua eakohane, soodne ning stimuleeriv ehk väljakutseid esitav, kuid huvi tekitav arengukeskkond. Urve Läänemets on rõhutanud kolme õpikeskkonna põhivaldkonda: ruumikeskkond, inimkeskkond ja õppevara. Ruumikeskkonna all mõtleb ta funktsionaalselt sobivat füüsilist keskkonda, mida on mugav kasutada õppetegevusteks. Inimkeskkonna kujundamise taga seisab aga juhtkond oma professionaalsuse ning põhjendatud innovatiivsete mõtetega, kaasates töösse õpetajaskonna, kes aga omakorda toetavad juhtkonna pakkumisi. Kolmas õpikeskkonna valdkond on õppevara, mis peab olema põhjalikult läbimõeldud ning toetama õppekavas esitatud õppeained. (Kärtner jt, 2006)

Koolieelse lasteasutuse õpikeskkonda saab kirjeldada samade õppevaldkondadega. Ruumikeskkond peab lähtuma laste eest ning arengust, ruumid peaksid olema rahulikes värvitoonides ning sisustus hästi läbimõeldud (Varandi, 2020). Rühmaruum peab olema n-ö keelt täis, mis tähendab teemakohaste piltide ning sõnavaraga ruumi seinte pidev täiendamine (Rannut, 2000). Olulisemaks komponendiks nimetatakse inimkeskkonda, mis koosneb töötajatest (lasteaija personal), kes loovad positiivse õhkkonna ning tegutsevad ühe eesmärgi nimel. Keskkonna loomisel on tähtis pöörata tähelepanu täiskasvanute omavahelisele suhtlusele, mis on lastele heaks eeskujuks (Varandi, 2020). Nagu ka kolleegide omavaheline läbisaamine on tähtis ka laste ja täiskasvanute vaheline soe ning armastusväärne suhe. Õpetaja üheks tähtsamaks omaduseks on olla empaatiline, näidata nii sõnade kui ka kehakeelega oma huvi lapse ning tema ideede vastu, nii saab tagada lapse kõikide arenguaspektide toe. (Avatud Ühiskonna Fond London, 2019) Õppevara sõltub laste eest ja arengust, selle kaudu saavad õpetajad tutvustada lastele ümbritsevat maailma, avardada silmaringi ning võimaldavad neil mitmekesiselt tegutseda. (Kärtner jt, 2006)

Kui rääkida aga eesti keele kui teise keele õpikeskkonnast, siis seda tuleb kujundada kindla eesmärgi saavutamiseks. Seda kujundades, peab silmas pidama seda, et keskkonna mõju võib lapsele olla kolmesugune:

- Ülekoormuslik keskkond - liialdatud on materjali mahuga, materjal ei ole eakohane ning lastele ei ole selgitatud materjali vajalikkusest ning kasutusvõimalustest, mis tõttu lapsed ei tule informatsiooni töötlemisega toime.
- Alakoormuslik keskkond - õpilaste eesti keele taset on alahinnatud, materjal on eakohane ning keeletaseme jaoks liiga lihtne, pidevalt korratakse sama materjali, informatsiooni on vähe. Kõik see toob õpilastes kaasa õpihuvi ning motivatsiooni languse.
- Optimaalne keskkond - üle- ja alakoormusliku keskkonna vahele jääv keskkond. Keskkond toetab lapse üldist arengut oma eakohase ja jõukohasusega. (Kärtner jt, 2006)

Keeleomandamise protsessis on tähtsal kohal rutiintegevused ehk lastele harjumuspärased tegevused, mis annavad neile võimaluse tunda end kindlalt ja turvaliselt. Neil on kindel eesmärk, mis on seotud aine-, keele-, või teemakohaste teadmiste arendamise ja kinnistamisega ning väärtushinnangute kujundamisega. Rutiinsete tegevuste kaudu saavad lapsed kinnistada oma teadmisi ja oskusi, arendada ja kinnistada oma sõnavara toetavas keskkonnas. (Kebbinau jt., 2010)

Praktilised soovitusel rutiintegevuste puhul on arvestada lapse vanusega, sest mida väiksem on laps, seda mängulisem peaks olema tegevus. Korduvad rutiinid peaksid sisaldama igal järgmisel korral eelmise oskuste kinnistamist ning uut arendavat sammu. Kindlasti tuleks jälgida, et rutiin ei muutuks tüütuks ega ebaotstarbekaks. (Kebbinau jt., 2010) Heidi Minlibajeva sõnul kasutavad paljud õpetajad haridusprogrammi "Hea Algus", kus on kasutusele võetud teatud elemendid nagu näiteks hommikuring. Ta leidis, et lapsel on kergem omandada sõnavara, kui neid pidevalt korrata päevast päeva erinevate tegevuste kaudu. (Minlibajeva, 2014)

Järgarvsõnade, nädalapäevade, kuude ja aastaaegade nimetusi saab märkamatuks, kuid efektiivselt õppida ja korrata kasutades kalendrit. Kalendril on rutiintegevuste seinal oluline koht, millest alustatakse igal hommikul. Selle abil saab täita matemaatika tegevustega seotud eesmärgid. Algul lapsed sõnu ei tunne, kuid kordavad õpetaja järel ja matkivad tema tegevusi. Sama oluline on rutiintegevustes ka ilmavaatlus, mis aitab lastel moodustada pikemaajalisi lauseid näiteks *täna hommikul sajab vihma jne*. Samuti on rutiintegevused

riietumisega seotud tegevused ja sõnavara, mängupaiga koristamine, tuju kirjeldamine, päevaplaanist vestlemine jne. (Kebbinau, jt., 2010)

Õppimiskeskonda peetakse väga oluliseks vahendiks. Laps peab tundma end mugavalt ning lõdvestunult, et olla õpitavale vastuvõtlik. Ruum, kus lapsed veedavad suure osa päevast peab olema päikseline ja rõõmus, seintel plakatid, mis on lastele toeks ning mida saab kasutada nii õppetegevustes kui ka vabas mängus. Sellises keskkonnas aktiveerub lapsel alateadlik õppimine. Õpetaja on aga rühma inimkeskkonna looja, sest just õpetaja on autoriteet, keda lapsed saavad usaldada. Ta loob suhtlusolukordi, juhib lapsi ning on neile igatepidi toeks. (Argus jt, 2021)

Kõikidel teise keele omandajatel on omandatud juba vähemalt üks keel, mis loob eelise teise keele omandamiseks, sest neil on juba arusaam sellest, kuidas see toimub. Teise keele omandajad puutuvad igapäevaselt keelekeskkonnas kokku teise keelega ning saavad mitmeid tunde teise keele sisendit. Keeleteadlane Stephen Krashen kirjeldab oma välja töötatud mudelit viie hüpoteesi kaudu, millest üks on sisendi hüpotees (*input hypothesis*). Sisendi hüpoteesi järgi toimub keele omandamine juhul, kui õppija puutub kokku arusaadava keele sisendiga, mis sisaldab $i+1$, kus "i" tähistab juba omandatud keele taset ning "+1" keele elemente (sõnad, grammatilised vormid, hääldus), mis on juba omandatud keele tasemest veidi keerukamad. (Lightbown & Spada, 2006). Aastal 2022 pedagoogilisel konverentsil "Mitmekeelsus lapse arengus" tõi Virve-Anneli Vihman välja, et keele kasutama hakkamiseks peab laps kuulma teise keele sisendit vähemalt 40% sellest, mida ta päeva jooksul kuuleb (Vihman, 22, 16:37). Teise keele õpetamisel tuleb silmas pidada, et antav sisend peab olema kvaliteetne, mis tähendab õpetaja sõnastus ning tema hääldus on korrektne. Sisend peab olema arusaadav ning selle raskus peab järk-järgult kasvama. Sõnavara õpetamisel tuleb kasutada visuaalseid vahendeid, korraldada rutiinid, aktiivselt kaasata lapsi (Desrochers, 2009). Little (2009) on väitnud, et õppetöös peab olema kuulamist ning kõnelemist mõlemat 35% ning lugemist ja kirjutamist mõlemat 15%. Mitmekülgse ning tasakaalustatud keeleõppeprogrammi loomiseks tuleb neid küll omavahel siduda, kuid pöörata tähelepanu kasutuse sagedusele. See tähendab, et suure osa ajast õpetaja lihtsalt räägib, laseb õpilastel tähelepanu pöörata tema öeldud väljenditele ja lausetele, mis arendab nende võimet eristada sõnu ning hoomata lausete ning dialoogide tähendust.

2. UURIMISTÖÖ METOODIKA

2.1 Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused

Seoses haridusseadus muudatustega peab õppe- ja kasvatustegevus koolieelsetes lasteasutuses olema täielikult eestikeelne. Palju lapsed tulevad muukeelsetest peredest ning ei mõista veel eesti keelt piisavalt, et aru saada selle sisust. Õpetajatele seab see aga suure vastutuse - nad peavad kohandama keelesisendit vastavalt laste vanusele ning olemasolevale keeleoskustasemele, et toetada keele mõistmist ning selle omandamist.

Sellest tulenevalt on bakalaureusetöö eesmärk välja selgitada, milliseid vahendeid rühmaõpetajad kasutavad eesti keelest erineva kodukeelega laste eesti keele sisendi mõistmise toetamiseks.

Eesmärgist lähtuvalt otsitakse vastuseid järgmistele uurimisküsimustele:

1. Kuidas õpetajad hindavad oma teadlikkust keelesisendi olulisusest?
2. Milliste vahenditega nad toetavad eesti keelest erineva kodukeelega laste eestikeelse sisendi mõistmist?

2.2 Uurimistöö meetodi valik ja kirjeldus

Uurimuse läbiviimiseks kasutati eesmärgist ja uurimisküsimustest lähtuvalt kvalitatiivset uurimismeetodit, sest uurimine toimub loomulikes tingimustes ning hiljem töötan mitte arvuliste andmetega (Õunapuu, 2015). Uurimistöö eesmärgiks oli leida, milliseid vahendeid kasutavad õpetajad selleks, et toetada laste, kelle emakeel erineb õppekeelest, keelesisendi mõistmist. Samuti uuriti õpetajate arusaamu ning isiklikke kogemusi keelesisendi mõistmise toetamisest. Kogutud andmeid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi abil, mille kaudu toodi esile korduvad vahendid/meetodid ning õpetajate teadmised ja tegevused. Andmete kogumismeetodiks kasutati vaatlust ning intervjuud. Antud töö autori poolt oli koostatud struktureeritud intervjuu ning neid läbi viies sooviti, et intervjueeritavad vastaksid loodud küsimustele kindlas järjekorras. Vaatlus viidi läbi vaatlejana, uurija rollis, kus oli lubatud olla tegevuste juures vaatlejana ning teha mittesekkuvat vaatlust (vaatleja kui osaleja). Sellel puhul vaatleja ei võta osa protsessidest ning tema roll on olla ainult vaatleja (Demina, 2022). Intervjuu küsimused ning vaatluse aspektid koostasid uurimiskirjanduse järeldest.

Uurimuse puhul oli oluline kinni pidada eetikareeglitest. Seepärast küsis uurimuse läbiviija luba nii lasteaia juhtkonnalt, õpetajatelt kui ka lastevanematelt. Kõikidele uuringus osalejatele oli tagatud anonüümsus ning konfidentsiaalsus. Uuringuga saadud andmeid hoiti nii, et need ei oleks kõrvalistele isikutele kättesaadavad.

2.3 Uurimistöö valimi kirjeldus

Valim formeerus sihiteadlikult, lähtudes uurimistöö eesmärgist selgitada välja milliseid vahendeid rühmaõpetajad kasutavad eesti keelest erineva kodukeelega laste eesti keele sisendi mõistmise toetamiseks. Vaatluste ja intervjuude läbiviimiseks osalejad oli valitud mugavusvalimi põhimõttel. Valimit moodustasid ühe Tallinna lasteaia kaheksa õpetajat, kes töötavad eesti keelest erineva kodukeelega lastega. Antud koolieelne lasteasutus läks 1. septembril 2024 üle täielikule eestikeelsele õppele ning tegi ta uurimiskohaks, mis aitas täita kõnealuse uurimuse eesmärki. Osadel valitud õpetajatest (2) ei olnud varasemat kogemust töötada muukeelsete lastega ning nad ei puutunud kokku situatsioonidega, kus oli vaja toetada laste eestikeelse sisendi mõistmist. Õpetajat olid teavitatud uurimis eesmärgist ning kõikidele oli tagatud nende konfidentsiaalsus ja anonüümsus.

2.4 Uurimisprotseduuri kirjeldus

Antud uurimistöös kasutati andmekogumismeetodina struktureeritud intervjuud (lisa 2) ning mittesekkuvat vaatlust (lisa 1). Kõik uuringus osalejad olid teadlikud uurimuse eesmärgist ning selle vajadusest. Enne intervjuu läbiviimist soovisid neli õpetajat kaheksast eelnevalt intervjuu küsimustega tutvuda. Autor leidis, et see annab õpetajatel paremini mõista intervjuu eesmärki ning soodustab põhjalike ning läbimõeldud vastuste andmist. Intervjuud kestsid keskmiselt 11 minutit. Vaatlustele järgnevalt soovisid kaks õpetajat tutvuda vaatluse aspektide ning uurija poolt tehtud märkmetega. Vaatlused kestsid keskmiselt 3 tundi, kella 9. hommikul kuni kella 12. päeval.

Intervjuudes jagasid õpetajad oma teadmisi keelesisendist ning mõtteid, kuidas nad oma keelt jälgivad ning kohandavad. Selleks, et tagada uuringus osalejate anonüümsus, asendati uuritavate nimed koodidega, kus “Õ” tähistab õpetajat ja “1-8” tähistab järjekorranumbrit. Seda arvestades tekkisid järgnevad koodid: Õ1, Õ2, Õ3, Õ4, Õ5, Õ6, Õ7, Õ8. Vaatluse tulemused võeti kokku ühisesse Wordi faili ning võrreldi vahendite kasutamise sagedust rühmades.

3. UURIMISTULEMUSED JA ANALÜÜS

Bakalaureusetöö uuringu tulemuste analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi, sest Meri-Liis Laherandi järgi (2008) seda kasutatakse millegi sisu ja/või kontekstilise tähenduse uurimiseks. Tekstilised andmed pärinevad individuaal-, paari-, fookusgrupi- või intervjuudest, vaatlusprotokollidest/-päevikutest, dokumentidest, uuritavate omaloomingust ja meediaväljaannetest (Kalmus et al., 2015).

Bakalaureusetöö andmekogumismeetoditeks kasutati vaatlust ning intervjuud. Intervjuu käigus saadi teada uuritavate õpetajate teadmisi keelesisendist ning vaatluse käigus leiti, milliseid vahendeid kasutavad õpetajad laste eestikeelse sisendi mõistmise toetamiseks.

3.1 Intervjuu ja vaatluse tulemused

Küsimusele “Kuidas seletaksite, mis on keelesisend?” (joonis 2) vastasid õpetajad järgnevalt:

Õ1 ütles: “See on dünaamiline ehk muutuv keeleline info, mis ümbritseb last ehk keeleõppijat.”

Õ6, Õ2, Õ8, Õ4, Õ7 väitsid, et see on see, mida laps kuuleb ja näeb.

Õ3 tõi kirjeldavaid näiteid: “See on keelevorm, mida saab laps. See on kas mingi märgisüsteem, žestide süsteem, või sõnade süsteem, vormide süsteem. Näiteks kui kass on elanud koertega, siis on tal teatud käitumismustrid, sest ta on sellises sisendis elanud. Me oleme näinud ju neid juhtumeid, kus kass käitub nagu koer, sest ta on selles keelesüsteemis elanud.”

Õ5 lausus: “See on keeleline kogemus, mida laps kogeb igapäevaelu jooksul. Keelesisend on olulises rollis keeleomandamisel, kuna see pakub lastele vajalikku keelelist stimulatsiooni, mida nad oma keeleoskuse arendamisel vajavad.

Intervjuude vastustest ilmneb, et õpetajad on teadlikud, mis on keelesisend. Kaks õpetajat tõid küll algul välja, et nad ei ole varem sellise mõistega kokku puutunud, kuid nende mõtte suund osutus siiski õigeks. Suurem osa õpetajatest väitsid lihtsalt, et keelesisend on see, mida laps kuuleb ning näeb ehk keskkond, milles laps asub.



Joonis 2. Õpetajate arvamus keelesisendist

Vastates teisele küsimusele: “Kui oluline on Teie arvates keelesisend laste keelelises arengus?” leidsid intervjuueeritavad, et keelesised on laste keelelises arengus oluline. Õ6, Õ2 ja Õ8 tõid ka välja, et see on teise keele omandamise aluseks (vundament) ning sisendi mitmekesisusest oleneb tulevikus lapse sõnavara.

Õ7 lausus: “Ikka on oluline. Kui lapsed keelt ei kuule, siis nad ei saagi seda õppida.” ning ÕP 5 väitis, et see võimaldab lastel õppida sõnavara, grammatika reegleid, lause struktuure ja keelelisi nüansse. Ilma piisava keelesisendita ei arene laps keeleliselt täielikult, mis võib omakorda mõjutada tema lugemis-, kirjutamis- ja suhtlemisvõimet.

Õ3 leidis: “See on väga oluline, sest sellest sõltub lapse edaspidine silmaring, vahet pole kas räägime teise keele või emakeele omandamisest.”

Intervjuu vastustest selgus, et õpetajad peavad keelesisendit laste keelearengus oluliseks. Tuues välja, et see on keeleomandamise vundamendiks, mis aitab lastel aru saada grammatika reeglitest, mõista lause struktuure, arendada nende silmaringi ning õppida sõnavara.

Küsimusele “Kui teadlikult Te jälgite oma keelekasutust suheldes lastega? Mida teete keelekasutuse jälgimiseks?” vastasid õpetajad järgmiselt:

Õ4 väitis, et jälgib, et ta räägiks lihtsa ning õige keelega. Õ2 püüab rääkida aeglaselt ja selgelt ning üritab jälgida, millal on vaja keelt lihtsustada ning millal raskendada.

Õ1 ütles: “Piisavalt. Olen teadlik, et töotan erivajadustega muukeelsete lastega. Õppetegevuse käigus muudan oma kõne tempot ning hääle tugevust”

Õ8 ja Õ6 vastasid, et jälgivad oma keelekasutust üpris teadlikult ning jälgivad laste reaktsiooni. Kui märkavad, et laps ei saanud öeldust aru, siis kohandavad oma keelt. Õ6 lisas, et küsib laste käest, kas nad said tema öeldust aru, ning kui näevad pigem negatiivseid reaktsioone ehk eitavaid vastuseid, siis õpetaja üritab teha ennast rohkem mõistetavamaks.

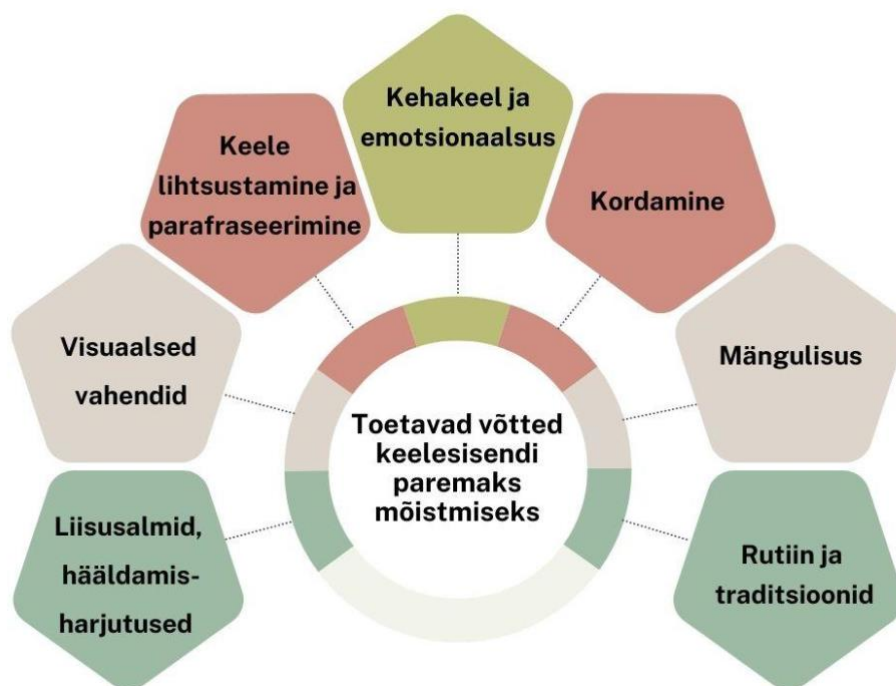
Õ5 ütles, et proovib kasutada selget ja mitmekesist keelt. Ta rõhutas ka, et enda rühmas kasutab ta peamiselt lihtsat keelt, kuid tulevikud soovib vältida liialt lihtsustatud lauseid, sest keel ei arene siis edasi.

Õ3 ütles: “Mina töotan muukeelsete lastega üle kümne aasta ja kuna endal mul on eesti keelest muu keel emakeeleks, siis ma väga hästi teadvustan, mida muukeelne laps tunneb ja mida ta vajab”. Samuti tõi ta välja: “Algul kasutame lapsele vajalikku ning autentset sõnavara ning samm-sammult tõstame keele keerukust.”

Õ7 mainis, et ta ei oska öelda, kas ta ilmtingimata teadlikult oma keelt kogu aeg jälgib, kuid kui näeb, et laps ei saanud tema öeldust aru, siis kohandab oma keelt.

Intervjuu vastustest selgus, et enamus õpetajaid proovivad jälgida oma keelt ning kohandavad seda vastavalt laste keeleoskus tasemele. Vaatluste käigus selgus, et kõik õpetajad kasutasid autentset keelt. Nende kõne oli igapäevane, loomulik, aeglane ning ilma raske sõnavarata. Lisaks autentsele keelele kohandasid enamus õpetajad oma keelt vastavalt laste arusaamisele. Kõigis rühmades märgati, et õpetajad proovisid end teha lastele arusaadavaks. Nende keel oli lihtne, selge ning arusaadav. Õ3 rühmas antud töö uurija märkas küll, et õpetajal ei olnud otsest vajadust enda keelt kohandada, sest laste keeleoskustase oli suhteliselt kõrge ning enamus lastest said õpetaja jutust alati aru. Siiski ei kasutanud õpetaja lastele arusaamatuid sõnu ja väljendeid, mis ei sisaldaks laste jaoks tuttavaid sõnu.

Küsimusele “Milliseid meetodeid/tehnikaid kasutate keelesisendi mõistmise toetamiseks?” vastasid intervjuueeritavad järgmiselt (joonis 3):



Joonis 3. Õpetajate kasutatavad meetodid keelesisendi mõistmise toetamiseks

Õ1 vastas, et kasutab näitlikku materjali, liisusalme, laule, žeste, miimikat, hääldamisharjutusi, arvutamänge, mänguasju, õppefilme, mille kaudu lapsed kuulevad erinevate inimeste kõnet.

Õ5 ütles: “Kasutan jälgimist ja kordamist, näiteks kui mõni laps kasutab uut sõna või lauset, siis kordame seda mitu korda erinevates situatsioonides, et see kinnistuks. Kasutan palju küsimusi ja selgitusi, mis pakuvad lastele võimaluse keelt kasutada ja seda mõista. Samuti kasutan visuaalseid abivahendeid, mis aitavad keele mõistmisel. Osutamine pildi järgi, sõna kuulamine ja millegi leidmine teiste keskel on hetkel meie rühmas kõige aktuaalsem”

Õ6 mainis, et proovib olla oma jutus emotsionaalne, kasutades palju kehakeelt. Samuti toetab ta oma kõne visuaalsete vahenditega. Ka Õ4 tõi välja, et kasutab pilte, nimesilte, mida ta kasutab lastele lugemiseks ja õige häälduse õppimiseks. Õ7 ja Õ8 samuti kasutavad pilte, žeste ja palju kordamist. Õ8 rääkis: “Mina toetan oma juttu piltidega, korraldan oma tegevused mängulisteks, et lapsed saaksid keelt omandada positiivsete ning kaasahaaravate tegevuste kaudu.

Õ3 tõi välja, et väga suur osa keele omandamisel on rutiinidel ja traditsioonidel. Kui laps näeb päevast päeva ühte ja sama tegevust, siis ta saab kaasa rääkida ja kasutada seda

korduvat sõnavara. Samuti leidis ta, et tähtis on funktsionaalne lugemine, kus lapsi kaasatakse, pannakse rääkima. Lisaks mainis, et teevad palju tööd emotsioonide ja tunnete kirjeldamisega, mis aitavad tulevikus hakkama saada raskustega ning emotsioonidega. Ka Õ2 leidis, et rutiinide kasutamine ning tuttavate väljendite kordamine aitavad kaasa uue sõnavara õppimiseks ning uue ja vana omavaheliseks sidumiseks.

Intervjuu vastustest selgus, et kõik õpetajad peavad visuaalsete vahendite kasutamist keele omandamisel tähtsaks nagu ka kordamist ning kehakeele kasutamist. Vaatlustest tuli välja, et kõik vaadeldavad õpetajad kasutasid hommikuringi rutiinitegevusi, mille käigus loendati lapsi, korrati nädalapäevi laulude, luuletuste, näpumängude abil, korrati aastaegu ning mõnes rühmas nimetati ka iga aastaaja tunnuseid. Neljas vaadeldatavas rühmas pöörati tähelepanu ka laste emotsioonidele, mille käigus suunas õpetaja lapsi mõtlema oma emotsioonide tekkepõhjustele. Hommikuringidele üldiselt järgnes sissejuhatus uude teemasse/teema jätkamine ning eelnevalt õpitu kordamine.

Uuringu läbiviija märkas loomulike olukordade kommenteerimist neljas rühmas, kus õpetajate kõne oli loomulik ning kontekstiga seotud. Õ1 rühmas pandi tähele, kuidas õpetaja võttis appi žestid ja osutamise, kui laps ei saanud õpetaja kõnest aru. Õpetaja palus lapsel liigutada tooli teise kohta ning laps ei saanud sellest aru, sejärel näitas õpetaja toolile ja kuhu ta palub selle tuua, samal ajal kommenteerides oma liigutusi. Samuti pandi tähele, kuidas õpetajad kommenteerisid laste tegevusi vaba mängu ajal nt “sa lõikad kääridega kollast paberit”, “sina paned kokku puslet” jne, selle kaudu andis õpetaja lastel võimaluse keelt kuulda ja kasutada ka õppe- ja kasvatustegevuse välisel ajal. Õppe- ja kasvatustegevused olid üldiselt mitmekesised, mängulised, loovad, praktilised, mis toetasid muukeelsete laste eestikeelse sisendi mõistmist. Õ6 ja Õ1 kasutasid tegevuses digivahendeid, kus Õ1 tegevuses said lapsed kuulata, millist sõiduvahendit videos nimetatakse ning selle järgi leidma õige sildi, ka intervjuus küsimusele “Milliseid meetodeid/tehnikaid kasutate keelesisendi mõistmise toetamiseks?” Vastas Õ1, et peab keeleõppes tähtsaks erinevate inimeste kõne kuulamist.

Vaatluste käigus oli märgatud rikkalikku kehakeele kasutamist. Õpetajad muutsid oma hääletooni vastavalt kontekstile, intonatsioon oli selge ning arusaadav. Õppe- ja kasvatustegevuse ajal kasutasid seitse õpetajat nii oma jutu toetamiseks kui ka tegevuse sisutamiseks visuaalseid vahendeid. Õ7 tegevuse ajal ei täheldatud ühtegi kasutatavat visuaalset vahendit, ka rühmaruumis üldiselt ei olnud pilte, välja arvatud hommikuringi

rutiintegevusi toetavad pildid. Õ1 ja Õ3 rühmades olid rääkivad seinad, mida järk-järgult täiendati. Täiendamisele viitasid eelnevalt läbi võetud teemadega seotud piltmaterjalid. Teistes rühmades oli seintel pilte minimaalselt või ei olnud üldse. Õppematerjal oli üldiselt laste kõrgusel, Õ4 pani õppe- ja kasvatustegevuse ajal materjali liiga kõrgele, mis raskendas lastel nii piltide nägemist kui ka siltide lugemist. Ühtegi füüsilise õppekeskkonna ehk rääkivate seinte kasutamist märgatud ei olnud. Vaimne keskkond oli rühmades toetatud, lastele anti mõtlemisaega, õpetajad ei suunanud tähelepanu laste vigadele. Parandasid neid eetiliselt, parafraseerides lapse öeldut õiges vormis või aidates teda küsimuste abil korrektse sõnastuseni. See kõik lõi rühmades stressivaba ning turvalise keskkonna.

Küsimusele “Kuidas kohandate materjale ja tegevusi vastavalt laste keeleoskuse tasemele?” vastasid õpetajad järgnevalt:

Õ1, Õ5 ja Õ7 ütlesid, et kohandavad materjale vastavalt lapse keeleoskuse tasemele, jälgivad laste keelearengut ning vajadusel kas lihtsustavad materjali või pakuvad keelelisi väljakutseid. Ka Õ2 tõi välja, et see oleneb lapsest: “Kui lapsel on keeleoskus veel väike, siis tema puhul kasutan lühemaid lauseid ning rohkem näitlikustan.”

Õ6 ütles: “Üldiselt muudan sõnastust, lisan rohkem visuaalseid vahendeid.” ning Õ8: “Tegevust planeerides püüan mõelda kõigi laste peale ning kuidas kõik saaksid kaasa teha. Tunnen laste keeleoskuse taset ning selle järgi reguleerin enda keelekasutust.”

Õ4 mainis, et järk-järgult tõstab keelekasutuse keerukust ning tõi näiteks: “Algul õpime sõnavara, hiljem hakkame moodustama pikemaid lauseid, siis loeme ning paneme kokku silpe.”

Õ3 leidis, et see on õpetaja teadlik valik: “Milliseid pilte, mängu, raamatuid, teemasid me valime, see on läbimõeldud valik.” Samuti leidis ta, et õpetajatel peab olema teatud süsteem, mida lastega on juba käsitlenud ning sellele tuginedes samm-sammult laiendada nende sõnavara. “Mitte nii, et sul on üks nädal sa tegeled riietega ja järgmine nädal loomadega ja ülejärgmine nädal ütleme metsas kasvavate seentega, vaid kõik peab olema hästi seotud. Peab olema süsteem, kus see uus sõna on meie igapäevasesse ellu tulnud ning ta igal heal võimalusel kordub.”

Intervjuu vastustest selgus, et materjale ning tegevusi kohandatakse vastavalt laste keeleoskus tasemele. Õpetajad rõhutasid, et tuleb pidevalt jälgida laste keeleoskuse arengut ning pöörata tähelepanu sellele, kas kõnet ehk keelesisendit on vaja lihtsustada või muuta

keerulisemaks. Nad on teadlikud sellest, kuidas tõsta või lihtsustada keele raskust ning milleks seda on vaja teha.

3.2 Arutelu

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks oli selgitada välja milliseid vahendeid rühmaõpetajad kasutavad eesti keelest erineva kodukeelega laste eesti keele sisendi mõistmise toetamiseks.

Mare Kitsnik (2019) toob välja, et sisend on keel, mis sisaldab eri tüüpi konstruktsioone ehk on terviküksust sõnade ja grammatika põimumisest. Teooria kohaselt mõjutab sisendi kvaliteet ning kvantiteet laste keeleomandamise efektiivsust. (Kitsnik, 2019) On uuritud, kas lapse keelekasutust on võimalik sisendkeele põhjal ennustada ning leiti, et lapse keel peegeldab suures osas sisendkeelt, millega ta on kokku puutunud (Vihman, 2018).

Analüüsides intervjuude ja vaatluste põhjal kogutud tulemusi selgus, et õpetajad hindavad keelesisendit lapse keelearengus oluliseks. Esimese uurimisküsimuse juures uuriti õpetajate teadlikkust keelesisendi olulisusest. Küsimusele vastati viies läbi intervjuud. Saadud vastustest võib järeldada, et õpetajad on teadlikud keelesisendi olulisusest lapse keelearengus ning nad mõistavad selle tähendust. Õpetajad tõid välja, et sisend on keeleomandamise alus, mis mõjutab laste sõnavara, grammatilist õigsust, lause struktuuride mõistmist ning avardab üldist silmaringi. Seda kinnitavad ka Lightbown & Spada (2013), kelle uurimuste kohaselt on mitmekesine ja kvaliteetne sisend keele arengu keskne mõjutegur, eriti teise keele omandamisel. Mõned õpetajad seostasid sisendit ka laiemalt lapse keskkonnaga, kus keeleline kogemus mõjutab nii lapse käitumismustreid kui ka keelelist arengut. Samas selgus, et mõiste “sisend” ei olnud kõigile õpetajatele varasemalt tuttav termin. Teooria kohaselt on keelesisend laste keelelises arengus tähtsal kohal. Teise keele omandaja sõnavara oleneb kuuldud sisendist. Keele omandamise alguses võib see ükskeelsete laste omast olla 30-50% väiksem, kuid sisendi kvaliteedi ning kvantiteedi tasakaalukal tõstmisel, võib see erinevus muutuda väiksemaks. (Argus jt, 2021) Mida mitmekesisem, mõistetavam ning regulaarsem on keelesisend, seda efektiivsem on keele omandamine (Maharsi, 2011).

Õpetajad peavad olema valmis kohandama oma keelekasutust vastavalt laste hetke keeleõppevajadustele (Rannut, 2003). “Õpetaja keelekasutus peab olema kohandatud, kuid samas sisaldama veel õppimata konstruktsioone.” (Kukk, jt, i.a). Õpetajaid intervjuuerides

selgus, et õpetajad kasutavad mitmeid viise keelesisendi mõistmise toetamiseks. Oluliseks peeti oma keele kohandamist, mida suurem osa õpetajatest jälgivad teadlikult, kohandades oma kõne tempot, ning selle keerukust. Mõned õpetajad mainisid, et ei jälgi oma keelekasutust alati teadlikult, vaid pigem teevad seda intuiitiivselt. Kuid nad kohandavad teadlikult õppe- ja kasvatustegevuse materjale vastavalt laste keeleoskustasemele ning järkjärgult tõstavad tegevuste keerukust. Samas peavad õpetajad oluliseks visuaalsete vahendite kasutamist nagu ka kordamist ja kehakeele kasutamist. Vaatlustest aga selgus, et õpetajad kasutavad piltmaterjale ainult antud teema ehk tegevuse kontekstis ning ei pööra laste tähelepanu materjalile, mis on seotud varem läbitud teemadega.

Teise uurimisküsimuse juures selgitati välja õpetajate kasutatavad vahendid toetamaks eesti keelest erineva kodukeelega laste eestikeelse sisendi mõistmist. Küsimusele vastati viies läbi vaatluseid, mis korraldati kaheksas rühmas, vaadeldes ühte hommikupoolikut. Vaatluste tulemustest võib järeldada, et õpetajad kasutavad laste keelesisendi mõistmise toetamiseks erinevaid võtteid ja vahendeid. Vaatluste käigus märgati rohket kehakeele kasutamist, k.a hääletooni ja intonatsiooni vahetust. Õpetajad kasutasid rikkalikult kehakeelt ning silmsidet lastega, mis aitasid kaasa keele mõistmisele ka olukordades, kus sõnaline sisend jäi arusaamatuks või nõrgaks. See on kooskõlas teooriaga, et sisendi mõistmise toetamiseks saab kasutada mitmeid verbaalseid ja mitteverbaalseid meetodeid. Kehakeel, hääletoon, visuaalsed abivahendid, oma keele kohandamine (aeglane jutt, selge hääldus, õige intonatsioon), sõnade/väljendite kordamine, õppetegevuste mitmekesistamine, laulude ja liisusalmide kasutamine aitavad lapsel mõista ning hiljem omandada muukeelne sõnavara. (Little, 2009) Vaatlused kinnitasid õpetajate sõnu - nende kõne oli üldiselt aeglane, loomulik ning arusaadav, kuid samas sisaldas lastele väljakutseid tekitavaid keele konstruktsioone, mis toetavad nende keelelist arengut.

Üks keele arusaadavuse tagamise põhimõtetest on kujundada selged rutiintegevused, mis korduvad tunnist tundi ja päevast päeva ning siduda tuleb neid kindlate holofraasidega (Rannut, 2003). Vaatlused kinnitasid intervjuudes esile toodud praktikaid - paljud õpetajad kasutasid igapäevaseid rutiintegevusi, loomulikke kõnesituatsioone ning laste tegevuste kommenteerimist, mis pakkusid lastele rikkalikku keelesisendit.

Kuigi verbaalne ning mitteverbaalne keeleline käitumine oli üldiselt toetav, siis kahjuks ei märgatud ühtegi füüsilise õppekeskkonna kasutamist. Kahes rühmas täheldati rääkivaid seinu, kuid neid siiski tegevustes ei kasutatud. Nende olemasolu võib viidata sellele, et

vahetevahel neid siiski kaasatakse õppe- ja kasvatustegevustesse. Teistes rühmades oli visuaalne tugi minimaalne või puudus see täielikult. Põhjuseks võib olla see, et õpetajatel ei ole võimalust visuaalse keelekeskkonna loomiseks. Neil võib puududa ka teadlikkus füüsilise keelekeskkonna toest lapse keele sisendi mõistmisel. Selle olemasolu võimaldab neil iseseisvalt materjaliga nii tutvuda kui ka seda korrata. Samas vaimne keskkond oli laias laastus rühmades toetav, lastele anti mõtlemisaega ning nende keelevigadele ei pööratud negatiivset tähelepanu. Selline turvaline keskkond on oluline, et lapsed julgeksid keelt kasutada. Lapsed julgevad võtta riske ning ei karda ennast väljendada, kui nad asuvad stressivabas keskkonnas (Rannut, 2003).

KOKKUVÕTE

Käesoleva bakalaureusetöö probleem seisnes eestikeelsele õppele üleminekuga, millega seotud seadusmuudatused võeti aastal 2022 vastu ning mis jõustusid 2024. aastal. Selle kohaselt peab õppe- ja kasvatustegevus rühmades olema täielikult eestikeelne, mis tähendab, et eesti keelest erineva kodukeelega lastele pakutud sisend peab arvestama nende ealiste iseärasustega ja olemasoleva eesti keele tasemega. See tekitab vajadust kohandada sisendit, mis võib olla väljakutseks neile õpetajatele, kes ei ole harjunud töötama eesti keelest erineva kodukeelega lastega.

Uurimistöö eesmärgiks oli välja selgitada rühmaõpetajate kasutatavad vahendid eesti keelest erineva kodukeelega laste eestikeelse sisendi mõistmiseks ning selle saavutamiseks püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas õpetajad hindavad oma teadlikkust keelesisendi olulisusest?
2. Milliste vahenditega nad toetavad eesti keelest erineva kodukeelega laste eestikeelse sisendi mõistmist?

Töö teoreetilises osas toodi välja teise keele omandamise protsess, sisendi vajalikkus ning keele omandamist toetava õpikeskkonna põhimõtted. Teooriast selgus, et keele omandamise määravaks teguriks on lapsele suunatud keelesisendi kvaliteet ja kvantiteet. Selle toetamiseks on väljatöötatud erinevad meetodid nagu rikkalik kehakeele kasutamine, visuaalsed abivahendid, keele kohandamine (aeglane jutt, selge hääldus, õige intonatsioon), õppimise mitmekesistamine, dialoogide seostamine igapäevaste tegevustega ja palju muud. Lisaks rõhutatakse keeleõppe kontekstis varajase keeleõppe, suulise keele arendamise, keelekeskkonna mitmekesisuse ja õpetaja rolli olulisust. Keele omandamise efektiivsust mõjutavad nii verbaalsed ja mitteverbaalsed õpetamisstrateegiad kui ka füüsilise ja vaimse keskkonna kvaliteet.

Uurimistöös kasutati kvalitatiivset uurimismeetodit, vastuseid saadi struktureeritud intervjuu küsitluse ning vaatluse põhjal. Vaatlus viidi läbi uurija rollis, kellel oli lubatud olla tegevuste juures vaatlejana ning teha mittesekkuvat vaatlust. Uurimuse valimi moodustasid kaheksa ühe koolieelse lasteasutuse õpetajat, kes töötavad igapäevaselt muukeelsete lastega.

Tulemustes selgus, et lasteaiaõpetajad on üldiselt teadlikud keelesisendi tähendusest ning selle olulisusest. Õpetajad märkisid, et keelesisend on laste sõnavara, grammatika ja lausete mõistmise ning üldise silmaringi arengu aluseks. Kõik intervjuueeritavad rõhutasid oma keelekasutuse kohandamise tähtsust. Nad jälgivad teadlikult oma keelekasutust ning kasutavad enamasti lihtsat, aeglast ja selget keelt, kuid samas on teadlikud sellest, et keele raskust tuleb järk-järgult tõsta selleks, et lastel toimuks keele omandamine. Vaatlustest ja intervjuudest selgus, et õpetajad kasutavad sisendi mõistetavaks tegemiseks peamiselt visuaalseid vahendeid, kordamist, kehakeelt, mängulisi tegevusi ning oma keele kohandamist. Õpetajad peavad tähtsaks palju rääkimist ning olukordade tekitamist, kus lapsed saaksid keelt kasutada. Lisaks kasutati keelesitatsioone laste vaba mängu ajal, kus õpetajad kommenteerisid tegevusi, pakkudes selle kaudu loomulikke keelekasutuse hetki väljaspool õppe- ja kasvatusgevusi. Õpetajad on teadlikud vajadusest järk-järgult suurendada keele keerukust, pakkudes keelelisi väljakutseid. Nad pidasid oluliseks ka materjalide kohandamist vastavalt laste keeleoskus tasemele.

Vaatluste käigus uurija märkas, et kuigi vaimne keskkond oli üldiselt toetav (õpetajad andsid lastele mõtlemisaega, ei juhtinud tähelepanu laste keeleliste vigadele ning julgustasid lapsi sihtkeeles rääkima), jäi füüsilise õppekeskkonna kasutamine väheseks. Rääkivad seinad olid küll mõnes rühmas olemas, kuid nende kasutamist ei täheldanud.

Kokkuvõttes võib uurimistööst järeldada, et koolieelsete lasteasutuste õpetajate teadlik ja mitmekesine tegevus toetab eesti keelest erineva kodukeelega laste eestikeelse sisendi mõistmist. Keelesisendi kvaliteedi tagamine on üleminekul täielikule eestikeelsele õppele tähtsal kohal, mis aitab lastel paremini lõimuda eestikeelsesesse õppe- ja kultuurikeskkonda.

Uurimistulemustest võib järeldada, et füüsilise õpikeskkonna kasutamiseks vajavad õpetajad teadmisi. Ainult kahes rühmas kaheksast märgati õppekeskkonna visuaalset tuge, mis soodustab laste teise keele omandamist, kuid nende kasutamist ei märgatud. Selle põhjal võiks veel uurida õpetajate teadlikkust füüsilise keelekeskkonna mõjust ja kasulikkusest lapse teise keele omandamise protsessis.

Uurimusest lähtuvalt toob uurija ettepanekutena välja pakkuda sihipärast võimalust parandada õpetajate teadmisi füüsilise õppekeskkonna kasulikkuse kohta ning toetada neid õppekeskkonna kujundamisel. Samuti vastavalt tulemustele on soovitatav jätkata sarnaste uuringutega teistes lasteaedades, mis on hiljuti üle läinud eestikeelsele õppele, et saada ülevaade lasteaedades kasutatavatest meetoditest ning õpetajate teadlikkusest sisendi

kohandamise olulisusest. Lisaks uurida õpetajate teadmiseid ja valmisolekut kujundada keele arengut toetav füüsiline keskkond.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Argus, R., Rüütmaa, T., Verschik, T., Baird, P. (2021). *Mitmekeelsus, esimese ja teise keele omandamine. Peamistest teooriatest, uuringutulemustest ja õpetamismeetoditest*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium/Tallinna Ülikool
https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/mitmekeelsus-esimese-ja-teise-keele-omandamine-kirjandusulevaade_0.pdf
- Avatud Ühiskonna Fond London. (2019). *Lapsekeskne demokraatlik lasteaed: Step by Step haridusprogramm*. Rahvusvaheline Step by Step Assotsiatsioon. Paar.
- British Council. (n.d.). *Input*. TeachingEnglish.
<https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/d-h/input> (viimati vaadatud 05.05.2025).
- Dale, L., van der Es, W., Tanner, R. (2011). *LAK-õppest õpetajale*. Atlax OÜ.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Bristol: Multilingual matters.
- Demina, A. (2022). *Õpetajate praktikad õpilastega suhtlemisel liikumiskeskonna toetamises narva ja sinimäe koolide näitel* (Bakalaureusetöö). Tartu Ülikool.
<https://dSPACE.ut.ee/server/api/core/bitstreams/d5e9bcb7-77f2-414e-ae20-a5139eb1ef9c/content>
- Desrochers, Y. (2009). *Tasakaalustatud keeleõppeprogramm*. Rmt Mehisto, P. (Koost.). *Keelekümbluse käsiraamat*. Tallinna Raamatutrükikoda.
- Eslon, P., Kaivapalu, A., Õim, K., Kitsnik, M., Gaitšenja, O., Allkivi-Metsoja, K. (2021). *Eesti keele oskuse arenemine ja arendamine*. EKSA
- Gass, S. M., Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3rd ed.). Routledge.
- Hallap, M. (2008). *Eesti keel teise keelena*. Rmt Kikas, E. (Toim.). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. Tartu: Ülikooli Kirjastus
- Haridus- ja Teadusministeerium. (n.d.). *Juhendmaterjal haridusasutustele ja lastevanematele eestikeelsele õppele ülemineku toetamiseks*.
<https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2023-05/Juhendmaterjal%20EH%C3%9C%20HEV%20aprill%202023.pdf>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (n.d.). *Üleminek eestikeelsele õppele*.
<https://www.hm.ee/uleminek> (viimati vaadatud 20.04.2025).
- Integratsiooni Sihtasutus. (n.d.). *Eesti keele omandamine keelekümblus- ja keeleõppeprogrammi raames*. https://www.integratsioon.ee/sites/default/files/43_48.pdf

- Kalmus, V., Masso, A. Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Sotsiaalse analüüsimetodite ja metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys> (kasutatud 08.04.2025).
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu Ülikooli Kirjastus. <https://dspace.ut.ee/items/1baa814b-fc51-4ccc-a1b2-b1d077bee1fd>
- Khasinah, S. (2014). Factors influencing second language acquisition. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*. <https://doi.org/10.22373/ej.v1i2.187>
- Kitsnik, M. (2019). Eesti keele kui teise keele õppimine: kas raske töö või kerge lõbu? *Keel ja Kirjandus*. <https://doi.org/10.54013/kk735a4>
- Kloren, A., Piksar, I., Maiberg, L., Norit L., Kebbinau, M., Kitsnik, M., Tsarjova, S. (2021). *Mitmekeelne õpe. Teises keeles õppimise toetamine*. https://oppekava.ee/wp-content/uploads/2021/09/artikkel_mitmekeelne-o-pe_teises_keeles_0809.pdf
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. (01.09.2024). Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/akt/122032023005> (viimati vaadatud 04.03.2025).
- Kuhl, P. K. (2010). Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuron*, 67(5), 713–727. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2010.08.038>
- Kukk, A. (Koost.). (i.a). *Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas: keelekümblusprogrammi näitel*. Roheline trükkis.
- Kärtner, P., Tuuling, L., Maiberg, L., Rikker, M., Voltein, E. (2005). *Võõrkeeleõppe meetodid, mängud ja harjutused*. OÜ Sata. http://www.kooslasteheads.ee/upload/files/documents/mida_me_teeme/projektid/suvine_k_eeleope/dokumendid/Voorkeeleope%20meetodid%20ja%20mangud.pdf
- Kärtner, P., Maiberg, L., Rikker, M., Tuuling, L. & Voltein. (2006). *ÕPPEMATERJAL koolieelsete lasteasutuste eesti keele kui teise keele õpetajate põhi- ja täienduskoolituseks (lk 16-17)*. Tartu: Atlex.
- Kütt, A. (2023). *5-8-aastaste eesti laste keeleline areng ja selle seos keelelise kasvukeskkonnaga*. (Doktoritöö) Tallinna Ülikool. ETERA <https://www.etera.ee/zoom/199407/view?page=1&p=separate&tool=info>
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Lall, A. & Minlibajeva, H. (2007). Teisest rahvusest laps lasteaias. Rmt Harjo, A. & Varava, L. (Toim.). *Psühhosotsiaalse keskkonna juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele*. OÜ Puffet Invest.
- Leiwo, M. (1993). *Lapse keeleline areng*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford University Press.

<https://www.library.brawnblog.com/How%20Languages%20are%20Learned.pdf>

Little, O. (2009). Suulise keeleoskuse arendamine. Rmt Mehisto, P. (Koost.). *Keelekümbluse käsiraamat*. Tallinna Raamatutrükikoda.

Maharsi, I. (2011). The importance of input and interaction in second language acquisition. *Journal of English and Education*, 5(1). <https://journal.uui.ac.id/JEE/article/view/4459>

Minlibajeva, H. (2014). Varane keelekümblus lasteaias. Tammiste, Halliki (toim.) *Tarkus tuleb tasapisi : valik aktiivõppe strateegiaid lasteaias ja koolis*. Tartu: Atlex.

Märka, M., & Kuuspalu, K. (2009). Eesti keel kui teine keel. E. Kulderknap (Toim), *Õppe- ja kasvatustegevuste valdkonnad*. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. Tartu: Kirjastus Studium.

Owen Van Horne, A. (2021). *The role of input in syntax and morphology acquisition: Evidence from production*. Brookes Publishing.

Padrik, M., Hallap, M. (2008). Keel ja kõne: kuulamine ja kõnelemine, lugemine ja kirjutamine. Rmt Kikas, E. (Toim.). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. Tartu: Ülikooli Kirjastus

Paradis, J., Genesee, F. & Crago, M. B. (2021). *Dual language development & disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Brookes Publishing

Rannut, M. (2001). *Varane keelekümblus, eesti keel kui teine keel ja muukeelne laps koolis: teooria ja praktika*. Tallinn: TPÜ.

Rannut, Ü. (2000). *Varajane eesti keele kümblus ja eesti keel kui teine keel 1. klassis. Õpetaja meelespea*. Tallinn: Aurtatrükk

Rannut, Ü. (2003). *Mitteverbaalsed strateegiad ja keeleline rikastamine teise keele õppes*. TPÜ Kirjastus.

Riigi Teataja. (vastu võetud 12.12.2022). *Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse ning teiste seaduste muutmise seadus (eestikeelsele õppele üleminek)*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/128122022008> (viimati vaadatud 07.05.2025)

Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus (2009). *Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad*. Studium

Ruutmets, K., Saluveer, E. (2008). Võõrkeel. Kikas, E. (Toim.). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Shoebottom, P. (2016). *The factors that influence the acquisition of a second language*. German School Phoenix. <https://germanschoolphoenix.wordpress.com/2016/03/14/the-factors-that-influence-the-acquisition-of-a-second-language/>

- Tallinna Linnavalitsus. (i.a.). *Eestikeelsele haridusele üleminek*.
<https://www.tallinn.ee/et/lasgy/eestikeelsele-haridusele-uleminek> (viimati vaadatud 10.04.2025)
- Tuuling, L. (2017). *Mitmekultuuriline kasvatus alusharidus*. rmt: K. Nugin, & T. Õun, *Õppe- ja kasvatustegevus lasteaias*. Tartu: AS Atlex.
- Varandi, K. (2020). *Muu kodukeele lapse arengu toetamine eestikeelses lasteaias*. (Magistritöö). Tallinna Ülikool. ETERA.
<https://www.etera.ee/zoom/84258/view?page=1&p=separate&tool=info&view=0,0,2481,3508>
- Vare, S. (1998). Kakskeelsus kakskeelsuse õpetuse kaudu. Rmt: Lauristin, M., Vare, S., Pedastsaar, T., Pavelson, M. (koost). *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele*. Tartu Ülikool.
- Vihman, V-A. (2018). Pilk laste keeleomandamisele: Teoreetilistest alustest ja kvantitatiivsetest lähenemistest. *Keel ja Kirjandus*. <https://doi.org/10.54013/kk730a2>
- Vihman, V-A. (2022). [Video]. Mis mõjutab mitmekeelse lapse keeleoskust. UTTV.
<https://uttv.ee/naita?id=33567>
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/0f4f85ca-27bb-4523-8026-ac55f7ea1760/content>

LISAD

Lisa 1. Vaatlusleht

Kuupäev:

Õpetaja:

Rühm:

Teema:

MEETODID	JAH/EI	MÄRKUSED
Hommikuringi rutiintegevused.		
Autentse keele kasutamine		
Oma keele kohandamine		
Oluliste sõnade rõhutamine, kordamine.		
Loomulike olukordade kommenteerimine.		
Kehakeele kasutamine (miimika, žestid, hääletugevus).		
Visuaalsed vahendid (pildid,		

objektid, esitlused).		
Mitmekesine õpetamine (digivahendid, videod, arvutitarkvara)		
Füüsilise õppekeskkonna (rääkivate seinte) kasutamine.		
Vaimse keskkonna toetamine (lapsel on mõtlemisaega)		

Keskkond	Märkused
Lapse keskne (mugavus, materjal laste kõrgusel, sõnad paraja suurusega)	
Õpetaja keskne (ütleb lapsele ette, vähe materjali, materjali koristamine, hääletoon)	

Lisa 2 Intervjuu küsimused.

INTERVJUU KÜSIMUSED

1. Kuidas seletaksite, mis on keelesisend?
2. Kui oluline on Teie arvates keelesisend laste keelelises arengus?
3. Kui teadlikult Te jälgite oma keelekasutust suheldes lastega? Mida teete keelekasutuse jälgimiseks?
4. Milliseid meetodeid/tehnikaid kasutate keelesisendi mõistmise toetamiseks?
5. Kuidas kohandate materjale ja tegevusi vastavalt laste keeleoskuse tasemele?