

TARTU ÜLIKOOL
SOTSIAALTEADUSTE VALDKOND

NARVA KOLLEDŽ

ÕPPEKAVA “KOOLIEELSE LASTEASUTUSE ÕPETAJA MITMEKEELSES
ÕPIKESKKONNAS”

Marija Tšeremiskin

LASTEAIÕPETAJATE ARVAMUS HOIAKUTEST TÖÖS MUUKEELSETE LASTE
EESTI KEELE ÕPPETAMISEL EESTI JA KEELEKÜMBLUSE RÜHMADES ÜHE
MAAKONNA NÄITEL

Bakalaureusetöö

Juhendaja Nelly Randver

Narva 2021

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

.....

Töö autori allkiri ja kuupäev

SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	4
1. MUUKEELSUS JA ÕPETAJATE HOIAKUD TÖÖS MUUKEELSETE LASTEGA...	6
TEOREETILISED ALUSED	6
1.1. Muukeelsuse definitsioon ja selle tähtsus lapse arengus	6
1.2. Muukeelsed lapsed Eesti lasteaedades	8
1.3. Õpetajate hoiakud ja nende tähtsus.....	9
1.4. Õpetajate hoiakud töös muukeelsete lastega eesti keele õpetamisprotsessis.....	10
1.5. Õpetajate hoiakuid mõjutavad tegurid	13
2. LASTEAIAÕPETAJATE HOIAKUD TÖÖS MUUKEELSETE LASTEGA	17
EMPIIRILINE UURING	17
2.1. Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused.....	17
2.2. Uurimismeetodi ja andmete kogumisviisi kirjeldus	17
2.3. Uurimistöö valim ja konfidentsiaalsus.....	18
2.4. Intervjuu läbiviimise protsess	19
2.5. Tulemuste analüüsi meetod.....	20
3. UURIMISE TULEMUSED	22
ARUTELU JA JÄRELDUSED	37
KOKKUVÕTE.....	44
SUMMARY	47
KIRJANDUS	50
LISAD	61
LISA 1. INTERVJUU KÜSIMUSED	62
LISA 2. INTERVJUU VASTUSTE TRANSKRIPTSIOON	64

SISSEJUHATUS

Eestis on möödunud 13 aastat sellest ajast, kui hakati rakendama keelekümblusprogrammi. Eesti keelest erineva emakeelega laste eesti keele ja eestikeelse õppe toetamine on meie riigis olnud prioriteediks kahel viimasel kümnendil. See on kinnitatud nii seadusandluses kui seaduste rakendamise toetamises. 2009. a rakendatud koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava kohaselt peab eesti keele õpe olema tagatud kõigile kolmeaastastele lastele, kelle kodune keel ei ole eesti keel (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava 2008).

Vastavalt uuringule, mis oli läbi viidud 2016. aastal, on äärmiselt tähtis keskenduda varase keelekümbuluse laiendamisele ning pakkuda rohkem võimalusi õppida eesti keeles lasteaias ja põhikoolis (Valk 2016: 11). Õpetajad sageli tegutsevad mitmekultuurilises keskkonnas, õpetades eesti keelt muukeelsetele lastele. Seejuures on probleeme nii õpetajate oskuste, enesetõhususe, kindluse ja motivatsiooni kui laiemalt (keele) õpetaja töö väärtustamisega (Valk 2016). Ka laste keeleoskuse uuringust (Metslang jt 2013) selgub, et parem on nende laste keeleoskus, kes on osalenud keelekümblusprogrammis, kelle õpetajatel on parem keeleoskus ja kes osalevad aktiivsemalt täienduskoolitustel. Seega avaldavad mõju õpetajate positiivsed hoiakud laste keeleoskuse tasemele.

Kõik eeltoodu kajastab antud uurimistöö teema aktuaalsust ja tähtsust.

Õpetaja on keele õpetamisel võtmeteguriks. Ta peab olema valmis õpetama mitmekultuurilises ja -keelses rühmas ning toetama laste positiivset kaksikidentiteedi kujunemist. Probleemiks võib aga olla õpetajate enesetõhusus, suhtumine oma töösse ja lastesse. Kui õpetajal pole kujunenud positiivseid hoiakuid või esineb negatiivne suhtumine oma töösse, võib see avaldada negatiivset mõju ka laste õppimisele ja eduvõimalustele, kuna negatiivsete hoiakutega õpetajad ei ole altid panustama rohkem töösse, et täita laste individuaalseid vajadusi.

Bakalaureusetöö eesmärgiks on välja selgitada õpetajate hoiakuid muukeelsete laste ja eesti keele õpetamise suhtes eesti ja keelekümblsruühmas, toetudes X maakonna lasteaiasõpetajate arvamusele.

Eesmärgi täitmiseks püstitatakse kolm uurimisküsimust:

1. Milliseid hoiakuid peavad lasteaiaõpetajad tähtsateks töös muukeelsete lastega eesti ja keelekümluse rühmas nende arvates?
2. Millised hoiakud soodustavad või takistavad tööd muukeelsete lastega lasteaiaõpetajate arvates?
3. Missugused faktorid/olukorrad soodustavad/takistavad õpetajatel positiivseid hoiakuid töös muukeelsete lastega eesti ja keelekümluse rühmades lähtuvalt õpetajate arvamustest?

Püstitatud eesmärk määrab ka töö struktuuri. Bakalaureusetöö koosneb teoreetilisest ja uurimisosast. Töö teoreetilises osas antakse ülevaade muukeelsusest ning õpetajate hoiakutest töös muukeelsete lastega eesti keele omandamisprotsessis. Teoreetilise osa materjal põhineb teemaalasel kirjandusel ja elektrooniliste allikate uurimisel.

Töö uurimise osas tuuakse välja uurimistöö eesmärk, ülesanded, uurimismeetodid, valim, uurimistöö läbiviimise ja tulemuste analüüsi meetodid ning läbiviidud uurimistöö analüüsi tulemused ja järeldused. Uurimisobjektiks on X maakonna lasteaedade eesti- või keelekümluse rühmades muukeelsete lastega töötavad õpetajad.

Käesolevas töös kasutas autor kvalitatiivset uurimisviisi, kogudes andmeid poolstruktureeritud intervjuu meetodil. Intervjuud viidi läbi nelja silma all. Andmete analüüsimisel kasutas autor kvalitatiivset sisuanalüüsi. Töö lõpus võtab autor kokku bakalaureusetöö tulemused.

Kõik uurimistöö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on töös viidatud. Kasutatud kirjanduse täisnimekiri on välja toodud töö lõpus.

1.MUUKHEELSUS JA ÕPETAJATE HOIAKUD TÖÖS MUUKHEELSETE LASTEGA.

TEOREETILISED ALUSED

Teoreetiline ülevaade jaguneb viieks osaks. Enne kui keskenduda õpetajate hoiakutele ja nende mõjule muukeelsete laste keele tasemele, tuleb uurida muukeelse lapse olemust. Töö teoreetilises osas on defineeritud muukeelsust ning on välja toodud selle tähtsus lapse arengus. Samuti on kirjeldatud muukeelsete laste olukorda Eesti lasteaedades ning õpetajate hoiakuid ja nende tähtsust töötamisel muukeelsete lastega.

1.1. Muukeelsuse definitsioon ja selle tähtsus lapse arengus

Paljud inimesed maailmas kasutavad igapäevaelus mitut keelt. See tähendab, et kakskeelsus või mitmekeelsus on tänapäeva maailmas pigem reegel kui erand.

Muukeelsusel, kui nähtusel, pole siiani toodud täpset definitsiooni. Peamiseks põhjuseks on see, et muukeelsuse mõiste ei ole veel selgelt määratletud. Shenkeri (2012) peab muukeelseks last, kes on sünnist saati kodus rääkinud ühte või isegi mitut keelt ning alles lasteaeda minnes hakkab omandama uut keelt.

Soll ja Palginõmm (2011) kirjeldavad muukeelset last järgmiselt: "...eesti keelest erineva emakeelega laps, kelle emakeel või kodune keel ei ole eesti keel". Baker (2005) defineerib muukeelseid lapsi neutraalsemalt kui sisserännanuid, niisugustel juhtudel on muukeelse lapse perekonna kodune keel (emakeel) vähemuskeel ning asukohamaal on käibekeeleks enamuskeel. Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnas kasutatakse muukeelsuse puhul "mitte- eesti kodukeelega laps" mõistet, mis on enim levinud termin (Märka, Kuuspalu 2009). Raadik (2013) seletab muukeelsuse mõistet kui "vastandit emakeelele".

Tänapäeval on tulnud paljudes riikides muukeelse lapse definitsiooni asemele teised mõisted. Näiteks, kasutatakse Saksamaal mõiste „muukeelne laps“ asemel väljendit "migratsioonitaustaga laps", mis haarab nii muu- kui ka kakskeelsete laste definitsioone (Beyrle 2008).

OECD määratluse järgi on laps migratsioonitaustaga, kui ta kuulub esimesse või teise immigratsiooni põlvkonda (Tire jt 2019: 92). Seejuures loetakse esimesse põlvkonda kuuluvaks lapsed, kes ise ja kelle mõlemad vanemad on välisriigis sündinud. Teise põlvkonda kuuluvad Eestis sündinud lapsed, kelle mõlemad vanemad on väljaspool Eestit sündinud (Tire jt 2019: 92).

Eesti keelt mitte rääkiv laps ei ole Eesti lasteaedades enam haruldus, kuna on suurenenud teistest maailma riikidest sisseränne, selle võrra on tõusnud migratsioonitaustaga laste arv. Üsna olulisemaks on muutunud lasteaedades töö selliste lastega.

Teadlased ei ole jõudnud ühisele meelele muukeelsuse määratluse osas ja seetõttu hinnatakse erinevalt selle mõju lapse arengule. Mõned autorid arvavad, et muukeelse lapse areng ei erine palju ükskeelse lapse omast, välja arvatud mõningad lahknevused (Niiberg 2018). See viib aga kahe (või enama) keele vastastikmõjuni. Kakskeelse lapse kõnes võib näiteks esineda mõni keeleelement varem, mõni hiljem.

Teised autorid arvavad, et muukeelsed lapsed erinevad lasteaeda minnes nii arengutaseme, võimete, kultuurilise tausta, keelte erinevuse kui ka kohanemise poolest (Hallap 2008; Rannut 2000; Tuul jt. 2011 viidanud Vahtra 2016: 6). Puuli (2013) uuringute tulemused näitasid, et kakskeelsed lapsed saavad enamasti esimeses klassis hakkama, kuid siiski on neil mõningaid raskusi, sest on piiratud eesti keele oskus. Seega on neil tekstist raske aru saada, seda lugeda, grammatiliselt ja arusaadavalt sõnastada.

Psühholoog-nõustaja ja koolitaja Toivo Niibergi (2018) sõnul aitab kahe keele rääkimine inimesel tulevikus õppida kolmandat ja neljandat keelt. Juba varakult saab kakskeelne laps aru, et võib mõtteid erinevalt väljendada ja et selleks on erinevaid viise ja erinevaid keelestruktuure. Uut keelt õppides ei mõtle laps selle üle, miks uus keel erineb sellest, mida ta juba teab, vaid aktsepteerib lihtsalt erinevusi (Niiberg 2018).

Keel ja mõtlemine on omavahel tihedalt seotud, seetõttu mõjutab mitmekeelsus lapse mõtlemisprotsesse otseselt. Sõna tähendus on olulisem kui selle kõla kakskeelse lapse jaoks ja see aitab lapsel abstraktsetest konstruktsioonidest ja ideedest aru saada. Kakskeelsel lapsel on paindlikum mõtlemine ja arenenum keeleline loovus. Tänu sellele, et kakskeelne laps peab pidevalt jälgima, kellega mis keeles rääkida, on tema suhtlemisoskus arenenud hästi. (Elliot, L. jt 2003: 106).

Rahvusvahelise uuringu (Widlok jt 2011: 6) andmetel selgus, et lastel areneb suhtlemis- ja keeleoskus tänu varajasele võõrkeele õppimisele. Uusi keeli õpivad lapsed suure huviga. Samuti kinnitavad Harvardi ülikooli uuringud (Ford, 2014) teise keele õppimise suurt psühholoogilist kasu, sest see täiendab väikelaste kriitilise mõtlemise oskusi, loovust ja sensoorset paindlikkust. Lapsed, kes õpivad võõrkeeli, on testides ees oma eakaaslastest verbaalsete ja matemaatiliste tulemuste poolest. See tõestab, et kognitiivseid võimeid täiendab lisakeele õppimine. Kanada Yorki ülikooli uuringust (Doron, 2013) selgus, et teise keele teadmine kakskeelsete laste poolt

annab neile eelise lugema õppimisel. See annab võimaluse kasutada ühe keele ideid ja teise keele kogemusi. Lapse vanemaks saamisega edukus aina suureneb. Lisaks on veel muljetavaldav oskus lugeda kahes keeles. Antoniou jt (2016) laste kognitiivsete võimete uuring näitas, et kakskeelsetel lastel on parem mälu, kognitiivne paindlikkus ja tähelepanu kui ühes keeles kõnelevatel lastel.

Arvukad uuringud viimase 60 aasta jooksul on tõestanud varase keeleõppe olulisust uue keele omandamisel (Valk, Selliov 2018: 10). Vanus, millal uut keelt intensiivselt õppima hakatakse, on üks olulisi faktoreid, mis selgitab keele omandamise taset (Granena, Long 2013). Qureshi (2016) on koostanud metaanalüüsi, kus selgus, et vanus mängib tähtsat rolli keele omandamisel juhul, kui protsessi eesmärgiks on 'teise keele omandamine'. Siinkohal peetakse oluliseks nii keele kui ka keelekandjaga kokku puutumist. (Flege, Liu 2001 viidanud Valk, Selliov 2018: 10).

Võõrkeele õppimisega alustatakse alushariduses 4–5 aastasel (De Bot 2014: 409–418). Mitmed uuringud on näidanud, et teise keele õppimine koolieeliku eas annab lapse keelearengule eeliseid, näiteks keelt omandatakse kiiremini ning kõne on aktsendivabam (Ghasemi, Hashemi 2011; Rannut 2000). Teise keele omandamise uurimistulemused on näidanud, et selleks on soodsaim periood viiendast kümnenda eluaastani. Mida varem õpitakse teist keelt, seda paremini stimuleerib see õppija intellektuaalset arengut ja analüütilist mõtlemist, mis omakorda hõlbustab ka teiste keelte omandamist tulevikus (Rannut 2000: 9). Samal arvamusel on Doron (2013), kes väidab, et võõrkeele valdamise aken emakeelena kõneleja tasemel on avatud ainult kuni seitsmeaastastele lastele. Doron kinnitab, et on mitmeid eeliseid võõrkeelte õppimisel, sellised nagu mälu ja keskendumisvõime paranemine ning dementsuse ennetamine hilisemas elus.

Toetudes ülaltoodule võib väita, et tänapäeval muutub muukeelsus maailmas aina tavalisemaks ning sellele aspektile pööratakse üha rohkem tähelepanu (nii teadlaste kui ka konkreetsete õppeasutuste poolt), et tagada lastele tõhus ja kvaliteetne haridus. Mitme keele valdamine annab lapse arengule palju eeliseid (eriti tulevikus), kuid selleks on äärmiselt tähtis õigel ajal ja teatud tasemel ning viisil alustada lapsele teiste keelte õpetamist.

1.2. Muukeelsed lapsed Eesti lasteaedades

Nagu paljudes riikides, pole ka Eesti lasteaedades muukeelne laps enam mingi haruldus. Muukeelsed lapsed on aga lasteaiaõpetajale ehk suuremgi väljakutse kui eesti ükskeelsed lapsed, sest oma tausta ja vajaduste poolest on nad väga heterogeenne rühm, kelle puhul pole võimalik rakendada kindlaid reegleid (Hallap 2008; Lunjova, Maiberg 2012).

Eestis on elanud eelmiste sajandite jooksul üksteise kõrval erineva emakeelega inimesed, aga nende klassid olid ikka etnilis-keeleliselt homogeenised ehk erineva emakeelega lapsed on

õppinud erinevates lasteaedades, kuid edasi õppisid nad koos koolides, mille tõttu sulandusid nad õpilaskonda üsna märkamatu. Tänapäevane situatsioon on oluliselt teistsugune. Igal aastal on aina suurenenud nende laste arv, kelle emakeel on erinev lasteaia või kooli õppekeelest ja kes ei ole kunagi eesti keelt õppinud (Palginõmm, Soll 2011: 9). Näiteks, 2020. aastal oli Eesti lasteaedades umbes 11 000 vene kodukeelega last, neist ligi pooled käisid keelekümblusrühmas või eestikeelses lasteaias, pooled vene õppekeelega rühmas (Vapper 2020). Venekeelses põhikoolis jätkab õpinguid 82% vene õppekeelega lasteaias käinutest ja 52% keelekümbluses osalenutest. Eestikeelses koolis jätkab vastavalt 2% ja 10% (Vapper 2020). Lähtuvalt eeltoodust on äärmiselt tähtis tagada õigeaegne ja kvaliteetne eesti keele õpetamine muukeelsetele lastele eesti keelega või keelekümblusega lasteaia rühmades.

Biricik ja Özkan (2012) on öelnud, et laste motiveerimisel ja keele õpetamisel mängib tähtsat rolli õpetaja enda käitumine, mille aluseks on muuhulgas ka õpetaja pädevused ja hoiakud. Viimaste aastate jooksul on tunduvalt kasvanud muukeelsete laste arv eesti lasteaedades, kusjuures rühmad ei ole homogeensed. Seega on see suur väljakutse õpetajate jaoks, kuna nad peavad leidma õppimis- ja lähenemisviisi erineva tausta-, keele- ja vajadustega lastele.

1.3. Õpetajate hoiakud ja nende tähtsus

Pajaresi (1992) arvates on üsna keeruline defineerida inimeste hoiakuid, kuna need põhinevad inimeste hinnangutel ja mõjutavad otsustamist, samas kui teadmised põhinevad faktidel. Inimese suhtumine ühte või teise olukorda ja tema hinnangud selle suhtes on mõjutatud tema enda hoiakutest (Ferguson, Fukukura 2012; Pajares 1992).

Hoiak on märk sellest, kui palju meile midagi meeldib või ei meeldi (Maio, Haddock 2010). Samas põhineb hoiak eelnevatel teadmistel ja kogemustel. Iga inimese hoiakuid saab mõjutada positiivses või negatiivses suunas. Positiivne kogemus toob inimeses esile positiivse hoiaku ja negatiivne kogemus negatiivse (Farlane, Woolfson 2013; Ferguson, Fukukura 2012 viidanud Altin 2017: 6). Inimese käitumine ja tunnetus sõltuvad sellest, mis hoiakud nendel on ning need on otseselt ka seotud inimese kogemustega ja sellega, kuidas ta olukorda suhtub (Farlane, Woolfson 2013; Maio, Haddock 2010 viidanud Altin 2017:7).

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2012) on välja toonud, et õpetajate pädevuse moodustavad hoiakud, teadmised ja oskused, mis tagavad praktiseerimise. Õpetajate uskumused ja hoiakud on tähtsad professionaalsuse loomisel, kuna need on vahetult seotud tööalase heaoluga ning sellega, kuidas õpetajad käituvad ja tegutsevad õpikeskkonnas. Kõik need tegurid mõjutavad potentsiaalselt ka laste motivatsiooni ja tulemusi. Lisaks on hariduses toimuvate reformide

edukus tagatud õpetajate positiivsete hoiakute poolt (Forlin 2010). Samas takistavad lastevanemate ja õpetajate negatiivsed hoiakud eduka õppeprotsessi rakendamist olulisel määral (Mittler 2003). Rakendamine on seotud hoiakutega ning ainult õpetajate positiivsed hoiakud tagavad hariduse efektiivsuse (Lee jt 2015).

Õpetajate positiivne suhtumine on ette nähtud ka Õpetaja Kutsestandarditega, mille uus versioon hakkas kehtima 1. jaanuarist 2020. a. Selle järgi õpetaja

- loob positiivse suhtluskeskkonna ja käitub vastavalt headele suhtlemistavadele;
- suhtleb edukalt erinevate tasandite ja sihtgruppide inimestega;
- loob koostööks vajalikke suhtevõrgustikke;
- kujundab õppijate kommunikatsiooni ja suhtlemisoskusi;
- analüüsib ja arendab oma suhtlemisoskusi, teeb konstruktiivset kriitikat ja on sellele avatud;
- juhindub oma töös õpetaja kutse-etikast;
- toetab oma tegevuse kaudu kutse-etika ja õpetaja ameti laiemat teadvustamist ning väärtustamist ühiskonnas;
- kujundab ja järgib ühiskonna väärtusi ja norme erinevates keskkondades;
- kujundab oma eeskujuga õppijate väärtusi;
- tunneb oma tugevaid ja nõrku külgi ning teostab ennast neid arvestades;
- töötab oma võimete kohaselt (Õpetaja Kutsestandardid 2020).

Samuti on õpetajatöös olulised empaatia, koostöövõime, positiivsus ja tolerantsus. Õpetaja kasutab korrektset keelt õpetamisel kõnes ja kirjas ning väljendab ennast arusaadavalt; kasutab oma töös õpetamise keelt tasemel C1 ning ühte võõrkeelt tasemel B2 (Õpetaja Kutsestandardid 2020).

Õpetajate pedagoogilised hoiakud on seotud nende tööga ning need võivad avaldada nii positiivset kui ka negatiivset mõju õppeprotsessile. Professionaalne õpetaja peab looma positiivse suhtlemis- ja õpikeskkonna, võttes arvesse iga lapse kultuurilist (sh ka keele) eripära. Ainult õpetajate positiivsed hoiakud tagavad efektiivse hariduse.

1.4. Õpetajate hoiakud töös muukeelsete lastega eesti keele õpetamisprotsessis

Laps veedab suuremat osa tema päevast lasteasutuses, mille tõttu on õpetaja just see inimene, kes oskab anda lapse arengule hinnangut ning jagada seda vajadusel ka vanemaga ja viimasele

soovitusi anda lapse edasiseks arenguks (Biricik, Özkan 2012: 70-86). Samuti jagab õpetaja teavet, millisel tasemel peab laps oskama lugeda, kirjutada ja arvutada, enne kui ta kooli läheb; kuidas suunata last sihipärasele õppetegevusele, panna laps kooli vastu huvi tundma; milline on lapse üldine vaimne areng jne. Mõned teadlased on väitnud, et õpetaja saab pakkuda tuge ja nõuandeid lapse koolivalikul (Hatcher jt 2012; Ots 2008; Põdra 2002). Nagu eelpool mainitud, on väikelaste motiveerimisel ja keele õpetamisel Biriciki ja Özkani (2012) järgi tähtis roll õpetaja enda käitumisel, sest nad täidavad lasteaias ka lapsevanema rolli ja on iga lapse jaoks info saamise kõige parem allikas. Lapsed jälgivad oma keeleõpetajat, tema käitumismustreid, mõtlemisviise ja ka keele kasutusstruktuure (Sarap 2004).

Eesti keele õppimiskvaliteet ja -võimaluste olemasolu mõjutavad laste edasiõppimise valikuid ning see omakorda sõltub muuhulgas ka paljudest erinevatest asjaoludest, sealhulgas ka õpetajate hoiakutest ja nende isiklikest omadustest (Valk, Selliov 2018: 6). Uuringud on näidanud, et õpetaja käitumist mõjutavad tema hoiakud ning see omakorda seotud ka lapse eduvõimalustga. (Avramidis, Norwich 2002; Jordan jt 2009; Silverman 2007 viidanud Poom-Valickisa, Ullaa 2020: 5). Marzano (2003) tõdes, et hea õpetaja-lapse vaheline suhe on tõenäoliselt üheks nurgakiviks, mis võimaldab teistel õppetöö aspektidel hästi töötada. Mitmed uurimused on näidanud, et õpetajate uskumused ja praktikad on seotud tulemusliku õppimisega ja ka õpitulemustega (Brophy, Good 1986; Wang jt 1993 viidanud Loogma jt 2009: 25). Samuti võib eeldada, et õpetajate hoiakud ja uskumused avaldavad suurt mõju laste õppimisele (Loogma jt 2009: 25). Mitmed autorid pöörasid tähelepanu sellele, et hariduse edukaks rakendamiseks on vajalikud õpetajate positiivsed hoiakud (Lee jt 2015; Swain jt 2012), kuna positiivsete hoiakutega õpetajad on altimad tegema rohkem, et täita laste individuaalseid vajadusi. Sel juhul kohandavad nad tõhusamalt erinevaid juhiseid ja õppekava vastavalt laste vajadustele (Swain jt 2012). Näiteks, paljud lasteaiasõpetajad õpetavad lastele luuletusi ja laule teises keeles (kas mingiks peoks, sünni- või teatud tähtpäevaks jne). Peaks aga täpsustama, et kui laps õppis pähe kogu luuletuse muus keeles, ei tähenda see veel, et ta saab sellest luuletusest aru, aga ta saab juba kasutada neid sõnu/lauseid oma kõnes (sellega suureneb tema sõnavara) (Protasova, Rodina 2020).

Lapsega suhtlemisel peaks kasutama ordinaarset ja mitmekesist keelt. Suur osa kõnelustest on seotud teatud olukorraga ning seetõttu mõistab laps öeldu konteksti, kuigi ei pruugi ta aru saada igast sõnast eraldi. Sattudes olukorda, kus laps peab väljendama ennast arusaadavalt, tuleb tal oma keelega vaeva nägema ning selleks on vaja sõnastamise oskuse arendamist. Kõige suurem

viga, mida tehakse muukeelse lapsega suhtlemisel, on täiskasvanu rääkimine lapse enda eest või kui esitatakse näiteks selliseid küsimusi, mis ei nõua pikka vastust (Tuul jt 2011: 9). Tuleks vältida öeldu tõlkimist eesti keelest lapse emakeelde ning selle asemel võiks teha end arusaadavaks muul viisil. Õpetaja keelestruktuurid ja -sisu peavad olema põhjalikult läbimõeldud ning sõnade kasutamise valimisel tuleb arvestada lapsel olemasoleva sõnavaraga. Vältimaks lihtsustatud kõne kasutamist ja laiendamaks lapse sõnavara, võiks kasutada žeste või näidata pilte või ümber olevaid esemeid (Tuul jt 2011: 10).

Õpetaja enda hoiakud ja uskumused mõjutavad ilmtingimata ka tema käitumisviisi lastega ning see on üks peamisi tingimusi, mis avaldab suurt mõju lapse õpitulemustele (Silverman 2007; Loreman jt 2014). Ei tohiks kahe silma vahele jätta ka fakti, et õpetaja on õppeasutuse esindaja ning tema hoiakud ja nendega seotud kompetentsid mängivad tähtsat rolli lapse rahulolu kujundamises oma kooliga/lasteaiaga (Pulver, Toomela 2014: 90).

Hamre ja Pianta (2001, 2005 viidanud Schults jt 2018: 27) on jõudnud järeldusele, et lapse ja õpetaja omavaheline suhe on eeltingimuseks sellele, kui hästi on laps võimeline ümbritseva keskkonnaga kohanemiseks ning kui edukad õpitulemused tal on. Roorda, Koomen ja Spilt (2011) on leidnud arvukate uurimuste põhjal, et halvad suhted õpetajaga mõjuvad kahjustavalt nii laste õpitulemustele kui õpitahtele. Lisaks laste ja õpetaja vahelise läheduse soodustamisele arendab see ka lapse verbaalseid oskusi (Commodari 2013 viidatud Schults jt 2018: 28). Paremate verbaalsete oskustega laps saab omakorda hõlpsamini aru nii õppimise kui ka käitumislaster juhustest. Samuti suudab ta väljendada selgemini enda vajadusi, sh küsida abi. Lisaks sellele toetavad paremad verbaalsed oskused omakorda ka lapse ja õpetaja vahelist head suhet, sest õpetajatel on hõlpsam last mõista ja tundlikult reageerida, kui viimane oskab end hästi väljendada (Schults jt 2018: 27-28).

Keeleõppes on kriitilise tähtsusega õpetajate töö kvaliteet. Eesti keele õpetamise tulemuslikkus sõltub sellest, kui pädev on õpetaja oma töös, kui loov ja järjekindel ta on oma tegevustes ning kui nõudlik ta on nii lapse arengu kui enda tööprotsessi vastu pidades meeles eesmärki toetada lapse arengut (Merila 1999: 9).

Tihe koostöö lasteasutuse ja kodu vahel aitab kaasa lapse kiiremale kohanemisele ja sulandumisele rühma. Kui puudub ühine keel lapsevanema ja lasteaia vahel, siis tuleks alustada lihtsamast, näiteks naeratus on üks lihtsamaid viise kontakti loomisel. Laps peab tähtsaks seda, kui ta näeb oma vanemat vestlemas tema õpetajaga. Õppe kaudu loodud koostöö

lapsevanematega loob positiivsed suhted kõigi kolme vahel ja motiveerib nii last kui ka tema vanemaid õppima eesti keelt (Tuul jt 2011: 7).

Rannut (2000) väidab, et üldeesmärgi saavutamiseks peab õpetaja lasteaias õppe- ja kasvatustööd organiseerides arvestama laste ealisi ja individuaalseid iseärasusi. Lasteaias tuleb eesti keelt kui teist keelt õpetades pidada silmas laste võimeid, kultuurilist tausta, vanust, sugu. Õpetajatel on arusaamine, et nad on keele- ja kultuurikandjad, ning see määrab nende tegevuse sihi (Protasova, Rodina 2020). Kindlasti tulevad kasuks õpetajate positiivsed hoiakud teiste kultuuride ja keelte suhtes (Tuul jt 2011: 15). Rõõmu ning tähtpäevi jagub mitmekultuurilisust arvesse võttes rohkem, sest näiteks jõulud algavad esimese adventiga ja kestavad õigeusklike uue aastani ning vastlapäev ei piirdu ainult liulaskmise ega hernesupi söömisega, vaid eesti rühmade lapsed näevad ka näiteks vene rahva kombeid ning saavad neist osa (Tuul jt 2011: 15).

Võõrkeele omandamisprotsess toimub kiiremini, kui ollakse vahetus keelekeskkonnas. Ühena esimesi omandatakse suhtluskeeles tervitamis hüvastijätu, palumist ja tänamist ning korralduste täitmist. Kõik igapäevased tegevused lasteaias võivad olla aluseks ja objektiks sõnavara laiendamisel ja kinnistamisel, näiteks õue või sööma minek (Tuul jt 2011: 9). Mäng on lahutamatu osa lapse arengus, seega keskendutakse lasteaias ja ka koolis õppimisele just mängu kaudu. Mäng on üks olulisi aspekte lapse õppimise protsessis, seega õpetaja juhendavat rolli rõhutatakse nii mängus kui õppimises (Niilo, Kikas 2008).

Õpetajate hoiakud avaldavad mõju õpetajate käitumisele ning määravad nende suhtumise nii õppeprotsessisse kui ka lastesse. Hariduse edukaks rakendamiseks on tähtis, et õpetajal oleksid positiivsed hoiakud. Eesti keele omandamist soodustab õpetaja positiivne suhtumine teistesse kultuuridesse ja keeltesse – see aitab luua head keelekeskkonda.

1.5. Õpetajate hoiakuid mõjutavad tegurid

Õpetajate hoiakuid mõjutavad mitmed tegurid. Positiivseid hoiakuid loob õpetajate kõrge enesetõhusus. Tajutud enesetõhusus on usk enda suutlikkusse tulla edukalt toime mingisuguse tegevuse või ülesandega (Bandura 1977). Õpetaja tajutud enesetõhusus tähendab seega tema usku tulla toime oma ametialaste tegevustega. Kõrgema tajutud enesetõhususega õpetajad kogevad vähem tööalast stressi ja läbipõlemist ning jätkavad tõenäolisemalt oma ametis (Hong 2012 viidanud Schults jt 2018: 27). Üks võimalusi, kuidas ennetada läbipõlemist ja stressi, on õpetajate tajutud enesetõhususe kasvu soodustamine. Mida rohkem usub õpetaja enda võimelisusesse ja hakkama saamisenesse, seda positiivsemad tema hoiakud. Kogenud laste edusamme, on õpetajad

toonud esile selliseid tundeid nagu rahulolu ja õnn, mis omakorda loovad positiivseid hoiakuid (Yeo jt 2014).

Õpetajate hoiakuid mõjutab keskkond. Mõju avaldavad inimese religioon ja kultuur. On täheldatud, et inimestel, kes elavad kultuurikeskkonnas, kus austatakse inimkonda ja võetakse kõiki võrdsetena, on positiivsemad hoiakud (Majoko 2016). Lasteaia keskkonnas loob positiivseid hoiakuid toetuse tundmine nii personali, vanemate kui ka laste poolt (Akalin jt 2014; Yeo jt 2014) ning ressursside kasutamise võimalus (Akalin jt 2014).

Häidkind ja Oras (2013) leidsid Eestis tehtud uuringus, et lasteaiaõpetajate ja õpetajate hoiakute erinevusi saab samuti valdavalt seletada õppijate, personali ning töökeskkonna erisusega. Õpetajad teavad, et nende töö tulemusi mõjutavad eelkõige nad ise, et nende töö on loominguiline ning soodsa kliima ja positiivsete traditsioonide loomisel mängib tähtsat rolli iga kollektiivi liige (Protasova, Rodina 2020). Õpetajad väärtustavad kõrgelt kolleegidega konsulteerimist. Kuulmine, kuidas teised õpetajad tulevad toime sarnaste keeruliste olukordadega, millega ise parajasti kimpus ollakse, annab uusi teadmisi ja oskusi, mida kasutada. See tugevdab usku enesetõhususse (Schults jt 2018: 27). Õpetaja, kes peab aru oma kolleegidega, tunneb ka lisaväärtusena, et ta ei ole üksi, vaid kuulub õpetajaskonda ning ta saab aru, et ka teistel on olnud samu raskusi kui temal, mille tõttu saavad õpetajad üksteist mõista ja toetada. Üksteisega suhtlemine ja arvamuste jagamine annab õpetajatele kuuluvustunde. Juhtkond saab omakorda soodustada üksteiselt õppimist, võimaldades neile üksteisega konsulteerimist järgmiselt: tööpäeva jooksul peaks olema aega kolleegidega suhtlemiseks ja võiks olla ka eraldi ruumid nelja silma all suhtlemiseks. Ühesõnaga on juhtkond oluliseks teguriks õpetajate tööalases arengus (Schults jt 2018: 27).

Kui lasteaiarühmas on lapsi muu emakeelega, soovivad nad tavaliselt hea meelega tõlgiks olla või abiliseks kaaslasele, kellel on raskusi probleemi lahendamisel või ülesande sooritamisel. Sel juhul saaks õpetaja toetada seda abivahendust (Tuul jt 2011: 11).

Õpetajal endal võib tekkida raskusi muukeelse lapsega töötamisel. Eesmärgiga selgitada oma öeldut muukeelsele lapsele, teeb ta seda lõpuks lapse emakeeles. Ise teadmata lapse emakeelt hästi, teeb õpetaja vigu, mille tõttu tekib lapsel arusaam, et eesti keelest ta aru ei saa ja ka emakeel, mida ta on ise ka õppimas, on lapsele arusaamatu (Niiberg 2018).

Toetudes uuringule, mis oli läbi viidud projekti „Muukeelne laps Eesti koolis“ raames, ei ole enamuses õpetajate erialased teadmised ja õpetamismeetodid nii tõhusad, kui nad tegelikkuses olla võiks (Pulver, Toomela 2012: 7). Uuringu käigus avaldatud õpetajate ebapiisavad

kutseoskused osutavad sellele, et puudulikud teadmised õpetamisest laienevad ka muukeelsete laste õpetamisele. Tõepoolest selgus, et õpetajad ei valda muukeelsete laste arengut toetavaid õpetamise meetodeid. Veelgi enam, õpetajad leiavad puudusi muukeelsete laste õpetamises kõikjal, välja arvatud kõige kriitilisemas aspektis – õpetaja enda puudulikud teadmised ja oskused. Õpetajatel puuduvad järelkult tihti ka eneserefleksiooni oskused (Pulver, Toomela 2012: 7).

Vastavalt andmetele, mis on toodud Alushariduse uuringu (2018) lühianalüüsis, ainult 86% Eesti lasteaias töötavatest õpetajatest vastavad kvalifikatsiooninõuetele. See näitaja on ebapiisav, kuid see on ikka aastast aastasse tõusnud (Valk, Sellio 2018: 7). Samas vaid 10% venekeelsetes või keelekümbluse lasteaedades töötavatest õpetajatest vastavad keelenõuetele, 25%-s ei vasta pooled (Reps 2018). Akalin jt (2014) toovad oma uuringus välja, et õpetajad vajavad koolitusi, et saada teadmisi, oskusi ja kogemusi ning seeläbi suurendada positiivseid hoiakuid. Seda kinnitavad ka muud uuringud, kus selgub, et eripedagoogilised õpingud ja koolitused suurendavad õpetajate positiivseid hoiakuid (De Boer jt 2011). Sellele viitab ka „Lõimuv Eesti 2030” strateegia. Selle kohaselt tuleb alustada õpetajatest, nende oskustest, teadmistest ja hoiakutest. Õpetajatel ei ole sageli piisavalt teadmisi mitmekesisuse teemadega tegelemiseks. Õpetajatele ei pakuta piisavalt temaatilisi koolitusi ega korraldata teadlikkust tõstvaid tegevusi (Lõimuv Eesti 2030 strateegiaprotsessi mõttehommikud).

Samas Lee jt (2014) arvavad, et ainult koolitustest ei piisa positiivsete hoiakute tõstmiseks. Yeo jt (2014) on välja toonud, et positiivseid hoiakuid aitavad luua kokkupuude ja kogemused töös lastega ning töötavate meetodite ja strateegiate avastamine, omandamine ja kasutamine.

Kõige suuremaks kitsaskohaks, õpetajate arvates, on ajapuudus, vähene koostöö lapsevanemaga, kakskeelse lapse ebaregulaarne lasteaias käimine ning see, et nad on saanud liiga vähe koolitusi lugema õpetamise ja kakskeelse lapse teemadel (Reps 2018). Tähtis on luua head lapsevanema-õpetaja suhe, mis aitab kaasa lastevanemate suuremale seotusele lasteasutuse tööga (Serpell, Mashburn 2011).

Varasemate uuringute kohaselt õpetajate hoiakuid suurel määral mõjutab see, milline on õpetaja varasem kogemus töös muukeelsete lastega. Samuti tähtsat rolli mängib see olukord, kuivõrd mures ollakse enda pädevuste ning ka keskkonna pakutava toe pärast (Poom-Valickisa, Ullaa 2020: 5). Peale selle on tehtud kindlaks, et positiivsemad nende õpetajate hoiakud, kes on ressursside kättesaadavuse pärast vähem mures (Poom-Valickisa, Ullaa 2020: 6).

De Boer jt (2011) märgivad, et mitmed uuringud on leidnud vastuolulisi seoseid hoiakute ja töökogemuse vahel. Vastavalt mõnede uuringute tulemustele selgus, et mida vähem on õpetajatel töökogemust, seda positiivsemad on nende hoiakud võrreldes suurema töökogemusega õpetajatega. Teised uuringud aga näitavad vastupidist tulemust- mida rohkem on õpetajatel kogemusi, seda positiivsemad hoiakud.

Resümeerides võib öelda, et õpetajate positiivsed hoiakud on tähtsad töös muukeelsete lastega. Samas mõjutavad õpetajate hoiakuid paljud tegurid, alates õpetajate enda arvamustest ja suhtlemisest laste, nende vanemate ja kolleegidega kuni keskkonna faktoriteni.

2.LASTEAIÄÕPETAJATE HOIAKUD TÖÖS MUUKEELSETE LASTEGA.

EMPIIRILINE UURING

Antud peatükk sisaldab käesoleva uurimistöö eesmärgi, andmetöötlusmeetodite, valimi ja tulemuste analüüsi kirjeldust.

2.1. Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused

Töö eesmärk on välja selgitada õpetajate hoiakuid muukeelsete laste ja eesti keele õpetamise suhtes eesti ja keelekümblusrühmas, toetudes X maakonna lasteaiaõpetajate arvamusele.

Esiteks tuleb kindlaks määrata antud uurimistöö peamised uurimisküsimused, mille abil saavutatakse püstitatud eesmärk.

Eesmärgist lähtuvalt püstitatakse kolm uurimisküsimust:

1. Milliseid hoiakuid peavad lasteaiaõpetajad tähtsateks töös muukeelsete lastega eesti või keelekümbluse rühmas?
2. Millised hoiakud soodustavad või takistavad tööd muukeelsete lastega lasteaiaõpetajate arvates?
3. Missugused faktorid/olukorrad soodustavad/takistavad õpetajatel positiivseid hoiakuid töös muukeelsete lastega eesti ja keelekümbluse rühmades lähtuvalt õpetajate arvamustest?

2.2. Uurimismeetodi ja andmete kogumisviisi kirjeldus

Käesolevas töös kasutas autor kvalitatiivset uurimisviisi, kuna see aitab tuua uurimistöö tõsiasjad avalikkuse ette, kirjeldada tegelikkust ning tõlgendada andmeid. Peale selle antud uurimisviisil ei ole kindlat standardit ja see on võimalikult avatud (Õunapuu 2014: 53-58). See võimaldas töö autoril saada usaldusväärset teavet, mis annaksid vastuse püstitatud uurimisküsimustele.

Andmete kogumiseks oli kasutatud poolstruktureeritud intervjuud. Intervjuu on vestluse vorm andmete kogumiseks uurimisprobleemi lahendamise eesmärgil, mis aitab võimalikult lühikese ajaga saada sisulised vastused püstitatud küsimustele (Spradley 2016: 74), ning on kvalitatiivsetes uurimistöodes üks sagedamini kasutatavaid andmekogumismeetodeid (Õunapuu

2014: 171). Intervjuu annab ka võimaluse sõbraliku keskkonna loomiseks ning vajadusel tagasi minna eelmiste küsimuste juurde või nendele toetuda (Spradley 2016: 59-68).

Lähtudes uurimistöö temaatikast ja eesmärkidest, kõige sobivamaks vormiks osutus poolstruktureeritud intervjuu, milles kasutati varem koostatud intervjuukava, kuid intervjuu raames muudeti vajadusel küsimuste järjekorda. Peamine põhjus, miks selline meetod valiti, on selle paindlikkus ja võimalus koguda andmeid nii, et neid saaks reguleerida vastavalt olukorrale ja vastajale (Laherand 2008: 177). Küsimusi võib olla formuleerida eelnevalt, kuid uurija saab otsustada, mida ja millal on tal vaja küsida (Robson 2002: 270).

Intervjuu käigus intervjuueeritavatele esitati 22 küsimust, mille kaudu väljendasid nad oma mõtteid, rõõme ja muresid, iseloomustades sellega oma töökogemust ja peamisi aspekte töös muukeelsete lastega. Intervjuu küsimused koostas töö autor ise, lähtudes teoreetilises osas olevatest käsitlustest ja uurimisküsimustest. Küsimused olid jaotatud plokkidesse. Intervjuud kavandati temaatiliste plokkide kaupa, mis aitaks omakorda leida vastuseid püstitatud küsimustele (Lepik jt 2014) ning selle käigus oli võimalus esitamata jätta küsimused, millele vastus anti juba eelmiste küsimuste esitamisel.

Sissejuhatavateks küsimusteks 1.1-1.6 olid taustandmed. Küsimused 2.1-2.6 olid seotud lasteaiapäetajate arusaamadega pedagoogilistest hoiakutest töös muukeelsete lastega. Küsimused 3.1-3.4 aitasid uurida õpetajate hoiakute mõju muukeelsete laste eesti keele omandamisele. Küsimused 4.1-4.6 aitavad välja selgitada ja kirjeldada tegureid, mis on vajalikud õpetajate positiivsete hoiakute loomiseks. Intervjuu küsimused on toodud Lisas 1. Iga intervjuu transkribeeriti.

Mis puutub tehnilistesse küsimustesse, siis intervjuu ajal kasutas autor peamiselt nutiseadmes olevat diktofoni ja dokumenteerimislehti. Tehniline ettevalmistus on oluline intervjuueerimisel. Kuna intervjuu pikkus võis erineda sõltuvalt respondendi vastuste pikkusest, oli vaja kindlaks teha, et kaasas on töökorras diktofon ja võimalusel ka tagavaradiktofon (Lepik jt 2014).

2.3. Uurimistöö valim ja konfidentsiaalsus

Antud uurimistöö teostamiseks sobis kõige paremini mugavusvalim, kuna selline valimi moodustamise viis lubas uuringusse valida uuritavad, kes on uurijale lihtsasti kättesaadavad (Rämmer 2014) ehk mugavusvalim võimaldas tööks vajalikud kontaktid leida juba varasemaid eelteadmisi ja kontakte ära kasutades.

Nimelt, uurimistöö objektiks olid X maakonna lasteaedade eesti- või keelekümluse rühmades muukeelsete lastega töötavad õpetajad. Kokku on X maakonnas 32 lasteaeda, kus on eesti õppekeele või keelekümlusega rühmad. Uuritavate leidmiseks võeti märtsi alguses e-kirja teel ühendust X maakonna lasteaedade juhtkonna- ja õpetajatega. Nõusolek saadi viielt X maakonnas asuvalt lasteaialt. Uuringu valimi moodustas kümme lasteaiaõpetajat. Õpetajatele saadetud kirjas tutvustati töö autorit, teemat ja töö uurimise eesmärki. Lisaks anti märku, et osalemine on vabatahtlik. Intervjuu läbiviimiseks saadi ka luba intervjueritavatelt.

Uurimuses tagati osalejatele konfidentsiaalsust, mis tähendab, et uurimuses osalemine on vabatahtlik ja anonüümne. Anonüümsus intervjuus tähendab, et uurimuses ei mainita vastajate nimesid ega ka teisi isikuid puudutavaid andmeid, mis võiksid võimaldada tuvastada, kellega on tegu. Seetõttu kasutatakse väljamõeldud nimesid või koode (Lagerspetz 2017: 113). Õpetajate anonüümsuse tagamiseks ei esitata töös nende nimesid, vaid kasutakse koode R1-R10.

Intervjuud ja muud uurimusega seotud materjali säilitab autor kindlas kohas ja pärast uurimistöö lõppu hävitab või töötleb kõik selliselt, et vastajate isikuid ei oleks võimalik kindlaks teha (Lagerspetz 2017: 113).

2.4. Intervjuu läbiviimise protsess

Intervjuuküsimuste katsetamiseks viis autor läbi prooviintervjuu, mille abil kontrolliti, kas intervjueritavad mõistavad koostatud küsimusi ning kas viimased annavad võimaluse anda vastuseid uurimisküsimustele (Virkus 2016). Samuti prooviintervjuu käigus sai kontrollida, kui palju aega keskmiselt kulub intervjuu läbiviimiseks, ning kasutatava tehnika kvaliteeti.

Algul planeeris autor korraldada intervjuusid nelja silma all rahulikus ja mugavas kohas. Võttes arvesse COVID-19-ga tekkinud olukorda, pakkus autor õpetajatele võimaluse korraldada intervjuud veebikeskonnas (Skype või Zoom konverents) või telefoni teel. Sobiv intervjuude aeg, sisu ja koht lepidi eelnevalt kokku õpetajaga.

Enne intervjuu algust selgitas autor igale vastajale veelkord uurimistöö eesmärki ja tegi lühiülevaate uurimistööst, põhjendas salvestamise vajadust (diktofon) ning kinnitas anonüümsuse tagamist (Virkus 2016).

Intervjuu läbiviimise käigus püüdis autor esitada küsimusi selgelt, kuid samas emotsionaalselt neutraalselt, et vältida igat mõju vastajale. Erilist tähelepanu pööras autor vastuste tähelepanelikule kuulamisele, et märgata olulisemaid momente. Vajadusel esitati ka täpsustavaid

küsimusi. Intervjueeritavaid ei katkestatud, kuna see võis mõjuda neile segava faktorina. Niiviisi püüti täpsustada neid punkte, mis olid olulised uurimise eesmärgi saavutamisel (Lepik jt 2014). Iga intervjuu kestis keskmiselt 15 minutit. Kõige pikem intervjuu kestis 16 minutit ja kõige lühem 3.5 minutit. Optimaalne intervjuu on tüüpiliselt tunnipikkune (Virkus 2016), kuid käesoleva intervjuu puhul võib öelda, et see oli lühike.

Intervjuu lõpus võttis autor kokku intervjuus öeldu, tõi välja intervjueeritud olulise panuse käesolevasse uurimistöösse ja tänas osalenud õpetajat. Samuti oli intervjueeritavatel võimalus üle lugeda ja täiendada intervjuu transkriptsiooni, mida saadeti vastava õpetaja e-mailile. Intervjuu lõpetamiseks on vajalik sõbralik suhtlemine nagu intervjuu eel kontakti loomisel: tuleb avaldada tänu intervjuul osalemise ning intervjuuks leitud aja eest (Lepik jt 2014). Intervjuu transkriptsiooni on soovitatav saata intervjueeritavale kommenteerimiseks, et teha kindlaks, kas uurija on intervjueeritava mõtetest õigesti aru saanud (Virkus 2016).

2.5. Tulemuste analüüsi meetod

Antud uurimistöös saadud tulemuste töötlusmeetodina kasutas autor kvalitatiivset sisuanalüüsi. Kvalitatiivse sisuanalüüsi korral erilist tähelepanu pööratakse keelele kui kommunikatsioonivahendi tunnusjoontele, teksti sisule või kontekstilisele tähendusele (Laherand 2008: 290). Analüüsi protsessis moodustatakse kategooriaid, milleks on sarnase tähendusega tekstiosad, mis on koondatud vastavate kategooriate alla. Need võivad esindada nii selgelt väljaöeldud kui ka mõista antud sõnumeid (Virkus 2016).

Seda meetodit edukalt kasutatakse intervjuu tulemuste analüüsiks, kuna see on tundlik ja täpne.

Peale selle tähelepanu on võimalik pöörata ka harva esinevatele või unikaalsetele nähtustele (Lepik jt 2014).

Kõik äbiviidud intervjuud olid transkribeeritud. Respondentide vastused salvestati mobiiltelefoni diktofoniga. Transkribeerimisel lähtus autor „Kvalitatiivne uurimisviis“ (Laherand 2008: 285) vormistamise reeglitest. Näiteks:

Kursiiv – Intervjueeritava vastus,

(()) transkribeerija kommentaar,

(.) – mikropaus (0,2 sekundit või lühem),

(...) – pikem mõõtmata paus,

(1.2) – pikem paus, pikkus sekundites ja kümnendiksekundites,

` rõhutatud sõna,

- sõna poolelijäämine,

: hääliku venitamine,

[pealerääkimise algus,

] pealerääkimise lõpp,

{—} halvasti kuuldav lõik, transkribeerimatu lõik.

Antud töös kasutati avatud kodeerimist ning mindi siis üle kategooriate loomisele lähtuvalt õpetaja hoiakutest. Teksti servale toodi välja võtmesõnad, mida hiljem kodeerimise abil piirati. Kuna intervjuus kasutati avatud küsimusi, siis edasi oli kergem välja tuua õpetajate tõelisi põhimõtteid ja suhtumist töösse, mis kuuluvad hoiakute kategooria alla.

Intervjuu tulemuste analüüsi käigus valiti transkriptsioonidest kõige asjakohasemad tsitaadid, püüdes leida konkreetse kategooria parimaid näiteid/põhjendusi.

3. UURIMISE TULEMUSED

Antud peatükis antakse ülevaade peamistest uurimistöö tulemustest, mis olid saadud 10 alushariduse õpetaja intervjuerimise käigus. Respondentide anonüümsuse tagamiseks on nende isikud märgitud „R“ tähisega ja vastava numbriga 1-10.

Uuringu tulemuste analüüsimiseks on nad esitatud nelja plokina: taustküsimused, hoiakute väljaselgitamine, hoiakute mõju eesti keele omandamisele ning õpetajate positiivseid hoiakuid soodustavad/takistavad faktorid. Kaldkirjas on toodud väljavõtted intervjuudest, mis illustreerivad enim vastanute vastuste variante.

1. plokk Üldandmed intervjueritavate kohta

Allpool toodud tabelis 1 on esitatud andmed, mis on saadud intervjueritavate vastustest ning annavad ülevaate õpetajate tööstaaži, haridustaseme, emakeele ning laste arv kohta rühmas.

Tabel 1. Taustinformatsioon õpetajate kohta

Emakeel		Tööstaaž õpetajana lasteaias		Haridustase		Laste arv rühmas/ Muukeelsete arv	
eesti	8	Alla 2 aasta	-	magistrikraad	3	19	19
vene	2	2 – 10 aastat	1	diplomiõpe	2	18	5
muu	-	11 – 20 aastat	2	bakalaureusekraad	1	15	15
		21 -30 aastat	4	keskharidus	1	14	8
		31 – 40 aastat	2	keskeriharidus	2	16	7
		Üle 41 aasta	1	Pedagoogiline koolitus	1	16	3
						15	15
						18	9
						20	9
						17	9

Andmed: Tartu Ülikooli Narva kolledž. Autori koostatud.

Vastajate kõige lühem tööstaaž eesti keele õpetajana lasteasutuses on neli aastat ja kõige pikem-31 aastat. Kõige rohkem on vastanute hulgas neid, kes omavad töökogemust lasteaiasõpetajana 21 kuni 30 aastat. Kaks õpetajat kümnest on vene emakeelega ning kaheksal on emakeeleks eesti keel. Kolm õpetajat on magistrikraadiga ja kaks on kõrgharidusega (diplomiõpe). Ühel õpetajal on medõe haridus, kuid tema on läbinud 320-tunnise eekooli pedagoogika koolituse. Üks õpetaja on keskharidusega, kahel õpetajal on keskeriharidus ning üks õpetaja omab bakalaureuse taset.

Tabelis toodud andmete alusel võib väita, et intervjuus osalenud õpetajad omavad suurt kogemust töös muukeelsete lastega ning suurem osa neist on eesti keele kandjad. Enamuse õpetajate haridustase vastab Õpetaja Kutsestandardi tase 6. Mille kohaselt peaks õpetajal olema Euroopa keeleõppe raamdokumendile vastav B2 või C1 keeleoskustase. Ideaalseks peetakse, kui õpetaja õpetab oma emakeelt, sel juhul oleks tagatud õige hääldus, intonatsioon ning hea kultuuriline taust (Widlok jt 2011).

Kuna õpetajate hoiakud on aluseks tõhusaks tööks muukeelsete lastega, siis järgnevad vastused aitavad välja selgitada hoiakuid, mida peavad intervjuus osalenud lasteaiasõpetajad tähtsaks oma töös muukeelsete lastega eesti ja keelekümbluse rühmades.

2. plokk Hoiakute väljaselgitamine

Õpetajate hoiakud on aluseks tõhusaks tööks muukeelsete lastega rühmas. Järgnevalt kirjeldasid õpetajad, *mis on nende arvates mõiste 'hoiak'*.

Vastustest selgus, et hoiakuks peavad õpetajad oma suhtumist, erinevatesse situatsioonidesse "mina" vaadet või oma oskust neid hinnata.

..//.. suhtumine kellessegi, või millegisse.., minu olemus hinnata olukordi ja nähtusi//.. (R1, R2,R3, R5,R6,R7,R10)

Kõige põhjalikuma ja detailsema vastuse andsid järgmised õpetajad:

..//Hoiak (.) on minu arvates: mina vaade, mis on välja kujunenud minu elu jooksul, minu töökogemustega (.), minu haridusest, minu maailmavaatest ja need võivad olla (.) nagu (.) negatiivsed või positiivsed//.. (R8, R5)

Küsimusse, *missugustest hoiakutest juhinduvad õpetajad oma igapäevases töös*, vastasid õpetajad eelkõige, et nad püüavad suhtuda lastesse ja oma töösse positiivselt ja mõistlikult.

..//Sellised hoiakud nagu: meeldivus ja ... positiivsus...püüan olla mõistev //.. (R1)

..//Püüan olla mõistev, arvestada iga lapse eripärasustega ja muidugi järjekindlust//.. (R3)

Võib öelda, et õpetajad juhinduvad oma igapäevases töös erinevatest hoiakutest. Nad püüavad olla mõistvad, jääda iseendaks ja arvestada laste eripäradega.

Üks õpetaja vastas, et ta ei kasuta töös terminit 'hoiak'.

..//Ma püüan üldse hoiakuid vältida, et mul ei tekiks, millegi suhtes nagu kindlat hoiakut, et see ei takistaks mind//.. (R7)

Samas võib öelda, et töös muukeelsete lastega lähtuvad õpetajad sellistest hoiakutest, nagu empaatial põhinevad rõõmsameelsus ja mõistmine.

Küsimusele, *mis hoiakud on õpetaja jaoks tähtsad töös muukeelsete lastega*, nimetasid õpetajad positiivsust, lapse mõistmist ja kannatlikkust.

..//Kõige tähtsamad on positiivne suhtumine, rahulikkus,... kannatlikkus//.. (R10, R4,R3)

..//Muukeelsete laste puhul on väga oluline mõistmine, toetamine ja (.) samamoodi lapsi peab armastama. ... Positiivsed on kohe kindlasti see, kui õpetaja on häälestanud, et ta (...) mõistab last, ta toetab last, tal on (2) huvi antud teema vastu, laste vastu ja ta on empaatiline//.. (R5)

..// ... Ja enda jaoks olen seda selgeks teinud, et keele omandamisel ja õpetamisel lapsele on vaja kannatlikkust ja empaatiat //.. (R8)

Empaatia, positiivsus ja kannatlikkus on olulised aspektid õpetajatöös, mis on toodud ära ka Õpetaja Kutsestandardites (2020). Positiivne suhtumine nii enda tegevustesse kui ka lastesse aitab, õpetajate sõnul, luua sõbralikku õhkkonda rühmas, luua head kontakti lastega ning parandada ka enda enesehinnangut. Vastustest selgus, et antud aspekte peavad õpetajad eriti tähtsaks sellepärast, et need on eduka õppetöö korralduse aluseks ja tekitavad rahulolu tööga.

Küsimusele, millist väljakutset pakub õpetajatele töö muukeelse lapsega, vastas suurem osa õpetajatest, et nad suhtuvad töösse muukeelsete lastega kui võimalusesse arendada ennast, laiendada oma silmaringi ja teadmisi.

..//Kõige suurem väljakutse on see (.), kui on lõpuks positiivne töö tulemus ja töö muukeelsete lastega pakub väga palju huvi ja ongi kõige suurem väljakutse,... tore kogemus//.. (R5, R1)

..//Kõige töö planeerimine, ei saa teha täpselt sama tööd, mida oma emakeele lastele. (.) Kindlasti suur materjalide ja vahendite valimine pidevalt ja suur osa tööl (.) on ka lastevanematega; koos areneme iga päev//.. (R7)

Õpetajate vastustest on näha, et töö muukeelse lapsega annab mõnele õpetajale võimaluse ennast arenda.

..//Esiteks (4) see on nii vahva ja nii palju rahvusest lapsi on küll grusiinlaseid ja on isegi Egiptusest tulnud, et (...) need lapsed annavad ka meile teadmisi ja toredaid kogemusi. Mul on üks hea näide (5), kui oli gruusia poiss, (.) kes meil alati armastas gruusia rütme ja tantse näidata. Et ma arenen koos lastega//.. (R8)

Samas võtavad mõned õpetajad tööd muukeelsete lastega tava osana oma elust.

..//Ma ei võta seda väljakutsena, see on minu täitsa tavaline töö//.. (R2)

..//Pidev õpitud kordamine, et (...) tegevused oleksid huvipakkuvad. See on eelkõige minu töö, mitte väljakutse//.. (R3)

..//Väljakutse on iseennast kogu aeg jälgida keeleliselt (...) See on ikka minu tava töö//.. (R6)

Töö muukeelse lapsega pakub õpetajatele nende sõnul väljakutset õpetada eesti keelt lapsele, kes pole varem eesti kõnet kunagi kuulnud. See tekitab rahulolu ja annab positiivse kogemuse. Saadud vastustest selgus, et muukeelsed lapsed on lasteaiaõpetajatele väljakutseks, sest oma tausta ja vajaduste poolest on nad väga erinevad. Õpetajad peavad arvestama laste kultuurilist tausta ja eripära. Samas rikastab “kümblus” teistesse kultuuridesse ka õpetajate endi teadmistausta, muudab õpetamisprotsessi huvitavamaks ning laiendab nende silmaringi, kujundab suhtumist teistesse kultuurilistesse väärtustesse (Õpetaja Kutsestandard 2020).

Vastates küsimusele, millised hoiakud mõjutavad positiivselt õpetajate tööd muukeelsete lastega, mainiti enim rahulikkust ja sõbralikkust. Õpetajate tööd mõjutavad positiivselt ka sellised hoiakud nagu arusaamine, mõistmine ja kannatlikkus, kaastunne. Kogenud õpetajad tõid esile sellised tunded nagu rahulolu ja õnn, mis omakorda loovad positiivset suhtumist töösse.

..//Kindlasti järjepidevus ja kannatlikkus on kõige tähtsamad..Arusaamine (.), mõistmine (.), kaastundlik suhtumine (.)//.. (R2, R6, R4, R10)

..//Kuna ma püüan neid ((hoida üldse vältida)), siis (.) tegelikult positiivset võibolla ongi see (4), et ma olen avatud kõigile ja ei eelista ühte teisele. (...) Peab olema loomulik ja sõbralik, nagu see oleks sinu enda laps//.. (R7)

..//Peab mõistma last, käituma rahulikult, sõbralikult//.. (R9)

Samas tähtis on ka järjepidevus eesti keele õpetamisel.

..//... hästi järjepidev peab olema koguaeg, et ta õpiks selle keele ära //.. (R4, R10)

..//Kõigepealt positiivne mõju on mänguline järjepidevus õppetöös ja ainult eesti keeles ... //..(R2)

Vastustele toetudes võib öelda, et õpetaja peab olema „häälestatud“ empaatilisele ja mõistvale suhtumisele lapsesse ning samas olema järjepidev eesti keele õpetamisel. Just need hoiakud töös muukeelsete lastega avaldavad positiivset mõju töö tulemustele.

Küsimusele *negatiivselt mõjutavate hoiakute kohta* oli õpetajatel raske vastata, kuna enamus neist tunneb ennast tööl kindlalt, mille tõttu vastati:

„Mugavus“ (R6), ..//...halb tuju ja ükskõiksus//.. (R10)

Või sõnastati kommentaarina, et negatiivsetele hoiakutele ei ole kohta lasteasutuse õpetajate töös.

..//Negatiivseid ei ole, sa pead ise olema positiivne ja sa ei saa tulla tööle, et sul on niivõrd negatiivne näiteks tuju, sellist lasteaias ei tohi olla//.. (R3, R9)

..//lapsed saavad aru, et mis on paha tuju, mis on hea tuju (.)... ja seda ma üritan lastele ka edasi anda. Muidugi halb tuju ja ükskõiksus//.. (R4, R10)

Vastustest selgus, et õpetajatel vahel tekib (nagu igal inimesel ikka) ükskõiksus, halb tuju - ja vahel soovivad nad seda näidata ka lastele, et viimased saaks aru ja mõistaks, et õpetaja ei saa pidevalt olla rõõmus ja naerusuine. Siiski see ei tohi saada pidevaks hoiakuks töös muukeelsete lastega:

..// Negatiivsusega ei saagi lastega tööd teha//.. (R4, R3)

Antud vastuste põhjal võib väita, et õpetajatel on selge arusaamine, et halb/negatiivne suhtumine töösse mõjub negatiivselt lastele ning selliseid hoiakuid tuleb vältida oma töös.

3. plokk (Hoiakud töös muukeelsete lastega eesti keele õpetamisprotsessis)

Järgmine küsimuste plokk on suunatud sellele, et välja selgitada, millised õpetajate hoiakud esinevad nende töös muukeelsete lastega eesti keele õpetamisel ja kui tulemuslikud nad on. Mitmed autorid pöörasid tähelepanu sellele, et hariduse edukaks rakendamiseks on vajalikud õpetajate positiivsed hoiakud (Lee jt 2015; Swain jt 2012), kuna positiivsete hoiakutega õpetajad on altimad tegema rohkem, et täitma laste individuaalseid vajadusi.

Küsimusele, *millised hoiakud avaldavad negatiivset ja millised positiivset mõju muukeelse lapse eesti keele omandamise protsessis*, vastasid enamus õpetajaid ühtemoodi.

Positiivselt mõjuvateks pidasid õpetajad rõõmsat meelt, rahulikkust, avatust, järjekindlust ja sõbralikkust, mõistmist ja empaatilisust.

..//Positiivset nagu, sellised nagu (.) rõõmus meel, rahu//.. (R1, R4, R9)

..//Õpetaja peab olema avatud, sõbralik, järjekindel, rahulik, kuid ka nõudlik//.. (R3)

..//Positiivne on kohe kindlasti see, kui õpetaja on häälestunud, et ta mõistab last, ta toetab last, tal on huvi antud teema vastu, laste vastu ja ta on empaatiline//.. (R5)

Õpetajate vastustest selgus, et on väga tähtis õpetaja ja lapse vaheline lähedus, mille aluseks on õpetaja positiivne suhtlemine lastega. Samuti selgus ka see, et positiivne suhtumine oma töösse aitab õpetajatel luua positiivseid hoiakuid laste suhtes, mis omakorda loob head õpetaja-laps suhet. Õpetaja positiivne suhtumine töösse ning tema ja lapse omavaheline suhe mängivad tähtsast

rolli lapse eesti keele omandamise protsessis ning on aluseks lapse kohanemisele ümbritsevaga ja sellele, kui hästi ta õpitavat keelt omandab.

Negatiivseks mõjuks peavad õpetajad seda, kui õpetajal on juba eelnevalt kujunenud eelarvamus rühma tuleva lapse suhtes; kui õpetaja on arvamusel, et ta ei mõista last ning tal endal on pessimistlik suhtumine mõnda olukorda.

..//Negatiivne on minu arvates see, kui õpetajatel on eelarvamus juba enne töö alustamist, kui nad on häälestunud juba negatiivsele ja mittemõistmisele//.. (R1, R5)

..//... Aga negatiivne.., vahest on selline käegälöömine, kui ei taha õppida – oma mure. Selline suhtumine//.. (R2)

Vastustest selgus, et õpetajad on teadlikud, millised hoiakud töö suhtes mõjutavad lapse keeleõpet negatiivselt, ning tunnevad, et nad peavad “häälestama” ennast positiivsele, sõbralikult suhtuma oma töösse, mis aitab tagada tõhusaid keeleõppe tulemusi.

Küsimusele, kuidas mõjutab õpitulemusi õpetaja ja muukeelse lapse omavaheline suhe, vastasid õpetajad, et see aspekt on äärmiselt tähtis ning on aluseks lapse headele õpitulemustele.

..//Õpetaja-lapse suhe mõjutab väga palju õpitulemusi. Laps peab usaldama õpetajat//.. (R1, R2, R3, R10)

..//Väga palju mõjutab. Võib mõjutada negatiivselt, kui sa ei tegele lapsega. Positiivselt mõjutab igal juhul kui sa tegeled lapsega, aga minu kogemuses on kolmas variant see, kus sa toetad last, laps on ise väga tubli, ta on intelligente//.. (R6)

Siinkohal võib öelda, et kui laps-õpetaja suhted ei ole head mõjuvad need negatiivselt nii laste õpitulemustele kui õpitahtele. Samas on heade suhete mõju vastupidine: see soodustab häid õpitulemusi ja tugevamat õpimotivatsiooni, innustades last õppima hea meelega ja edukalt. Öelda võib ka seda, et head suhted lastega innustavad ka õpetajat panustama rohkem emotsionaalset oma töösse, mis tunduvalt parandab laste õpitulemusi. Siinkohal võib nõustuda Marzanoga (2003), kes pidas head õpetaja-lapse vahelist suhet üheks nurgakiviks. Sõbralik, usaldusväärne kontakt lapsega toetab õpetaja rahulolu oma tööga ning selle kaudu loob positiivsed hoiakud tööprotsessi (innustab õpetajat töötama hea meelega).

Kui rääkida meetoditest, mis aitaksid kaasa keele omandamisele, siis toodi välja mitmeid erinevaid meetodeid. Küsimusele, *kuidas õpetajate õpetamisel kasutatavad meetodid mõjutavad muukeelse lapse keeleomandamist*, nimetati kõige enam nii mängulist lähenemist, mis aitab keele edukale omandamisele kaasa, kui ka ise eeskujuks olemist.

..//Õpetamine toimub mängu kaudu//.. (R2, R3, R6, R9)

...//Eeskujuks olemine, kõne ja kordamine//... (R10)

Tuul jt (2011) arvavad, et mäng on õppimise peamine viis koolieelses eas ning iga mängukogemus on ühtlasi õpikogemus lapsele. Ka antud uuringus õpetajate vastustest selgus, et just mängulised tegevused on nende õppimise protsessi tähtis osa, kus õpetajal endal on juhendav roll. Peaaegu pooled õpetajad leidsid, et õpetamine mängu kaudu muudab õppetöö huvitavamaks ja mitmekesisemaks. Seega võib öelda, et peamiselt kasutavad õpetajad mängu eesti keele õpetamisel. Samuti võib öelda, et eeskujuks olemine, mis on omakorda üks positiivne hoiak, mis soodustab häid õpitulemusi laste keeleõppes.

Üheks oluliseks õpetamise meetodiks nimetasid õpetajad reeglit “üks inimene - üks keel”:

..// ... et see sama reegel, et kui me mingeid asju väga tahame teha, siis on meie reegliks see, et me püüame kasutada seda keelt ja kui me keelt kasutame, siis see annab paremaid tulemusi ... //.. (R7)

..//... kui sa räägid nende lastega eesti keeles rohkem, siis nad kuulavad sind ja siis nad peavad juba midagi aru saama (3), sa näitad nendele kõike verbaalselt ja mitteverbaalselt//.. (R1, R2, R4)

..//No sellised nagu „üks inimene, üks keel“. Samuti ka (...) eeskujuks olemine, kõne ja kordamine//.. (R10)

Õpetajate vastustest selgus, et nende jaoks on tähtis kasutada töös muukeelsete lastega eesti keelt koos muude väljendusviisidega nagu mitteverbaalsed suhtlemisvahendid, et teha ennast lastele arusaadavaks ja selgitada neile igapäevaseid tegevusi. Kuigi mõned õpetajad tunnistavad, et neil on vahest kergem seletada midagi lapsele tema emakeeles, siiski kõik pööravad erilist tähelepanu sellele, et vältida lapse emakeele kasutamist (kuigi vahest see tundub kõige lihtsama variandina).

Küsimusele, mis on kõige suuremad takistused töös muukeelsete laste keeleõppes, vastasid õpetajad, et selleks on laste endi emakeele vähene oskus või lapse erivajadused.

..//Enda vene keele vähest oskust. Vahel tahaks lapsele midagi tema emakeeles selgitada, kuid ei oska piisavalt hästi seda teha, just mis puudutab tundeid ja sellist teemat//.. (R2)

..//Muidugi soov ja veel kord soov (...) Vahest tunnen, et erivajadustega lapsele on üldse raske selgitada midagi nii eesti keeles kui ka tema keeles//.. (R10)

Õpetajate vastustest selgus, et neil on vahest kergem seletada lapsele teemat või sõna emakeeles. Neil võib tekkida murelik ja isegi ärrituv suhtumine olukorda, kui laps ei saa seletustest aru, ning selle vältimiseks kasutavad õpetajad sageli lapse enda emakeelt. See omakorda võib põhjustada õpetajal negatiivse hoiaku kujunemist, kui õpetaja püüab muuta suhtlemis- ja õppeprotsessi kiiremaks ning enda jaoks mugavamaks, pidevalt kasutades lapse emakeelt.

..//Arvan (.), et takistused on see ..., kui näiteks muukeelsel lapsel on mingisugused logopeedilised probleemid (.), kui ei ole täielikult välja arenenud lapse oma keel, siis on väga raske uut keelt sellel üles ehitada //.. (R1, R5, R7)

..//Kõige suurem takistus võibolla see, kui rühma satub laps, kes ei oska isegi oma emakeelt, minu seletusest ta ei saa aru, tuleb mulle tõlgita//.. (R8, R2)

Õpetajate vastustest selgus, et kui lapsel ei ole arenenud emakeel, ei suuda ta väljendada ennast ning ei saa aru õpetaja seletustest; see on takistuseks nende omavahelise sõbraliku kontakti ning soodsa keele- ja suhtlemiskeskonna loomisel.

..//Õpetaja lapse suhe mõjutab väga palju õppi tulemusi...Ma arvan, kui laps usaldab ja tunneb ennast turvaliselt, siis ta saab selle keele kergemini ja kiiremini selgeks //.. (R4,R2,R5)

Hea kontakt õpetaja ja lapse vahel mõjutab positiivselt mõlema hoiakuid eesti keele õppimisse ja õpetamisse. Laps saab paremini selgitustest aru ning õpe muutub tema jaoks tõhusaks; õpetaja tunneb ennast kindlama ja rahulikumana ning suhtumine töösse ja lastesse on positiivne

4. plokk Õpetajate positiivseid hoiakuid soodustavad/takistavad faktorid

Käesolevas plokis selgitatakse välja tegurid, mis soodustavad õpetajate positiivseid hoiakuid töös muukeelsete lastega eesti ja keelekümluse rühmades, ning tegurid, mis takistavad positiivsete hoiakute kujunemist või isegi panevad aluse negatiivsetele hoiakutele. Õpetajate hoiakuid mõjutavad mitmed tegurid.

Vastates küsimusele “*Kes või mis toetab Teie usku enda suutlikkusse tulla edukalt toime töös muukeelsete lastega?*”, märkisid õpetajad usku oma professionaalsusesse ning meeskonna ja lastevanemate toetust.

..//Kõige rohkem mina ise ja see visioon, et ma tean, et ma aitan last õppida keelt//.. (R7, R8)

..//... muidugi sellised inimesed, nagu oma meeskond, lapsevanemad... ma ise, kui näen, et lapsed midagi juba oskavad, kui nad saavad minust aru//.. (R1, R5, R9)

Vastustest selgus, et õpetajate töö tulemusi mõjutavad eelkõige nad ise ja nende usk oma võimesse teha tööd hästi. Positiivseid hoiakuid loob õpetajate kõrge enesetõhusus. Mida rohkem õpetajad usuvad oma võimesse tulla toime oma tööülesannetega, seda positiivsemad on nende hoiakud (Lee jt 2014). Siinkohal võib öelda, et usk enda võimetusse mõjutab positiivselt õpetajapoolset toime tulemist töös muukeelsete lastega keele õpetamisel. Ka konstruktiivne koostöö kolleegide ja lapsevanematega on need tegurid, mis mõjuvad positiivselt õpetajate töö produktiivsusele.

Küsimusele, *millist mõju töö kvaliteedile avaldab õhkkond rühmas/töökohal*, arvasid õpetajad, et rühmas või töökohal oleva õhkkonna mõju nende töö kvaliteedile on väga suur. Seda märkisid kõik õpetajad.

..//Rühmas on väga tore meeskond ja kui on hea meeskond, siis on ka õhkkond hea ja kvaliteetne//.. (R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R10)

..//Kui on sõbralik kokkuhoidev meeskond, siis see aitab kvaliteedile kaasa//.. (R9)

Intervjuus osalenud õpetajate arvates mängib tähtsat rolli iga kollektiivi liige. Head suhted teiste töötajatega loovad positiivse töökeskkonna ja selle kaudu avaldavad positiivset mõju õpetajate hoiakutele.

Õpetajate vastustest selgus, et keskkonna all peavad nad eelkõige emotsionaalset kliimat ja suhteid kollektiivi-, vanemate- ja muidugi lastega. Keskkonna mõju tähtsust on rõhutanud ka paljud autorid. Lasteaia keskkonnas loob positiivseid hoiakuid toetuse tundmine nii personali, vanemate kui ka laste poolt (Akalin jt 2014; Yeo jt 2016).

Vastates küsimusele, *millist abi saavad õpetajad oma kolleegidelt/tugispetsialistidelt muukeelsete laste õpetamisel*, ütlesid õpetajad, et abiks on eelkõige nii soovitusel/nõuanded kui ka teatud tegevused või kasulikud materjalid.

..//Nõu (.) ja kogemusi kindlasti//.. (R6)

..//Teistelt kolleegidelt saab digimaterjali (.), käivad meil muusikaõpetaja, võimlemisõpetaja. (6) Nende abiga täieneb vastav sõnavara ja logopeed on väga suureks abiks//.. (R9, R7, R1)

Õpetajad väärtustavad kõrgelt kolleegidega konsulteerimist. See suurendab vajalike teadmiste baasi ja tahtmist oma tööd jätkata, mis omakorda soodustab positiivset suhtumist töösse.

..// ... meil väga tore koostöö ja see ongi meil olnud nagu suureks, suureks plussiks, et kõik kolleegid, ... saame oma kogemusi jagada//.. (R8, R4)

..//Koostöö erialaspetsialistidega on väga hea//.. (R3)

Vastustest lähtudes võib öelda, et kui õpetajal on võimalus aru pidada oma kolleegidega, siis tunneb ta, et pole üksi. Pealegi saab nõu ja muud abi teiste õpetajate käest. Kolleegide toetus on aluseks positiivsete hoiakutele, kuna saades abi, tunnevad õpetajad ennast kindlama ja rahulikumana oma töös. Tähtsat rolli mängib iga kollektiivi liige (Protasova, Rodina 2020). Õpetajad väärtustavad kõrgelt kolleegidega konsulteerimist. See tugevdab enesetõhususe uskumusi (Schults jt 2018: 27).

Kui rääkida *kitsaskohtadest ja takistustest töös muukeelse lapsega*, siis sellele küsimusele vastati erinevalt. Eelkõige kurtsid õpetajad erispetsialistide abi nappuse üle. Kuna tänapäeval on õpetajate sõnul aina rohkem lasteaeda tulemas lapsi, kellel on erivajadused ning kes vajaks erituge, siis väikelinnades ja üleüldse Eestis on sellel alal tegutsevaid spetsialiste raske leida.

..//... tugispetsialiste meil majas ei ole, kelle käest küsida, et siin ongi see, et sa otsid infot ise internetist, või kuskilt, väga vähe tuleb sellist abi ülevalt poolt, ütleme (...) juhatusse poole pealt, kui oleks vaja suuremat abi//.. (R4)

..// ... rühma satuvad erivajadustega lapsed ja seda viimastel aastatel aina rohkem (.) ja rohkem. ... lapsel on see väga raske ja see võibolla ongi kõige suurem takistus//.. (R8)

Lasteaegades kerkib esiplaanile kaks probleemi erivajadustega laps, kes on ühtlasi ka muukeelne laps eesti või keelekümbluse rühmas. Selliste laste arv suureneb iga aastaga. Eesti keele õpetamine erivajadustega lastele on topelt väljakutse õpetajatele, mis omakorda nõuab nendelt veel rohkem teadmisi, oskusi ja suuremat töömotivatsiooni (ehk siis peavad lasteaia õpetajad nende väitel olema nii keelearendajad kui ka tugi- ja eripedagoogid oma rühma lastele). Kui aga õpetajal puuduvad vajalikud teadmised, kuidas tuleb käituda erivajadusega lapsega ning kuidas tuleb talle õpetada eesti keelt, võib õpetajal tekkida ebakindlus enda võimetes, mis omakorda loovad negatiivse suhtumise ehk hoiaku keele õpetamiseprotsessi suhtes.

..//... aga näiteks erivajadusega laps... ma ei saa aru, kas ta saab minust aru, või ei saa aru...Vahel tekib tahtmine alla anda, (.) sest lihtsalt tunne on selline, et jooksed peaga vastu seinale! //.. (R4, R7).

Seega võib öelda, et kokkupuude sellise olukorraga võib soodustada õpetajatel käegalöömise ja abituse tunnet ning negatiivset suhtumist tehtavasse töösse.

Lapsevanemate suhtumine võib olla ka takistavaks teguriks töös muukeelsete lastega. See võib mõjutada eelkõige laste soovi õppida eesti keelt ning selle kaudu avaldab mõju õpetaja emotsionaalsele valmisolekule panustada töösse.

..// ... kui on lastevanematel mingi kindel hoiak tekkinud, eelkõige selline negatiivsem hoiak, mis võib kanduda üle ka lapsele ja tekitada soovimatust tal õppida keelt... kui vanemate poolt ei ole valmisolekut keele õppeks //.. (R6, R5, R7, R8)

Seega võib öelda, et just tihe koostöö koduga mõjutab oluliselt lapse ja õpetaja vahelise kontakti. Koostöö vanematega tekitab usalduslikuma suhte õpetaja ja vanema vahel ning motiveerib eesti keelt õppima nii lapsi kui ka nende vanemaid (Tuul jt 2011: 7). loomist ning soodustab lapse eesti keele õpet.

..// ... vajan ikka vanemate huvi ja koostööd.. üheskoos saame last motiveerida õppele//.. (R6, R8)

..//Koostöö puudumine. Kui puudub koostöö näiteks, vanemate ja kolleegide ja kõikide vahel...., kui vanemate poolt ei ole valmisolekut keele õppeks//.. (R6, R5, R7, R8)

Õpetajad nendivad, et nende jaoks on murekohaks vähene kontakt ja tugi lapsevanemate poolt, kus üheks takistuseks võib olla ka õpetaja ja lapsevanema erinev keel, mille tõttu infovahetus jääb puudulikuks ja ei osata tulemuslikult suhelda teineteise kasina keeleoskuse pärast.

..//... minu puhul nagu mainitud ka siin vene keele oskus (...), ka lapsevanematega ei saa ma vabalt rääkida, info annad edasi, aga (.) pikemat suhtlust on nagu raske arendada... //.. (R2)

..//... et see on lastevanemate suhtumine, kui lapsevanem peab kõike: trenne ja huviringe palju tähtsamaks kui seda, et laps lasteaia keelt õpiks//.. (R7)

Seega võib öelda, et õpetajad vajavad lapsevanemaga ühise keele leidmist, mis tagaks järjepidevat efektiivset suhtlemist nende vahel. See omakorda aitab kaasa lapse motiveerimisele õppida eesti keelt, innustades samas õpetajaid rohkem panustama oma töösse ning selle kaudu õpetajate positiivset suhtumist oma töösse. Tuul jt (2011: 7) arvavad, et õppe kaudu tekki koostöö vanematega loob usalduslikuma suhte õpetaja ja vanema vahel ning motiveerib eesti keelt õppima nii lapsi kui ka nende vanemaid. Teiselt poolt, kui lapsevanema-õpetaja suhted on negatiivsed või hea kontakt lihtsalt puudub, mõjutab see otseselt negatiivselt ka õpetajate suhtumist töösse.

Küsimusele, millistest kompetentsidest jääb puudu töös muukeelsete lastega, vastasid osa õpetajatest, et nende arvates ei ole midagi, mida nad arendada või täiendada tahaks.

..//Ma arvan, et mul ei jää neid kompetentsidest puudu, et ma lihtsalt ei lase negatiivseid hoiakuid kujuneda//.. (R5)

..//Ma ei tea, millest mul puudu jääb. Ma ei suutnud seda välja mõelda//.. (R7)

Teised õpetajad aga osutasid sellele, et neil jääb puudu vastavatest teadmistest/koolitustest/väljaõppest ning, et nõutud hariduse ja täiendkoolituste ja muude kursuste lisamine oma töökogemusse oleks heaks abiks lastega töötamisel ja nende keelearengu toetamisel. See omakorda annab neile kindlustunde oma töö tegemisel.

..// Jällegi seesama teadmised, ... meil ei ole tegelikult otsest koolitust ega väljaõpet, kuidas töötada... ja mul ei ole ühtegi sellist kursust (...), ma pean ise kõik meelde tuletama, kuidas teha tööd, see on raske... Alati võiks olla rohkem kursuseid //.. (R8)

..//Konkreetselt vajaka ei jää millestki, aga alati võiks olla rohkem kursuseid ja toetavaid selliseid kursuseid//.. (R5)

..//Jällegi teadmistest, et seda on vaja kindlasti arendada ja parandada//.. (R6)

Õpetajate vastustest selgus, et nad otseselt seostavad laste keeleoskuse parandamist enda võimalustega osaleda aktiivsemalt täienduskoolitustel. Vajalike teadmiste puudus tekitab kolmandikul õpetajatel ebakindlust oma võimekuses, mis võib omakorda mõjutada positiivset suhtumist töösse.

Õpetajad oma vastustes tõid välja ka erilise vajaduse koolituste järele, mis puudutab õppemeetodeid erivajadustega muukeelsete laste õpetamisel, kuna nende arv suureneb meie lasteaedades iga aastaga.

..//Siis võibolla tuleb juurde see erivajadusega laps... ja selle koha pealt jääb nagu teadmistest väheks//.. (R4, R5)

..//Jällegi see sama teadmised, et meil ei ole tegelikult otsest koolitust, ega väljaõpet, kuidas töötada erivajadustega muukeelsete lastega... //.. (R6)

..//Minu meelest on vähe praktikat ja kannatust..// (R10)

Seega võib öelda, et õpetajad tunnevad puudust eripedagoogiliste teadmiste ja koolituste seoses muukeelsetele lastele eesti keele õpetamisega. Vastavate teadmiste puudumine omakorda avaldab negatiivset mõju nende pedagoogilistele hoiakutele nii eesti keele õpetamisel kui ka erivajadustega muukeelsete lastega õppematerjali käsitlemisel. Samas õpetajatel on soov end täiendada selles valdkonnas. Seega on nad "häälestatud" positiivselt oma töösse ja valmis võtma vastu uusi väljakutseid (antud juhul - erivajadustega muukeelsetele lastele keele õpetamine).

Küsimusele, mida õpetajad vajavad selleks, et omada positiivseid hoiakuid ning selle kaudu parandada oma töö kvaliteeti muukeelsete lastega, ütlesid nad, et vajavad juhtkonnapoolset

usaldust ja luba oma tööd teha nii, nagu nad ise tunnevad, lähtudes oma teadmistest ja kogemustest.

..//Mind vahel segavad vabalt innovaativselt töötamast piiravad meie maja seadused, et (...) vot nii oleks tore õpetada, aga kahjuks pole lubatud //.. (R2, R8)

..// ... juhtkonna vähene kaasaaitamine ja tähelepanu.... koostöö juhtkonnaga//.. (R8, R5)

Vastustes selgus, et suurt mõju avaldab õpetajate suhtumisele oma töösse ka juhtkonna suhtumine õpetajate tööalasesse arengusse.

Juhtkonna toetus aitab luua soodsat töökeskkonda eelkõige materiaalseid aspekte silmas pidades (töötingimused, mööbel, õppematerjalidega varustamine jne). Andes õpetajatele teatud vabaduse oma tegevuste korraldamiseks, motiveerib juhtkond neid panustama rohkem oma töösse, luues sellega võimalused loovat suhtuda tööprotsessi. Siinkohal võib öelda, et soov ennast täiendada, ennast töös vabalt tunda ja juhtkonnapoolne usaldus on see, mis kinnistab õpetajate positiivseid hoiakuid eesti keele õpetamisel muukeelsetele lastele.

Resümeerides antud ploki vastuseid, võib öelda, et õpetajate positiivsete hoiakute tähtsamateks soodustavateks teguriteks on õpetajate usk endasse ning lastevanemate-, kolleegide- ja juhtkonnapoolne toetus. Väga suurt vajadust tuntakse selliste koolituste järele, mis annaksid õpetajatele teadmisi, kuidas tuleb õpetada muukeelseid lapsi, kellel on ka erivajadused. Peamisteks takistavateks teguriteks on lastevanemate-, kolleegide- ja juhtkonnapoolne vähene tugi ja koostöö ning ka täiendavate koolituste/teadmiste puudumine. Suurendades soodustavate ja vähendades takistavate tegurite mõju, on võimalik suurendada õpetajate soovi rohkem panustada oma töösse. Siis on õpetajad kindlamad oma jõus ning selle kaudu on neil positiivsed hoiakud oma töös suhtes.

ARUTELU JA JÄRELDUSED

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada õpetajate hoiakud muukeelsete laste eesti keele õpetamise suhtes eesti ja keelekümblusrühmas, toetudes X maakonna lasteaiaõpetajate arvamusele.

Antud arutelu aluseks on saadud tulemuste tõlgendamine lähtudes eelnevalt püstitatud uurimisküsimustest. Uurimuse raames läbiviidud intervjuude käigus õpetajatele esitati küsimused taustinformatsiooni ja hoiakute väljaselgitamiseks; samuti uuriti õpetajate hoiakuid töös muukeelsete lastega eesti keele õpetamise protsessis ning tegureid, mis soodustavad või takistavad õpetajate positiivsete hoiakute kujundamist.

Tänapäeva lasteaiaõpetaja tähtsaks ülesandeks on eesti keele õpetamine muukeelsetele lastele eesti keele või keelekümblus rühmades. Väikelaste motiveerimisel ja keele õpetamisel, Biricik'i ja Özkan'i (2012) järgi, mängib suurt rolli õpetaja enda käitumine, mille aluseks on muuhulgas ka õpetaja pädevused ja **hoiakud**.

Pajaresi arvates (1992), õpetajatel on välja kujunenud pedagoogilised hoiakud, mis on seotud nende tööga. Hoiakute põhjal annavad õpetajad hinnangu, mis võib olla kirjeldav või hinnanguline. Positiivne kogemus toob inimeses esile positiivse hoiaku ja negatiivne kogemus negatiivse hoiaku (Farlane, Woolfson 2013; Ferguson, Fukukura 2012 viidanud Altin 2017: 6).

Esimene uurimisküsimus oli „*Milliseid hoiakuid peavad lasteaiaõpetajad tähtsateks töös muukeelsete lastega eesti ja keelekümbluse rühmas nende arvates?*”

Õpetajate vastustest selgus, et õpetajad peavad hoiakuks “mina vaadet”/enda suhtumist erinevatesse valdkondadesse (sealhulgas ka keeleõppesse). Selline suhtumine põhineb oskusel hinnata olukordi ja nähtusi lähtuvalt oma töö- ja elukogemusest. Ferguson, Fukukura (2012), Pajares (1992), Maio, Haddock (2010) väidavad, et hoiakud mõjutavad meie suhtumist ja hinnanguid olukordadesse. Hoiak hõlmab ja väljendab inimese sisetunnet olukordade suhtes. Seega hoiaku defineerimisel lähtuvad õpetajad, eelkõige, oma suhtumistest teatud olukordadesse ja lastesse. On loomulik, et hoiakute loomisele avaldab mõju iga õpetaja individuaalne kogemus ning maailmavaade. Selline arusaamine on üsna loomulik inimeste hoiakute kujundamise protsessile.

Samuti uuringu kohaselt peavad õpetajad tähtsaks just positiivseid hoiakuid oma töös muukelsete lastega. Positiivseteks hoiakuteks peavad nad sõbralikkust, heatahtlikku suhtumist lastesse ja oma töösse. Erilist tähelepanu pööratakse empaatialle ja õpetaja huvile lapse vastu. Õpetajate positiivne suhtumine on välja toodud Õpetaja Kutsestandardis (2020). Selles on kirjas, et õpetaja töös on olulised empaatia, koostöövõime ja positiivsus. Õpetaja peab looma “positiivse suhtluskeskkonna ja käituma vastavalt headele suhtlemistavadele; suhtlema edukalt erinevate tasandite ja sihtgruppide inimestega” (Õpetaja Kutsestandard 2020).

Vastustest selgus, et suurem osa õpetajatest peab oma töös oluliseks rõõmsameelsust, rahulikkust, kannatlikkust, mõistmist ja järjepidevust, mis loob positiivseid hoiakuid töös muukeelsete lastega. Antud uurimistöö tulemused osaliselt sarnanevad Pajarese uuringuga (1992), kus on toodud välja, et õpetajad kõikide probleemide lahendamiseks kasutavad oma väljakujunenud hoiakuid ning on oluline rõhutada, et tänu oma positiivsetele hoiakutele leiavad õpetajad erinevatele vastuoludele ja olukordadele tulemuslikud lahendused. Samas mõnedel õpetajatel on siiski päris raske säilitada positiivset suhtumist lasteaias igapäevasesse tegevustesse, eriti sellepärast, et see sageli sõltub välisteguritest (vanemad, kolleegid, juhtkonna ebapiisav toetus).

Tulemuste põhjal võib järeldada, et pedagoogiliste hoiakute kujundamisele avaldab kõige suuremat mõju õpetaja isiklik ja tööalane kogemus. Töös muukeelsete lastega lähtuvad õpetajad positiivsetest hoiakuteks, millisteks on empaatial põhinevad rõõmsameelsus ja mõisimine. Siiski positiivne suhtumine töösse sageli sõltub ka välistest faktoritest.

Teine uurimisküsimus oli „*Millised hoiakud soodustavad või takistavad tööd muukeelsete lastega lasteaias õpetajate arvates?*” Selle ploki küsimustele vastati enamuses, et ainult positiivsed hoiakud, nagu mõistlikkus ja sõbralikkus, aitavad kaasa heale õpetaja-laps suhtele ning soodustavad edukat õppetööd. Vastustest selgus, et ka negatiivsed aspektid, näiteks väsimus ja/või närvilisus ja halb tuju, on osa õpetajate elust. Viimast on, õpetajate arvates, soovitatav näidata ka lapsele, et nad saaks aru ja mõistaks, et inimene ei saa pidevalt olla rõõmus ja naerusuine. Saadud vastustest võis välja lugeda, et õpetajad on teadlikud, et nende töö tulemusi mõjutavad eelkõige nad ise. Mida rohkem usub õpetaja enda võimelisusesse ja hakkama saamisenesse, seda positiivsemad on tema hoiakud (Yeo jt 2014). Merila (1999: 9) on samal arvamusel, et eesti keele õpetamise tulemuslikkus sõltub sellest, kui pädev on õpetaja oma töös,

kui loov ja järjekindel ta on oma tegevustes ning kui nõudlik ta on nii lapse arengu kui enda tööprotsessi vastu pidades meeles eesmärki toetada lapse arengut.

Uuringust selgus, et õpetajate üksmeel on selles, et tööd muukeelsete lastega mõjutavad õpetaja positiivsed hoiakud. Mitmed teadlased on pööranud tähelepanu sellele, et hariduse edukaks rakendamiseks on vajalikud õpetajate positiivsed hoiakud, kuna need motiveerivad õpetajaid tegema rohkem (Lee jt 2015; Swain jt 2012; Taimalu jt 2017). Samuti Valk, Selliov (2018: 6) seisukoht on, et eesti keele õppe kvaliteet ja õppimisvõimaluste olemasolu sõltuvad muuhulgas ka õpetajate isikuomadustest ja hoiakutest.

Tähtsaks peavad õpetajad nende ja lapse positiivset omavahelist suhet, mis on eduka õppetöö aluseks. Sellele aspektile pöörasid õpetajad erilist tähelepanu, pidades seda eduka töö oluliseks teguriks. Roorda, Koomen ja Spilt (2011) on leidnud arvukate uurimuste põhjal, et halvad suhted õpetajaga mõjuvad kahjustavalt nii laste õpitahet ja kogu õppeprotsessi. Laste ja õpetaja vahelise läheduse soodustamine arendab ka lapse verbaalseid oskusi (Commodari 2013 viidanud Schults jt 2018: 28).

Kõige suuremaks takistuseks muukeelisel lapsel eesti keele omandamise protsessis peavad õpetajad lapse enda emakeele vähest oskust, mis teeb problemaatiliseks talle paljude teemade/mõistete seletamise. Õpetades lapsele eesti keelt, püüavad õpetajad kasutada mitmekesisest eesti keelt. Samas tunnistavad õpetajad, et vahetevahel suhtuvad nad murelikult olukorda, kui laps ei saa seletustest aru, ning selle vältimiseks kasutavad õpetajad sageli lapse enda emakeelt. Toetudes Tuule jt (2011: 9) uuringutele, peaks õpetaja vältima eesti keeles öeldu tõlkimist lapse jaoks tema emakeelde, pigem tuleks püüda end mõistetavaks teha muul moel. Seega õpetajal tuleb välja töötada kindel hoiak eesti keele kasutamise kohta ja teistsugust lähenemist ja oskust seletada lapsele muude vormide/vahendite kaudu. Kasuks tuleb keele õpetamine läbi mängu (Tuul jt 2011: 9).

Tulemuste põhjal võib järeldada, et kõige rohkem soodustavad tööd muukeelsete lastega õpetaja eneseusk ja loov suhtumine õpetamisprotsessi. Samuti on väga tähtis luua positiivne ja usaldav kontakt lapsega. See motiveerib nii last kui ka õpetajat osalema efektiivselt õpetamisprotsessis. Teiselt poolt, laste enda emakeele vähene oskus põhjustab vahest õpetajate negatiivset suhtumist, kannatamatust ja soovi lihtsalt seletada emakeeles (pingutusteta). See aga ei ole soovitatav eesti

keele õpitulemuste saavutamise seisukohast. Seega peale positiivset ja kannatlikku suhtumist tööprotsessi, sama tähtis on järjekindel hoiak eesti keele kasutamise osas.

Kolmas uurimisküsimus oli „*Missugused faktorid/olukorrad soodustavad/takistavad õpetajatel positiivseid hoiakuid töös muukeelsete lastega eesti ja keelekümbelse rühmades lähtuvalt õpetajate arvamustest?*”. Uuringus osalenud õpetajate vastustes selgus, et õppetööd soodustavad õpetajate enda positiivsed hoiakud, sellised nagu, rõõmsameelsus, rahulikkus, positiivsus, järjepidevus, laste mõistmine, lapse eripäraga arvestamine ja mängulisus. Mitmed teadlased on pööranud tähelepanu sellele, et hariduse edukaks rakendamiseks on vajalikud õpetajate positiivsed hoiakud õppeprotsessi, kuna positiivsete hoiakutega on õpetajad altimad tegema rohkem, et täita laste individuaalseid vajadusi (Lee jt 2015; Swain jt 2012; Taimalu jt 2017). Seega empaatia ja positiivne suhtumine oma töösse aitavad õpetajatel kujundada positiivseid hoiakuid, mis omakorda aitavad luua positiivset õhkkonda rühmas ja head õpetaja-laps suhet. Vastuste põhjal võib järeldada, et eneseusk on samuti õpetajate töös tähtsal kohal. Mida rohkem usuvad õpetajad oma võimesse toime tulla oma tööülesannete täitmisega, seda positiivsemad on nende hoiakud (Lee jt 2014).

Vastajate sõnul on oluline töötamine positiivses ja toetavas õhkkonnas. Laste õpetamisel mängib väga suurt rolli vaimne ja füüsiline keskkond. Õpetajate vastustest tegurite kohta, mis soodustavad kõige enam positiivsete hoiakute kujunemist, saab välja tuua - head koostööd erinevate osapooltega, toetavat õhkkonda tööl ja otseselt rühmas ning õpetajate eneseusku.

Uuringust selgus, et tähtsateks soodustavateks teguriteks peavad õpetajad head meeskonnatööd (lastevanemate, kolleegide, tugispetsialistide, juhtkonnaga). Vanemate suhtumine õpetaja töösse võib avaldada nii positiivset kui ka negatiivset mõju. Lasteaia ja kodu hea koostöö tagab laste kiirema kohanemise ning sulandumise kollektiivi. Toetudes vastustele võib nõustuda Tuule jt (2011: 11) arvamusega, et koostöö vanematega õppe kaudu tekitab usalduslikuma suhte õpetaja ja vanema vahel ning motiveerib eesti keelt õppima nii lapsi kui ka nende vanemaid. Aga lastevanemate mitteosalemine lapse arenguprotsessis ja soovi puudumine seda teha ei toeta lapse keele arengut, vaid vastupidi pidurdavad seda. Toetudes Mittleri (2003) arvamusele, võib väita, et lastevanemate negatiivsed hoiakud on olulised takistused lapse eduka keele omandamisel. Nad mõjutavad negatiivselt ka õpetajate hoiakuid töö suhtes, kuna ilma vanemate toeta ei ole õpetaja

sageli võimeline motiveerima last õppima ega saa luua temaga head kontakti. See omakorda kahandab positiivseid hoiakuid, luues ükskõikset suhtumist töösse.

Seega võib teha järelduse, et lapsevanemad nii võttes aktiivselt osa oma lapse keelearengus, tehes koostööd lasteasutusega kui ka harjutades oma lapsega tema poolt õpitavat keelt, tõstavad sellega lapse motivatsiooni keelt õppida ning samas suurendavad õpetaja soovi panustada rohkem oma töösse.

Õpetajad pöörasid erilist tähelepanu ka kolleegide poolsele toetusele. Õpetajate jaoks on tähtis arutelud oma kolleegidega. Selle kaudu saavad nad väljendada oma mõtteid ja saada kolleegidelt mõistvat tuge. Seda aspekti peavad tähtsaks ka Schults jt (2018: 27). Kolleegide toetus on aluseks positiivsete hoiakute kujunemisele. Õpetajad teavad, et saavad jagada ja arutleda oma probleeme teiste töökaaslastega. Nad tunnevad ennast kindlama ja rahulikumana- seega kujuneb konstruktiivne suhtumine töö protsessi.

Mis puutub takistavatesse teguritesse, siis intervjuus osalenud õpetajate vastustest selgus, et sellisteks on õpetajate endi eelarvamused ja puudulikud teadmised tööst erivajadustega muukeelsetele lastele eesti keele õpetamisel. Toetudes Silvermani (2007) väitele, mõjutavad õpetaja uskumused ja arvamused otseselt ka tema käitumist lastega. Need on ka eeltingimuseks tõhusate lähenemisviiside kasutamisel õppeprotsessis (Loreman jt 2014).

Takistavaks teguriks on iga aastane erivajadustega muukeelsete laste arvu suurenemine lasteaedades, kellele eesti keele õpetamine on suureks väljakutseks õpetajatele. Sageli puuduvad õpetajal vajalikud teadmised, kuidas tuleb käituda erivajadusega lapsega ning kuidas tuleb talle õpetada eesti keelt. Lasteaias puuduvate tugispetsialistide tõttu kasvab õpetajate töökoormus, kuna nad peavad lisaks oma põhitööle otsima teadmisi ja uusi oskusi tööks erivajadustega lapsega. Antud probleem muutub veelgi keerulisemaks sellepärast, et õpetajal tuleb üheaegselt täita nii keeleõpetamise kui ka tugiisiku funktsioone. Kokkupuude erivajadustega lastega nõuab vastavaid oskusi ja teadmisi. Viimaste puhul võib õpetamisprotsess olla stressirohke, mis omakorda mõjutab õpetaja suhtumist töösse ja tekitada selliseid negatiivseid tundeid nagu kahtlus ja ebakindlus enda jõus, kohati ka käegalöömise tunde. Selle probleemi lahendamist näevad õpetajad vastavate koolituste läbimises ning tugispetsialistidepoolses toes. Antud uuringu tulemused on kooskõlas Akalini jt (2014) järeldusega, et õpetajad vajavad teadmiste, oskuste ja

kogemuste saamiseks koolitusi, et olla pädevad töös erivajadustega lastega. Seeläbi saavad nad suurendada enda positiivseid hoiakuid töös muukeelsete lastega, kellel võivad olla erivajadused.

Tulemuste põhjal võib järeldada, et õpetajate positiivseid hoiakuid mõjutavad paljud välised ja sisemised tegurid. Nii uuringu kohaselt vajavad õpetajad oma positiivsete hoiakute kujundamiseks ja kinnistamiseks tuge nii juhtkonna poolt kui ka tihedat koostööd kolleegide ja lapsevanematega. See omakorda aitab tunduvalt suurendada õpetajate positiivset suhtumist töösse muukeelsete lastega ning selle kaudu parandada eesti keele õpetamise kvaliteeti.

Igal aastal kasvab Eestis eesti keelest erineva kodukeelega laste arv, ning neist ligi pooled käivad keelekümbelrühmas või eestikeelses lasteaias (Vapper 2020). Sellest lähtuvalt ning resümeeerides saadud uuringu tulemusi, võib järeldada, et on äärmiselt tähtis tagada õigeaegne ja kvaliteetne eesti keele õpe muukeelsetele lastele eesti keele või keelekümbeluse rühmades lasteaias.

Toetudes ülaltoodud uurimise tulemustele ja arutelule, saab teha järgmised järeldused X maakonna lasteasutuste õpetajate töösse suhtumise hoiakute kohta töös muukeelsete lastega eesti ja keelekümbelusega rühmades:

1. Lasteasutuse õpetajad peavad hoiakuteks 'mina' vaadet, suhtumist olukordadesse, tõekspidamisi ning oskust hinnata olukordi ja nähtusi; õpetajad lähtuvad oma töös muukeelsete lastega enamasti sellistest positiivsetest hoiakutest nagu sõbralikkus, empaatia, kannatlikkus ja mõistmine.
2. Õpetajate tööd muukeelse lapsega soodustavad avatus, rahulikkus, järjekindlus, mänguline õppevorm ning ülal mainitud positiivsed hoiakud lapse suhtes. Takistavateks hoiakuteks on aga õpetajate eelnevalt kujunenud eelarvamus muukeelse lapse suhtes ja pessimistlik suhtumine mõnda olukorda. Samuti on lastevanemate negatiivsed hoiakud olulisteks takistusteks lapse edukal keele omandamisel ning lisaks ka lapse enda vähene emakeel.
3. Õpetajate hoiakuid mõjutavad paljud faktorid. Tähtsamad neist on järgmised: teadmised/koolitused erivajadustega muukeelsete laste keeleõppe osas; õpetaja-lapse vaheline suhe; kolleegide, tugispetsialistide- ja juhtkonnapoolne tugi ning koostöö lastevanematega, mis aitaks omakorda positiivsete hoiakute ja sõbraliku keskkonna

loomisele kaasa. Suureks takistavaks teguriks on vastavate teadmiste puudumine erivajadustega muukeelse lapse kohta, kellele keele õpetamine on eriti raske.

KOKKUVÕTE

Hoiak on kontseptsioon, mis peegeldab inimese uskumusi ja suhtumist olukordadesse tema käitumise kaudu. Hoiakud näitavad, kui palju meile midagi meeldib või ei meeldi, ning need põhinevad inimese teadmistel ja kogemustel. Hoiakud võivad olla nii negatiivsed kui ka positiivsed ning neid mõjutavad erinevad tegurid. Positiivseid hoiakuid tekitavad kordaminekud ja head kogemused ning negatiivseid vastavalt ebaõnnestumised.

Muukeelsete laste arv on aina kasvamas Eesti lasteaedades ning prioriteediks tänapäeval on eesti keele õpetamine lastele, kelle kodukeeleks on eesti keelest erinev keel. Lasteasutuse õpetaja jaoks on positiivsed hoiakud olulised ning keeleõpetaja peab olema motiveeritud nii tööks muukeelsete lastega kui ka pidevaks enesearendamiseks. Õpetaja peab olema valmis õpetama mitmekultuurilises ja -keelses ruumis ning toetama laste positiivse kaksikidentiteedi kujunemist.

Uuringu eesmärgiks oli välja selgitada õpetajate hoiakuid muukeelsete laste ja eesti keele õpetamise suhtes eesti ja keelekümblusrühmas, toetudes X maakonna lasteaiaõpetajate arvamusele. Uurimistöös kasutati kvalitatiivset uurimismeetodit (intervjuu) ning andmete kogumiseks intervjuueriti kümmet lasteaiaõpetajat viiest lasteaiast, kus eesti ja keelekümbluse rühmas käivad muukeelsed lapsed.

Uurimistöö teoreetilises osas arutleti muukeelsuse definitsiooni ja selle tähtsuse üle lapse arengus, uuriti muukeelsete laste olukorda Eesti lasteaedades, kirjutati õpetajate hoiakutest ja nende tähtsusest keele omandamisprotsessis varases lapseas, õpetajate hoiakutest töös muukeelsete lastega eesti keele õpetamisprotsessis ning toodi välja õpetajate hoiakuid mõjutavad tegurid. Teoreetilise osa järeldusteks on: tänapäeval on muukeelsus muutumas aina tavalisemaks ning sellele pööratakse üha rohkem tähelepanu tagamaks lastele tõhus ja kvaliteetne haridus; mitme keele valdamine annab lapse arengule erinevaid eeliseid, kuid selleks on äärmiselt oluline õigeaegselt ning teatud tasemel ja viisil alustada teiste keelte õpetamist lapsele; õpitulemuste tõhusus suurel määral sõltub õpetajate positiivsetest hoiakutest, mis omakorda olenevad paljudest sisemistest ja välistest teguritest.

Töö empiirilises osas on analüüsitud ja arutletud vastuste üle, mis on saadud X maakonna lasteaedade eesti või keelekümbluse rühmades muukeelsete lastega töötavate õpetajate intervjuudest.

Uurimises selgus, et õpetajad peavad hoiakuks suhtumist erinevatesse situatsioonidesse, 'mina' vaadet' või oma oskust neid hinnata. Nii võib öelda, et oma hoiakutes lähtuvad õpetajad oma isiklikust ja tööalasest kogemusest. Õpetajad juhinduvad oma töös muukeelsete lastega erinevatest hoiakutest nagu positiivsus, mõistlikkus ja järjekindlus.

Õpetajad peavad tähtsaks lähtumist oma töös muukeelsete lastega positiivsetest hoiakutest, mis mängivad olulist rolli lapse eesti keele omandamisel. Nad on teadlikud, et peavad "häälestama" ennast positiivsele, sõbralikult suhtuma õppeprotsessi, mis aitab tagada tõhusaid õpitulemusi muukeelse lapse keelearendamisel. Samuti selgus õpetajate vastustest, et tähtis on ka lähedane õpetaja-lapse vaheline suhe, mis omakorda aitab õpetajatel luua positiivseid hoiakuid laste suhtes ning seetõttu tõstab lapse õpitulemusi keeleõppimisel.

Töö muukeelse lapsega pakub õpetajatele väljakutset õpetada eesti keelt lapsele, kes pole varem eesti kõnet kunagi kuulnud. See nõuab pedagoogilt kannatust ja mahukat tööd, kuid ka pakub õpetajate arvates võimalust ennast arendada. Intervjuus osalenud õpetajad lähtuvad oma töös muukeelse lapsega sellistest positiivsetest hoiakutest nagu empaatia, rõõmsameelsus, arusaamine ning ka kaastunne ja mõistmine.

Õpetajate positiivseid hoiakuid soodustavad paljud tegurid. Tähtsamad neist on usk enda professionaalsusesse, koostöö lastevanemate-, kolleegide ja juhtkonnaga ning nendepoolne toetus. Uurimusest selgus, et õpetajate kõrge enesetõhusus loob positiivseid hoiakuid. Õpetajad usuvad oma võimesse toime tulla tööalaste ülesannetega, mis omakorda mõjutab positiivselt muukeelsete laste õpitulemusi eesti keele õppimisel. Antud uuringu kohaselt vajavad õpetajad oma positiivsete hoiakute kujundamiseks ja kinnistamiseks tuge nii juhtkonna poolt kui ka tihedat koostööd kolleegidega. Õpetajad väärtustavad kõrgelt kolleegidega konsulteerimist ning vajavad nende tuge, mis aitab luua soodsat keskkonda töökohal, mille kaudu tunnevad õpetajad ennast rahulikuma ja kindlamana oma töös.

Kõige suuremaks takistuseks töös muukeelsete laste keeleõppes peavad õpetajad negatiivset hoiakut, kus õpetajal on juba eelnevalt kujunenud eelarvamus rühma tuleva lapse suhtes; kui õpetaja on arvamusel, et ta ei mõista last ning tal endal on pessimistlik või ükskõikne suhtumine mõnda olukorda. Murettekitavaks on lapse vähene emakeele oskus, mis teeb keeruliseks õpetaja ja lapse suhtlemise. See omakorda mõjutab negatiivselt õpetaja ja lapse hoiakuid eesti keele õpetamisse ja õppimisse. Samuti tunnistavad õpetajad, et arusaamatuste vältimiseks kasutavad

nad sageli sõnade seletamiseks lapse enda emakeelt mis omakorda võib negatiivselt mõjutada eesti keele õpitulemusi. Lisaks tõid õpetajad takistusena esile koolituste/teadmiste ja tugispetsialistide puudumise töös erivajadustega lastega. Viimasele tegurile pöörasid õpetajad eriti suurt tähelepanu, kuna töö erivajadustega muukeelsete lastega tugispetsialistide puuduse tingimustes nõuab õpetajatelt ebastandardseid lahendusi ja lähenemist. Kui vastavaid teadmisi ja oskusi pole, võib see õpetajal põhjustada ebakindlustunde ja isegi stressirohket suhtumist õppeprotsessi ja vastavalt ka negatiivset suhtumist töösse. Õpetajad nendivad, et nende jaoks on murekohaks ka vähene kontakt ja tugi lapsevanemate poolt, sest see avaldab negatiivset mõju nii lapse soovile õppida kui ka õpetajate hoiakutele töös muukeelsete lastega.

Vaatamata erinevatele takistustele leiavad õpetajad, et negatiivsetele hoiakutele ei ole kohta lasteasutuse õpetajate töös.

Kokkuvõtteks võib öelda, et kõik töö alguses püstitatud uurimisküsimused said vastused ning seatud uurimistöö eesmärk on saavutatud. Uurimuse käigus saadud tulemused on seotud konkreetse mugavusvalimiga, seega on soovitatav läbi viia edasine uurimus respondentide suurema arvuga, et teha põhjalikumad järeldused.

Käesolev uurimistöö pakub huvi muukeelsete lastega eesti/keelekümluse rühmas töötavatele õpetajatele. Uurimuse tulemused võivad pakkuda huvi järgnevatele selle temaga seotud uuringutele.

SUMMARY

An attitude is a conception that reflects their beliefs and behaviours in different situations. Attitudes show how much a person likes and dislikes and are based on a person's knowledge and experience. Attitudes can be positive and negative, and these can be influenced by miscellaneous factors. Positive attitudes are created by achievements and good experiences, and bad ones by failures respectively.

The number of children whose mother tongue is different from Estonian is increasing in Estonia, and teaching Estonian to such children today is a priority. Positive attitudes are important for a preschool teacher whereas the latter is supposed to be motivated for both working with children whose mother tongue is different from Estonian and continuous self-development. A teacher should be ready to teach in a multicultural and multilingual room and support the development of a positive twin identity.

The aim of the research was to investigate the attitudes of the teachers towards the children with a mother tongue different from Estonian and teaching Estonian to them in an Estonian or Estonian language immersion groups, based on the opinions of the preschool teachers in X county. A qualitative method was used in the research (interview) and ten preschool teachers who teach in Estonian or language immersion groups in five kindergartens were interviewed in order to collect the data.

The theory part discusses what the definition of speaking another language is and its importance in a child's development; a situation among children with another language in Estonian kindergartens was observed. Teachers' attitudes and the importance of the latter in the process of second language acquisition at an early age were described, so were the teachers' attitudes towards the children whose language is different from Estonian within the learning process. Also, the factors influencing the teachers' attitudes were brought forward to consideration. The outcomes of the theory part are as follows: the phenomenon of speaking another language is becoming ordinary nowadays, and more attention is being paid to it in order to provide children with efficient and quality education; speaking several languages offers different advantages to a child but it is crucial to start teaching the child other languages on time and at a particular level; the efficiency of the educational outcomes to a large extent depend on the teacher's positive attitude, which in their turn depend on inner and outer factors.

In the empirical part the answers of the respondents to the interview were analysed and discussed. The respondents were the teachers working with children speaking another language in Estonian or language immersion groups in X county.

The results of the research show that the teachers consider an attitude as their viewpoints on different situations, 'I' view and the ability to assess the situations; thus, it can be said that the teachers' attitudes are based on their personal and professional experiences. The teachers working with the children speaking another language are guided by such attitudes as positivity, understanding and persistence.

In their work with children speaking another language the teachers consider it important to rely on positive attitudes and behaviours which play an important role in the children's Estonian language acquisition. They are aware of the fact that they are supposed to "tune" themselves to the positive, to manage the learning process in a friendly way, which helps maintain efficacy in learning outcomes during the language development in a child speaking another language. It has also turned out from the respondents' answers that a close relationship between a teacher and child is important, which in its turn helps the teacher to create positive attitudes towards children and therefore raises the children's outcomes in language learning.

Working with a child speaking another language offers their teacher a challenge to teach Estonian to a child who has not heard Estonian speech before. It requires patience and a great amount of work from a teacher, but it offers, in the teachers' opinion, an opportunity to develop oneself. The teachers who participated in the interview are guided by such positive attitudes and behaviours as empathy, joy, understanding, sympathy and compassion in their work with a child speaking another language.

Teacher's positive attitudes are affected by miscellaneous factors. The most important are belief in one's professionalism, collaboration with parents, colleagues and management and the support of the latter three. It has come out in the research that the teachers' high efficacy creates positive attitudes and behaviours. Teachers believe in their ability to manage their tasks, which in turn has a positive effect on the children's outcomes in the process of learning Estonian. According to the findings of the research, the teachers need both the management's support and collaboration with colleagues in order to form and sustain their positive attitudes. The teachers highly value

consulting with their peers and feel the need for the latter, which provides creating a favourable environment where the teachers feel comfortable and confident at work.

The biggest obstacle in teaching the Estonian language to the children whose mother tongue is different is considered to be a prejudice against a child coming to the preschool organisation; if a teacher is concerned about not comprehending the child or they are in a pessimistic mood or being indifferent to a particular situation. Troublesome is also the child's insufficient level of mother tongue, which makes it difficult for the teacher and child to have a communication. This has a negative effect on the teacher's and child's attitudes and behaviours towards teaching and learning the Estonian language. The teachers also admit that, in order to avoid misunderstanding, they often use the child's mother tongue to ease the process of explaining words, which can have a negative effect on the child's language efficacy.

In addition, the teachers bring forward to consideration the lack of training/knowledge and support specialists to work with the children with special needs being an obstacle. Teachers pay close attention to the factor because work with the children who speak another language and have special needs require non-standard methods and approaches in case of the absence of support specialists. If the knowledges and skills required have not been obtained, the feeling of uncertainty and even stressfulness in a teacher can occur; consequently, negative attitudes may be formed. The teachers state that they are concerned about little contact and support from parents because it has a negative impact on both the child's willingness to learn and the teacher's attitudes towards working with children speaking another language.

In spite of different obstacles, the teachers think that there is no place for negative attitudes or behaviours in preschool teachers' work.

In conclusion, it can be said that all the research questions set at the beginning have been given answers to and the aim of the research has been achieved. The results of the research are linked to a particular target group; thus, it is suggested that further research with a higher number of respondents should be conducted to draw more meaningful conclusions.

The research in hand could be of interest to the teachers who work in the Estonian or language immersion group. The results of the present research could be a source of further research connected with the same topic.

KIRJANDUS

Akalin, S. Demir, S., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen, F. (2014) The Needs of Inclusive Preschool Teachers about Inclusive Practices. *Eurasian Journal of Educational Research* 54: 39-60 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057302.pdf> (viimati vaadatud: 24.01.2021).

Altin, M. (2017) Lasteaiaõpetajate hoiakud nutiseadmete kasutamisele ning lasteaiaõpetajate hinnangud lastele nutiseadmete kasutamisele kehtestatud reeglitele lasteaia viimases rühmas. Magistritöö. Taru Ülikool.

Antoniou, K., Grohmann, K.K., Kambanaros, M., Katsos, M. (2016) The effect of childhood bilingualism and multilingualism on executive control. *Cognition. International Journal of Cognitive Science*. April 2016, 149: 18-30.
https://www.researchgate.net/publication/289685465_The_effect_of_childhood_bilingualism_and_multilingualism_on_executive_control (viimati vaadatud: 24.12.2020).

Avramidis, E., Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* 17, 2. Juuni 2002
https://www.researchgate.net/publication/33041112_Teachers'_attitudes_towards_integration_inclusion_A_review_of_the_literature (viimati vaadatud: 07.01.2021).

Baker, C. (2005) *Kakskeelne laps. Kakskeelsuse käsiraamat lapsevanematele ja õpetajatele*. Tartu: Haridus- ja teadusministeerium. El Paradiso.

Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84, 2: 191-215 <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf> (viimati vaadatud: 24.01.2021)

Beyrle, M. (2008) *Mehrsprachigkeit im Kindesalter*. München: Grin Verlag GmbH.

Biricik, E., Özkan, Y. (2012) The role of teacher attitude in preschool language education. *Cukurova University Faculty Of Education Journal* 41, 1: 70-86 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/46477> (viimati vaadatud: 05.03.2021).

Brophy, J., Good, T. (1986) *Prospective Teachers' Perceptions of Science Theories: An Action Research Study*. New York: McMillan.

De Boer, A. jt (2011) Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 3. <https://www.researchgate.net/publication/288739174> Attitudes of teachers parents and students towards inclusive education A literature review (viimati vaadatud: 22.01.2021).

De Bot, K. (2014) The effectiveness of early foreign language learning in the Netherlands. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4,3: 409–418 <https://www.researchgate.net/publication/287556787> The effectiveness of early foreign language learning in the Netherlands (viimati vaadatud 03.01.2021).

Doron, H. (2013) Learning a Second Language: Top 10 Benefits of Early Language Learning. Helen Doron English 27.01.2013 <https://www.helendoron.com/learning-a-second-language-top10-benefits-of-early-language-learning/> (viimati vaadatud: 24.12.2020).

Elliot L. J. jt (2003) Teaching additional languages. UNESCO-IBE. <https://www.researchgate.net/publication/44826006> Teaching additional languages (viimati vaadatud: 15.02.2021).

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2012) Kaasava õpetaja pädevusmudel ja selle rakendamine. Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. https://www.europeanagency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-TeachersET.pdf (viimati vaadatud: 07.03.2021).

Farlane, M.; Woolfson, L. M. (2013) Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, Volume 29: 46–52.

Ferguson, M. J., Fukukura, J. (2012) Likes and dislikes: A social cognitive perspective on attitudes. Cornell University

https://www.researchgate.net/publication/267825625_Likes_and_dislikes_A_social_cognitive_perspective_on_attitudes (viimati vaadatud: 05.02.2021).

Flege, J. E.; Liu, S. (2001) The effect of experience on adults' acquisition of a second language. *Studies in Second Language Acquisition* 23: 527-552

http://jimflege.com/files/Flege_Liu_effect_experience_SSLA_2001.pdf (viimati vaadatud 03.01.2021).

Ford, C. (2014) Children should start learning languages at age three. *The Telegraph* 10.10.2014

<https://www.telegraph.co.uk/education/educationopinion/11151726/Children-should-start-learning-languages-at-age-three.html> (viimati vaadatud: 11.03.2021).

Forlin, C. (2010) *Re-framing teacher education for inclusion. Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. London: Routledge: 3-10

Ghasemi, B.; Hashemi, M. (2011) Foreign language learning during childhood. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 28: 872-876.

Granena, G.; Long, M. (2013) Introduction and overview. Kogumikus G. Granena, & M. Long (Eds.), *Sensitive periods, language aptitude and ultimate L2 attainment*. Philadelphia, PA: John Benjamin Publishing Co.

Hallap, M. (2008) *Eesti keel teise keelena*. Kogumikus E. Kikas (Toim). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. Tartu: TÜ Kirjastus: 193-197.

Hatcher, B., Nuner, J., Jean, P. (2012) Kindergarten Readiness and Preschools: Teachers' and Parents' Beliefs Within and Across Programs. *Early Childhood Research & Practice* Sügis 2012, 14: 2. <http://ecrp.uiuc.edu/chinese/issues/v14n2-ch/hatcher-ch.pdf> (viimati vaadatud: 05.03.2021).

Häidkind, P. (2013) Koolieelne eripedagoogika ja/või alusharidus? *Eripedagoogika* 42: 13–14.

Jordan, A., Schwartz, E., McGhie-Richmond, D. (2009) Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education* 25, 4. Mai 2009: 535-542.

Kebbinau, M.; Aja, U. (2013) Lõimitud aine ja keeleõpe. Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas: keelekümbelusprogrammi näitel. <https://paehkk.files.wordpress.com/2013/10/6pp6petmulti2.pdf> (viimati vaadatud 15.01.2021).

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008) RT I, 01.09.2008, 9
<https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772> (viimati vaadatud: 10.04.2021).

Kuus, I. (2019) Ida-Virumaa linnades pole ligi 500 õpetajal vajalikku eesti keele oskust. ERR 18.02.2019 <https://www.err.ee/911473/ida-virumaa-linnades-pole-ligi-500-opetajal-vajalikkueesti-keele-oskust> (viimati vaadatud: 23.03.2021).

Laherand, M-L. (2008) *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.

Lagerspetz, M. (2017) *Ühiskonna uurimise meetodid. Sissejuhatus ja väljajuhatus*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.

Lee, F. L. M., Tracey, D., Barker, K., Fana, J.C. M. Fana, Yeung, A.S. (2014) What predicts teachers' acceptance of students with special educational needs in kindergarten? *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 14: 6070
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1041676.pdf> (viimati vaadatud: 17.02.2021).

Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., Barker, K., (2015) Inclusion of Children With Special Needs in Early Childhood Education: What Teacher Characteristics Matter. *SAGE Journals*, 35, 2. 07.01.2015

<https://doi.org/10.1177/0271121414566014> (viimati vaadatud: 24.11.2020)

Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., Strömpl, J. (2014) Intervjuu. <http://samm.ut.ee/intervjuu> (viimati vaadatud: 13.03.2021)

Loogma, K., Ruus, V.-R., Talts, L., Poom-Valickis, K. (2009) Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused. Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus. <https://www.hm.ee/sites/default/files/talis2008.pdf> (viimati vaadatud: 14.03.2021)

Loreman, T., Forlin, C., Sharma, U. (2014) Measuring Indicators of Inclusive Education: A Systematic Review of the Literature. *Measuring Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education)*, 3. 25.10.2014: 165–187 <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003024> (viimati vaadatud: 07.01.2021)

Lunjova, N., Maiberg, L. (2012) Mitmekultuuriline lasteaed. Kogumikus K. Henno (Toim), *Meie mitmekultuuriline lasteaed* (lk 9-18). Tartu: Atlex.

Lõimuv Eesti 2030 strateegiaprotsessi mõttehommikud. https://www.kul.ee/sites/kulminn/files/loimuv_eesti_2030_strateegiaprotsessi_mottehommikud_2_osa.pdf (viimati vaadatud: 23.01.2021)

Maio, G. P.; Haddock, G. (2010) *The Psychology of Attitudes and Attitude Change*. Sage Books. 31.05.2012
<http://sk.sagepub.com/books/the-psychology-of-attitudes-and-attitude-change> (viimati vaadatud: 24.03.2021)

Majoko, T. (2016) Inclusion in early childhood education: pre-service teacher's voices. *Early Child Development and Care* 12.02.2016, 186, 11: 1859-1872

<https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1137000> (viimati vaadatud: 12.12.2020)

Marzano, R. J. (2003) *What works in schools*. Alexandria, VA: ASCD.

Merila, M. (1999) *Eesti keel muukeelses lasteaias*. Tallinn: Haridusministeerium.

Metslang, H., Kibar, M., Kitsnik, M., Koržel, J., Krall, I., Zabrodskaja, A. (2013) *Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Eesti Keele ja Kultuuri Instituut

https://www.hm.ee/sites/default/files/uuring_kakskeelne_ope_vene_õppekeelega_koolis.pdf

(viimati vaadatud: 15.02.2021)

Mittler, P. (2003) *Building bridges between special and mainstream services: theory and practice*.

https://www.eenet.org.uk/resource_search/ (viimati vaadatud: 07.02.2021)

Märka, M., Kuuspalu, K. (2009) *Eesti keel kui teine keel*. E. Kulderknup (Toim) *Õppe- ja kasvatusgevuse valdkonnad*. Tartu: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus: 52-64

Niiber, T. (2018) *Kakskeelsus kui erivajadus*. *Õpetajate Leht*. 13. 04. 2018

<https://opleht.ee/2018/04/kakskeelsus-kui-erivajadus/> (viimati vaadatud: 23.03.2021)

Niilo, A., Kikas, E. (2008) *Mäng. E. Kikas (Toim). Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus: 120-136.

Ots, L. (2008) *Juba kooli. Kuidas last kooliks ettevalmistada*. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.

Otto, K. (2013) *Varajase võõrkeeleõppe eelistest ja probleemidest Tartu lasteaegade võõrkeeleõpetajate arvamuste põhjal*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/30935/otto_krista.pdf (viimati vaadatud: 11.04.2021)

Pajares, M. F. (1992) *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct*. *Review of Educational Research*, 62,3: 307-332

<https://ssr.site.files.wordpress.com/2018/02/pajares-1992-teachers-beliefs-and-educationalresearch-cleaning-up-a-messy-construct.pdf> (viimati vaadatud 04.01.2021)

Palginõmm, M.-L.; Soll, M. (2011) *Õppekeelest erineva emakeelega õpilane koolis*. Narva: Tartu Ülikooli Narva Kolledž

https://integratsioon.ee/sites/default/files/252_Soll_2011_Oppekeelest_erineva_emakeelega_opilane_koolis.pdf (viimati vaadatud: 03.01.2021)

Pianta, R. C. (1999) *The emotional bond between children and adults*. In R. C. Pianta, *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association: 65-83.

Poom-Valickisa, K.; Ulla, T. (2020) Kaasava hariduse rakendamist toetavate hoiakute kujundamine õpetajakoolituse esmaõppes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri* 8, 1: 72–99
<https://core.ac.uk/download/pdf/322688709.pdf> (viimati vaadatud: 25.03.2021)

Protasova, J.; Rodina, N. (2020) *Mitmekeelsus laste vanuses*. Moskva: Litres.

Pulver, A., Toomela, A. (2012) *Muukeelne laps Eesti koolis. Lõpparuanne*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituut.
https://www.academia.edu/45361726/Muukeelne_laps_Eesti_koolis (viimati vaadatud: 23.03.2021)

Pulver, A.; Toomela, A. (2014) *Muukeelne laps Eesti koolis. Jätkuuring. Lõpparuanne*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituut.
https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/veko_jxtk.pdf (viimati vaadatud: 07.03.2021).

Puul, M. (2013) *Muukeelne laps eesti õppekeelega kooli 1. klassis. Klassiõpetajate ja lapsevanemate arvamus*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Põdra, M. (2002) *Koolivalmidus lastevanemate arvamustes*. *Tea ja toimet*, 20: 18-27.

Qureshi, M. A. (2016) *A meta-analysis: Age and second language grammar acquisition*. Elsevier Ltd. 14. 06. 2016 Volume 60: 147-148 <https://daneshyari.com/article/preview/372894.pdf> (viimati vaadatud: 03.01.2021)

Raadik, E. (2013) *Eesti keele sõnaraamat*. Tallinn: AS Pakett.

Rannut, Ü. (2000) *Varane eesti keele kümblus ja eesti keel kui teine keel 1. klassis*. Tallinn: Keelekümbluskeskus.

Reps, M. (2018) *Muudatused alusharidus*. Tallinn: Haridus- ja teadusministeerium. 13.06.2018 https://www.hm.ee/sites/default/files/alusharidus_slaidid.pdf (viimati vaadatud: 24.02.2021).

Roorda, D. L., Koomen, H.M.Y. Spilt, J.L., Oort, F. (2011) The Influence of Affective Teacher Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta Analytic Approach. *Review of Educational Research*. Detsember 2011, 81, 4: 493–529. https://www.researchgate.net/publication/232920107_The_Influence_of_Affective_Teacher-Student_Relationships_on_Students'_School_Engagement_and_Achievement_A_MetaAnalytic_Approach (viimati vaadatud: 05.03.2021)

Robson, C. (2002) *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. 2nd ed. Oxford: Blackwell Publishing.

Rämmer, A. (2014) Valimi moodustamine. <http://samm.ut.ee/valimid> (viimati vaadatud: 05.03.2021)

Sarap, J. (2004) *Keelekeskkonna mõju Mustamäe Humanitaargümnaasiumi 2. keelekümblusklassi õpilastele. Eesti keel: võõrkeelest teiseks keeleks*. Tallinn: TPÜ Kirjastus: 120-131 <http://www.gbv.de/dms/goettingen/393412199.pdf> (viimati vaadatud: 04.01.2021)

Schults, A., Kõnnussaar, A., Kasenõmm, A., Kallas, E., Ergma, E., Kersten, J., Viitpoom, K., Kongi, M. (2018) *Koolitöötajaid, lapsi ja lapsevanemaid toetav süsteemne lähenemine haridusasutuses. Abimaterjal. INNOVE. Rajaleidja: 27.*

https://rajaleidja.ee/wpcontent/uploads/2019/01/KOOLIT%c3%96%c3%96TAJAJID-LAPSI-JA-LAPSEVANEMAIDTOETAV-S%c3%9cSTEEMNE-L%c3%84HENEMINE-HARIDUSASUTUSES_abimaterjal_2019-1.pdf (viimati vaadatud: 11.01.2021)

Serpell, Z. N.; Mashburn, A. J. (2011) Family–School Connectedness and Children's Early Social Development. *Social Development*. Juuli 22.2011, 21, 1: 21–46. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-9507.2011.00623.x> (viimati vaadatud: 22.02.2021)

Shenker, R. (2012) Stuttering and the Bilingual Child. *BC speech language and communication* 04.05.2012 www.stutteringhelp.org (viimati vaadatud: 12.03.2021)

Silverman, J. (2007) Epistemological beliefs and attitudes toward inclusion in preservice teachers. *Teacher Education and Special Education* 01.01.2007, 30: 42–51.

Soll, M.; Palginõmm, M. (2011) *Õppekeelest erineva emakeelega õpilane koolis*. Narva: Tartu Ülikooli Narva kolledž: 9.

Spradley, J. P. (2016) *The ethnographic interview*. Illinois: Waveland Press.

Swain, K.D., Nordness, P., Leader-Janssen, E. (2012) Changes in Preservice Teacher Attitudes Toward Inclusion. *Preventing School Failure*, 56, 2. Jaanuar 2012: 75-81 https://www.researchgate.net/publication/254347368_Changes_in_Preservice_Teacher_Attitudes_Toward_Inclusion (viimati vaadatud: 17.03.2021)

Tire, G., Puksand, H., Lepmann, T., Henno, I., Lindemann, K., Täht, K., Lorenz, B., Silm, G. (2019) *Kooli õppekeel ja migratsioonitaust. PISA 2018. Eesti tulemused*. Tallinn: Atlex Kirjastus: 92. https://www.hm.ee/sites/default/files/pisa_2018-19_raportweb.pdf (viimati vaadatud: 24.03.2021)

Tuul, M. Kirbits, K., Kinkar, V. (2011) *Meie mitmekultuuriline lasteaed. Abiks õpetajale Euroopa kolmandate riikide kodanike ja lasteasutuse õppekeelest erineva koduse keelega laste õpetamisel*. Tallinn: Tallinna Ülikooli AVÜ täiendõppekeskus

Vahtra, I. (2016) Muukeelsete laste eesti keele toetamine sõnavaramängude abil lasteaia tegevuskeskuses keel ja kõne. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/52774/vahtra_iiri_ba.pdf (viimati vaadatud: 07.03.2021)

Valk, A. (2016) *Madala haridustasemega noored. Haridus- ja Teadusministeerium*. https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusmin_madala_haridustasemega_noorte_osakaal.pdf (viimati vaadatud: 09.02.2021)

Valk, A.; Selliov, R. (2018) *Varane eestikeelne/kakskeelne õpe ja toetus sellele Eestis. Lühianalüüs alusharidusest: osalus, kasulikkus, keelsus*. https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/alusharidusvtk_analyys.docx.pdf (viimati vaadatud: 23.03.2021)

Vapper, T. (2020) Varajase keeleõppe võtmeisik on õpetaja. *Õpetajate Leht*, 24.01.2020 <https://opleht.ee/2020/01/varajase-keeleoppe-votmeisik-on-opetaja/> (viimati vaadatud: 13.03.2021)

Virkus, S. (2016) *Intervjuu kavandamine ja läbiviimine. Õpiobjekt*. Tallinn: Tallinna Ülikool. https://www.tlu.ee/~sirvir/Intervjuu_vaatlus_ja_sisuanals/index.html (viimati vaadatud: 10.04.2021)

Widlok, B. jt (2011) *Nürnbergi soovitused varajaseks võõrkeeleõppeks*. Tallinn: Goethe Institut: 6.

Õpetaja Kutsestandardid. (2020) https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/KAO/vaata/10499005#kao_kutsestandard (viimati vaadatud: 18.02.2021)

Õunapuu, L. (2014) *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. E-õpik.* https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf?sequence=1&isAllowed=y (viimati vaadatud:05.03.2021)

Yeo, L.S. jt (2014) Teachers' experience with inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education* 24.07.2014, 36, 1: 69-83 <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.934781> (viimati vaadatud: 24.10.2020)

LISAD

LISA 1. INTERVJUU KÜSIMUSED

I Taustküsimused.

- 1.1.Kui kaua Te olete töötanud koolieelse lasteasutuse õpetajana (teie staaž)?
- 1.2.Kui suur on Teie tööstaaž eesti keele õpetajana?
- 1.3.Mis on Teie emakeel?
- 1.4.Milline on Teie haridus?
- 1.5.Mitu last on Teie rühmas?
- 1.6.Mitu muukeelset last on Teie rühmas?

II (Hoiakute väljaselgitamine)

Õpetajate hoiakud on aluseks tõhusaks tööks muukeelsete lastega rühmas. Järgnevad küsimused aitavad välja selgitada hoiakuid, mida peavad lasteaiasõpetajad tähtsateks töös muukeelsete lastega eesti ja keelekümbeluse rühmades.

- 2.1.Palun sõnastage mõiste 'hoiak'.
- 2.2.Millistest hoiakutest te juhindute oma igapäevatoos õpetajana?
- 2.3.Millised hoiakud on tähtsad töös muukeelse lapsega teie arvates?
- 2.4.Millist väljakutset pakub Teile töö muukeelse lapsega?
- 2.5.Millised Teie hoiakud mõjutavad positiivselt teie tööd muukeelsete lastega?
- 2.6.Millised Teie hoiakud mõjutavad negatiivselt Teie tööd muukeelsete lastega?

III Hoiakute mõju eesti keele omandamisele

Järgmine küsimuste blokk on suunatud sellele, et teha selgeks, millised õpetajate hoiakud võivad soodustada tööd muukeelsete lastega.

- 3.1.Millised õpetaja hoiakud, Teie arvates, avaldavad negatiivset ja millised positiivset mõju muukeelse lapse eesti keele omandamise protsessis?

3.2.Kuidas mõjutab õppetulemusi Teie ja muukeelse lapse omavaheline suhe?

3.3.Kuidas Teie õpetamisel kasutatavad meetodid mõjutavad muukeelse lapse keeleomandamist?

3.4.Mida peate enda jaoks kõige suuremaks takistuseks muukeelsel lapsel eesti keele omandamise protsessis?

IV Õpetajate positiivseid hoiakuid soodustavad/takistavad faktorid

Järgmiste küsimuste abil selgitakse faktoreid, mis aitavad luua õpetajate positiivseid hoiakuid töös muukeelsete lastega eesti ja keelekümbluse rühmades.

4.1.Kes või mis toetab Teie usku enda suutlikkusse tulla edukalt toime töös muukeelsete lastega?

4.2.Millist mõju Teie töö kvaliteedile avaldab õhkkond rühmas/töökohal?

4.3.Millist abi saate oma kolleegidelt /tugispetsialistidelt muukeelsete laste õpetamise kohta?

4.4.Mis on peamised takistused/kitsaskohad Teie töös muukeelsete lastega?

4.5.Millistest kompetentsidest jääb teil puudu töös muukeelsete lastega, et hoida ära negatiivsete hoiakute kujunemist?

4.6.Millest jääb teil vajaka, et omada positiivseid hoiakuid ja selle kaudu parandada oma töökvaliteeti töös muukeelsete lastega?

LISA 2. INTERVJUU VASTUSTE TRANSKRIPTSIOON

Hoiakute väljaselgitamine

Õpetajate hoiakud on aluseks tõhusaks tööks muukeelsete lastega rühmas. Järgnevad küsimused aitavad välja selgitada hoiakuid, mida peavad lasteaiaõpetajad tähtsateks töös muukeelsete lastega eesti ja keelekümbluse rühmades.

II (Hoiakute väljaselgitamine)

Õpetajate hoiakud on aluseks tõhusaks tööks muukeelsete lastega rühmas. Järgnevad küsimused aitavad välja selgitada hoiakuid, mida peavad lasteaiaõpetajad tähtsateks töös muukeelsete lastega eesti ja keelekümbluse rühmades.

2.1 Palun sõnastage mõiste 'hoiak'.

R1: *[Minu arust see on suhtumine. Põhiline sõna on suhtumine ja positiivne suhtumine]*

R2: *[Mõiste „hoiak“ minu jaoks on minu suhtumine kellesegi, või millegisse]*

R3: *[Mõiste „hoiak“, hoiak ei ole nähtav. See on suhtumine millessegi/ kellessegi]*

R4: *[Hoiak on minu olemus, minu tões pidamised. Kuidas positiivselt ja negatiivselt lastes suhtuda, mis minu väärtushinnangud, mida mina õigeks pean]*

R5: *[Hoiak (.), minu arvates, on siis oskus, või (.) minu olemus hinnata olukordi ja nähtusi]*

R6: *[Hoiak on minu arvates nagu suhtumine]*

R7: *[Minu jaoks tähendab hoiak eelkõige suhtumist (.), suhtumist ühiskonda, keeleõppesse ja siis veel võib olla (.) erinevatesse valdkondadesse]*

R8: *[Hoiak (.) on minu arvates: mina vaade, mis on välja kujunenud minu elu jooksul, minu töökogemustega (.), mina haridusest, minu maailmavaatest ja need võivad olla (.) nagu (.) negatiivsed või positiivsed. Iga valdkonda kohta võib öelda, et see on minu hoiak ja see (5), et*

kui inimesel on positiivsed hoiakud, see on siis ääretult tore asi, aga (...) kui tekkivad negatiivsed hoiakud, siis see tähendab, et sellel on mingi põhjus. Hoiakud on subjektiivne mõiste üldiselt]

R9: [Hoiak on inimese kalduvus (5), hinnata objektide olemust (.), teatud määral (.), soosivalt või mitte soosivalt viisil]

R10: [Hoiakut on tunded, meeleolud ja suhtumised]

2.2 Millistest hoiakutest te juhindute oma igapäevatoos õpetajana?

R1: [Sellised hoiakud nagu: meeldivus ja positiivsus. Negatiivse hoiakutega siia ma ei tule]

R2: [Olen positiivne ja kannatlik]

R3: [Püüan olla mõistev, arvestada iga lapse eripärasustega ja muidugi järjekindlust] (R3)

R4: [Selles juhindungi, ma olen nagu ma olen (4), ma ei saa ennast muuta ja ma kasutan seda kõike oma toos ka, et kui (.)lapsed saavad aru, et mis on paha tuju (2), mis on hea tuju (.) ja sellega ma ikkagi kasutan seda täpselt, mis väärtushinnangud mul on ja seda ma üritan lastele ka edasi anda]

R5: [Minu jaoks on olulised sellised hoiakud nagu armastus (.), lugupidamine (5), viisakus (.), kord ja minu põhi hoiak on see , et kõik lapsed on head]

R6: [Minu kõige tähtsam hoiak on lapse prioriteet]

R7: [Ma püüan üldse hoiakuid vältida, et mul ei tekkiks millegi suhtes nagu (...) kindlat hoiakud, et see ei takistaks mind]

R8: [Minu hoiak on ükskindel hoiak (2), kuna me õpetame lastele keelt, siis minu üks põhi hoiak on see , et (.)üks õpetaja – üks keel] R9: [Positiivsetest hoiakutest {—}]

R10: [Enamus oma tunded ja meeleolu]

2.3 Millised hoiakud on tähtsad töös muukeelse lapsega teie arvates?

R1: [Minu arvates (4), lastel peab olema huvi keele vastu ja lapsevanemad peavad ka olema huvitatud selles (.), et lapsed omandavad eesti keel]

R2: [Mõistmine (...), tegevustes peab olema rahulik]

R3: [Kõige tähtsamad on rahulikkus]

R4: [Siin on ikkagi tähtis see (.), et laps tunneks ennast turvaliselt (.), et ta saaks aru sellest (.), et vajadusel ma oskan ka tema keelt, mis tema päraselt räägib, ka see on siis (...) vene keel, või (.) mis iganes ma saan temast aru ja ta peab aru saama sellest ka, et ta võib (.) alati emakeelest rääkida mulle, kui tal on mingi mure (2), kui ta ei oska eesti keeles rääkida, see (..) on kõike tähtsam]

R5: [Muukeelsete laste puhul on väga oluline mõistmine, toetamine ja (.) samamoodi lapsi peab armastama]

R6: [Tähtsat on järjepidevus ja kannatlikkus (.), see on kõige tähtsam ja eeskuj]

R7: [Ma arvan, et positiivsus (.), avatus, et peab olema õpetajaga ise avatud tegelikult muukeelse lapse keele keskkonnale ja tema kultuurile ja tavadele, et ei tohiks olla nagu nende suhtes (.) mingit oma isiklikult hoiakut]

R8: [Need hoiakud kujundab välja õpetaja ise. ((mõtleb)) See oleneb tema töökogemusest (.), tema vaadetest, see (4) kui hästi ta valdab seda keele oskuse õpetamist ja ma arvan, et (.) igapäevases töös on see nii tavaline, et (3) ma ei mõtle selle peale, missugune minu hoiak. Minu on see , et toetada last ja toetada teda igakülgselt ja ma arvan, et (.) see ongi minu igapäevane töö]

R9: [Positiivne, anda endast parim, sõbralikkus, (.) avatus]

R10: [Hea meeleolu (.), hellus (.), kannatlikkus]

2.4 Millist väljakutset pakub Teile töö muukeelse lapsega?

R1: *[Mina muidugi koos (.) lastega omandan eesti keelt]*

R2: *[Ma ei võtta seda väljakutsena, (.) see on minu täitsa tavaline töö]*

R3: *[Pidev õpitud kordamine, et ((otsib sõna)) tegevused oleksid huvipakkuvad]*

R4: *[See on väga vahva väljakutse sellepärast, kui sa saad sellise lapse, kes üldse ei räägi ja sa näed kuidas ta vaikselt (...) nagu hakkab aru saama, siis mingi hetk ta hakkab rääkima, et see on minu arust (.) vahva ja lõpuks on nii, et ((naeratab)) ta ei suuda nagu vait jääda, (.) et räägib, räägib (.) ja räägib, (5) et ta saab selle keele nii hästi selgeks, (.) et ainult räägib]*

R5: *[Kõige suurem väljakutse on see (.), kui on lõpuks positiivne töö tulemus ja töö muukeelsete lastega on alati väga suur huvi, (.) pakub väga palju huvi ja ongi kõige suurem nagu väljakutse]*

R6: *[Väljakutse on iseennast kogu aeg jälgida keeleliselt]*

R7: *[Kõige töö planeerimine, ei saa teha täpselt sama tööd, mida oma emakeele lastele. Kindlasti suure materjalide ja vahendite valimine pidevalt ja suur osa töö (.) on ka lastevanematega]*

R8: *[Esiteks, (4) see on nii vahva ja nii palju rahvusest lapsi on küll grusiinlaseid ja on isegi Egiptusest tulnud, et need lapsed annavad ka meile teadmisi ja toredaid kogemusi. Mul on üks hea näide (5), kui oli gruusia poiss, kes meil alati armastas gruusia rütme ja tantse näidata. ((naeratab)) Et ma arenen koos lastega]*

R9: *[Väljakutse on see (.), kuidas ma suudan anda lapsele see kõik, et omandaks seda keelt]*

R10: *[Esimene temperament, teine (.) võimetus eesti keelt kuulda, kolmas (3) on vist vanemate toetus]*

2.5 Millised Teie hoiakud mõjutavad positiivselt teie tööd muukeelsete lastega?

R1: *[Ma olen väga rõõmsameelne ja rahulik inimene]*

R2: *[Arusaamine (.), mõistmine (.), kaastundlik suhtumine (.), sest lastel on väga raske alguses]*

R3: *[Oluline on enda hea tuju, tegutsemist tahe]*

R4: *[Kui ma olen selline järjepidev (.), armastan korda, mulle ei meeldi (.) kui lapsed teevad igasuguseid rumalusi, et laps peab aru saama, kuidas peab käituma lasteaias ja nad teab seda väga hästi (4), kui nad tulevad siit uksest sisse, siis (.) nad juba ei käitu nii, nagu nad kodus käituvad]*

R5: *[Ma arvan, et (3) kõige rohkem mõjutab lapse mõistmine]*

R6: *[Kindlasti järjepidevus ja kannatlikkus on kõige tähtsamad]*

R7: *[Kuna ma püüan neid üldse vältida, siis (.) tegelikult positiivset võibolla ongi see (4), et ma olen avatud kõigile ja ei eelista ühte teisele]*

R8: *[Positiivne ongi see, et kogu see minu positiivsus, mis mul on tulnud (.), see on tulnud ikkagi minu töökogemusest ja minu enesetäiendamisest (...) ja need hoiakud, mis on positiivsed on see ((vaatab ülesse)), kus see laps tahab ja teeb juba esimesed sammud selles keeles ja minu hoiak ongi see, et iga päev on üks rutiin, samm sammult astume edasi ja minu hoiak ongi see (.), et ei pea kiirustama ja ei pea midagi nii erilist tegema (5), lihtsalt vabalt teha seda tööd ja tunda rõõmu]*

R9: *[Peab mõistma last, käituma rahulikult, sõbralikult]*

R10: *[Muidugi hea tuju, emotsionaalsus]*

2.6 Millised Teie hoiakud mõjutavad negatiivselt Teie tööd muukeelsete lastega?

R1: *[Muidugi sellised hoiakud nagu kõne puudub, vene keelsel lastel puudub eestikeelne kõne]*

R2: *[Ma mõtlen, et mul puudub negatiivne hoiak, nii laste suhtes kui oma töö suhtes]*

R3: *[Negatiivsusega ei saagi lastega tööd teha]*

R4: *[Negatiivseid ei ole, sa pead ise olema positiivne ja sa ei saa tulla tööle, et sul on niivõrd negatiivne näiteks tuju, sellist lasteaias ei tohi olla]*

R5: *[Ma arvan, et mul ei ole selliseid hoiakuid]*

R6: *[Mugavus]*

R7: *[Võibolla siis lähtuvalt sellest, kui on laste vanematel mingi kindel hoiak tekkinud, eelkõige selline negatiivsem hoiak, mis siis võib kanduda üle ka lapsele ja tekitada mitte tahet ta õppida keelt]*

R8: *[Õnneks ei ole neid negatiivseid hoiakuid nii palju, kui võib olla, mis võib mõjutada, mitte töö just lastega, vaid sinu enda iseenda olemist, see on võib olla, ma arvan, et juhtkonna vähene kaasaaitamine ja tähelepanu ja kui seda sa nagu vähe saad, siis see ei muuda minu põhi hoiakuid laste keele õpetamisel]*

R9: *[Negatiivseid hoiakuid ei ole, siis neid ei saa lihtsalt olla]*

R10: *[Muidugi siin on halb tuju ja ükskõiksus]*

Hoiakute mõju eesti keele omandamisele

Järgmine küsimuste blokk on suunatud sellele, et teha selgeks, millised õpetajate hoiakud võivad soodustada tööd muukeelsete lastega.

3.1 Millised õpetaja hoiakud, Teie arvates, avaldavad negatiivset ja millised positiivset mõju muukeelse lapse eesti keele omandamise protsessis?

R1: *[Positiivset nagu, sellised nagu (.) rõõmus meel, rahu. Õpetaja peab ise olema positiivne ja selgelt oskama rääkida lastega. Aga negatiivset, kui õpetaja ise ei taha teha seda tööd]*

R2: *[Kõigepealt positiivne mõju on mänguline järjepidevus õppetöös ja ainult eesti keeles, nii saab laps keele selgeks. Aga negatiivne mõju, vahest on selline käegalöömine, kui ei taha õppida – oma mure. Selline suhtumine]*

R3: *[Õpetaja peab olema avatud, sõbralik, järjekindel, rahulik, kuid ka nõudlik]*

R4: *[Negatiivsed mõjud avaldab see, et kui sa räägid selle lapsega võib olla kogu aeg vene keeles näiteks, ta peab arusaama, et sa oled teisest rahvusest ja ta peab seda keelt õppima. Hästi tähtis*

on see, et ta kordab kogu aeg su järgi, et ta kuulab neid sõnu ja see jääb talle siia ja mingi hetk ta hakkab kasutama neid, et hästi järjepidev peab olema koguaeg, et ta õpiks selle keele ära]

R5: [Negatiivne on minu arvates see, kui õpetajatel on eelarvamused juba enne töö alustamist, kui nad on häälestunud juba negatiivsele ja mittemõistmisele. Positiivsed on kohe kindlasti see, kui õpetaja on häälestunud, et ta mõistab last, ta toetab last, tal on huvi antud teema vastu, laste vastu ja ta on empaatiline]

R6: [Negatiivselt on kindlasti mugavus selles mõttes, et mina töötan liitühendas, kus on kahe aastased kuni seitsme aastased esiteks, on eesti lapse, on inglise keelt kõnelevad lapsed, on vene lapsed ja päevakava on nii tihe, et vahel lihtsalt räägiks lihtsalt temaga vene keeles, sest sa saad nii kiiremini, see on mugavus. Aga positiivselt mõju ongi see, et sa oled eeskujuks, räägid ise eesti keelt palju ja suunad last rääkima ja oled selles järjepidev, et pidevalt, pidevalt]

R7: [Negatiivsete poolt jällegi ma pakun välja suhtumise, et kui on õpetajale nagu see keele õpetamine sunnitud peale, et ta peab seda tegema, siis on tema suhtumine võib olla negatiivne sellesse ja ka positiivsest küljest on see, kui õpetaja on see sama avatud, ta on eeskujuks selles, et ta ei eelista ühte keelt, ühte keelekeskkonda teisele]

R8: [Nagu ma ütlesin juba positiivse mõju avaldavad minu enda hoiakud. See kuidas mina üles ehitan oma tegevuse laste keele õppimise protsessiks. Kuidas mina suhtun kõigesse sellesse, mis igapäeva kaasa toob, see ei ole kerge töö. Ja ilma positiivsete hoiakute te üldse ei saagi seda tööd teha veel eriti keele õpetamisel. Aga negatiivseid võib tekkida ainult väga suurte nõudmistega ise keelt mitte oma lapsevanemaga, või siis nagu ma ees mainisin juhtkonna ebapiisav toetus]

R9: [(!)Negatiivseid hoiakuid ei saa olla. Positiivne on kõik see sõbralikkus, mängulisus, avatus, hea tuju, emotsionaalsus]

R10: [Paha tuju ja mitte aktiivsus]

3.2 Kuidas mõjutab õpitulemusi Teie ja muukeelse lapse omavaheline suhe?

R1: [Muidugi peab, suhe peab olema ja rohkem peab rääkida, lihtsalt rääkida rohkem]

R2: [Sõbralikke, heatahtlike suhtlemine mõjutab alasti laste õpitulemusi sõltumata keelest]

R3: [*Õpetaja lapse suhe mõjutab väga palju õppi tulemusi. Laps peab usaldama õpetajat*]

R4: [*Ma arvan, et see mõjutab väga palju sellepärast, kui laps usaldab ja tunneb ennast turvaliselt, siis ta saab selle keele kergemini ja kiiremini selgeks. (...) Kui ta tunneb hirmu, siis ta ei õppi seda keelt*]

R5: [*Väga mõjutab, sest sellest saabki kõik alguse; kui on väga tugev omavaheline suhe, siis on ka head õppi tulemused*]

R6: [*Väga palju mõjutab. Võib mõjutada negatiivselt, kui sa ei tegele lapsega. Positiivselt mõjutab igal juhul kui sa tegeled lapsega, aga minu kogemuses on kolmas variant on see, kus sa toetad last, laps on ise väga tubli, ta on intelligente*]

R7: [*Ma arvan, et eelkõige, mida ma mõtlen oma rühma töös on siis see, (.) et reeglid paika pandud. Keelekümblus on selleks üks inimene – üks keel, et me suhtleme ja räägime eesti keeles antud hetkel, aga ma annan lastele ka võimalus oma emakeeleks ja teeme keele minuteid, selliseid, kus laps saab rääkida oma elamusi ja kogemusi ka oma emakeeles*]

R8: [*Minul on üks kindel, hoiak see on üks keel – üks õpetaja. Ja enda jaoks olen seda selgeks teinud, et keele omandamisel ja õpetamisel lapsele on vaja empaatiat ja kannatlikumist, see on igapäevane rutiini tegevus, kordamine. See, ütleme nii, et kõige rohkem niisugust tööd tuleb teha alates kolme/nelja aastastega. Hiljem see laps juba omandab keele struktuuris ja oskab neid ise kasutada. Ja väga palju ma kasutan holofraase, see tähendab seda, et need on kindlad, lühi tegevused nagu:(.) “lähme käsi pesema”; “heidame magama”; “hakkame sööma”; “lähme paneme riidesse”; “avame ukse” jne. Need ongi holofraasid, mis aitavad mul oma tööd väga hästi teha just eriti, kui see keele õpetamine algab kolme aastastest*]

R9: [*Sõbralik, julgustav, toetav, selgitamine*]

R10: [*Suhe, veel kord suhe*]

3.3 Kuidas Teie õpetamisel kasutatavad meetodid mõjutavad muukeelse lapse keeleomandamist?

R1: *[No sellised nagu „üks inimene, üks keel“, kui sa räägid nende lastega eesti keeles rohkem, siis nad kuulavad sind ja siis nad peavad juba midagi arusaama, sa näitad nendele kõike verbaalselt ja mitteverbaalselt]*

R2: *[Eraldi meetodeid muukeelsete laste jaoks ei ole.(.) Õpime kõik läbi eesti keelse tegevuste ja mängude, nagu eestikeelses rühmas kohane ja oleme hakkama saanud]*

R3: *[Õpetamine toimub mängu kaudu, lihtsamalt keerulisemale ja palju kasutan ka laulumänge]*

R4: *[Need meetodid peavad olema tegelikult väga lihtsad, näiteks kui sa näitad pilti, kordad seda sõna, ta peab sellest arusaama, et ta mingi hetk jätab endale meelde selle, et alguses kolme aastasena kui nad tulevad, siis ongi ju see, et sa näitad pilti, ta vaatab seda pilti ja see sõna jääb talle alles mingi aja pärast siia meelde, et nad peavad olema väga lihtsad vahendid igapäevased näiteks:(.) „Lähme käsi pesema“, nad juba teavad ja lõpuks nad hakkavad juba eesti keeles seda kõike ütlema. Sa ei saa lasteaiast lastelt nõuda mingit grammatikat. Muidugi ma parandan, kuid keegi ütleb vale sõna, et see uus sõna ja see õige sõna jääks nendele siia, aga see ei ole esmatähtis, esmatähtis on see, et nendel tekiks mingi sõnavara]*

R5: *[Loodan, et positiivselt mõjutavad, et minu meetodid aitavad lastel keelt omandada]*

R6: *[Need aitavadki omandada keelt ja minu meetodidki ma kasutan läbi mängu keele õppe, siis kõne eeskujuga, ümbritsevast keskkonnast sõnade õppimine, et sõnavara paas peab saama niimoodi, et laps saaks teada, mis on kass, mis on värvid jne]*

R7: *[Ma ei oska öelda, kas meetodid nii väga mõjutavad, et lihtsalt mõnele lapsele jääb keel paremini külge, kui teisele küll, aga ma arvan, et see sama reegel, et kui me mingid asju väga tahame teha, siis on meie reegliks see, et me püüame kasutada seda keelt ja kui me keelt kasutame, siis see annab paremaid tulemusi]*

R8: *[Ma arvan, et need meetodid, mida mina kasutan omandavad lapsed ikka seda rutiinse igapäeva tegevuse peale ja kordamise peale väga sujuvalt ja ei saa kurta, et oleks nii suur probleem. (.) Vähemalt mina kui õpetaja olen sellise arvamusel]*

R9: *[Kordamine, selgitamine, mängulisus]*

R10: *[Eeskujuks olemine kõne ja kordamine]*

3.4 Mida peate enda jaoks kõige suuremaks takistuseks muukeelsel lapsel eesti keele omandamise protsessis?

R1: *[Kõige suurem takistus on selline, et suhtlumis puudus, selline, et peavad rohkem rääkida, ikkagi peab olema suhtlemisoskus]*

R2: *[Enda vene keele vähest oskust. Vahel tahaks lapsele midagi tema emakeeles selgitada, kuid ei oska piisavalt hästi seda teha, just mis puudutab tundeid ja sellist teemat]*

R3: *[Kuna meie rühmas kaaslased on kõik venelapsed ei suhtle lapsed omavahel eesti keeles]*

R4: *[Minu arust (...) kui ütleme rühmas on liiga palju muukeelseid lapsi, siis on väga raske lastel omandada eesti keelt, et kuid neid on näiteks kolm/ neli tükki ja ülejäänud on kõik eestlased, siis nad õpivad selle keele hulka kiiremini ära]*

R5: *[Arvan (.), et takistused on see, kui kasutatakse valed meetodeid (.), kui vanemate poolt ei ole valmisolekud keele õppeks (.), kui näiteks muukeelsel lapsel on mingisugused logopeedilised probleemid, kui ei ole täielikult välja arenenud lapse oma keel, siis on väga raske uut keelt sellel üles ehitada, minu seletusest ta ei saa aru, tuleb mulle tõlgita]*

R6: *[Koostöö puudumine. Kui puudub koostöö näiteks, vanemate ja kolleegide ja kõikide vahel]*

R7: *[Lähtuvalt praegustest aastatest ma ütleksin, et kõige esimene on just laste kõne areng, et tihti peale lastele ei ole oma emakeel välja kujunenud, nendel on väga suured logopeedilised probleemid, mis tekitavad raskust keele omandamisele ja võiks öelda, et peaaegu poolte puhul on ka motiveeritus]*

R8: *[Kõige suurem takistus võibolla see, kui rühma satub laps, kes ei oska isegi oma emakeelt. Lapsel ei ole oma emakeelt ja teise keele õpetamine võib ju tekkida nii, et ta ei hakka oma emakeelt rääkima, vaid kohe hakkab eesti keele mõisteid omandama. Loomulikult lapsed, kes on*

erivajadustega. Et erivajadustega lastega on väga raske keelt õpetada ja mina kui õpetaja ei soovita üldse lapsevanemal panna keelt õppima just nii sugustel lastel, kes on erivajadustega]

R9: [Puudub internetiühendus (6), puudub projektorid ja vähe saame kasutada rääkivaid seinu]

R10: [Muidugi soov ja veel kord soov]

Õpetajate positiivseid hoiakuid soodustavad/takistavad faktorid

Järgmiste küsimuste abil selgitatakse faktoreid, mis aitavad luua õpetajate positiivseid hoiakuid töös muukeelsete lastega eesti ja keelekümbelse rühmades.

4.1 Kes või mis toetab Teie usku enda suutlikkusse tulla edukalt toime töös muukeelsete lastega?

R1: [No muidugi sellised inimesed, nagu oma meeskond, lapsevanemad ja mind kui ma näen, et lapsed midagi juba oskavad, kui nad saavad minust aru]

R2: [Eelnevate aastate praktika. Mida vähem muukeelse lapsi rühmas, seda suurepärasem on tulemus. Mõni saab viimases rühmas tegelikult alles keele selgeks]

R3: [Tore, kui lapsed teevad väikse edusamme]

R4: [Siin on väga tähtis koostöö paarilisega ja kui on spetsialiste, siis spetsialistidega, et meie oleme sellised kes ikkagi räägivad rohkem eesti keeles ja lapsed õpivad ära need sõnad ja saavad jutust aru]

R5: [Toetab see, kui on olemas vanemate, juhtkonna tugi ja kui on olemas reaalselt tulemused, et ma näen, et need meetodid toimivad ja ma saan hakkama]

R6: [Kõige rohkem mina ise ja see visioon, et ma tean, et ma aitan last õppida keelt]

R7: [Kõige paremaks on see, kui lapsed on edukad, kui nad omandavad keelt siiski väga hästi, et on tore, et nad läheksid edasi õppima ka koolis, kas siis eesti kooli, või keelekümbelse kooli ja muidugi ka tunnustus seda nii juhtkonnalt, kui ka lastevanematelt]

R8: *[Eneseusk, kui seda ei ole, siis ma ei saaks seda tööd teha ja toimima tulen just tänu sellele, et on olemas juba suur töökogemus, palju koolitusi on olnud. (.)Kahjuks viimastel aastatel ei ole nii palju olnud keele õpetajatega koos arutlusi, sest pole lihtsalt võimalik olnud. Mul ei ole probleemi, et ma ei saa oma töö hakkama]*

R9: *[Enda tahe, positiivne suhtumine, koostöö lastevanematega ja juhtkonnaga]*

R10: *[Aktiivsus ja emotsionaalsus]*

4.2 Millist mõju Teie töö kvaliteedile avaldab õhkkond rühmas/töökohal?

R1: *[Meeskond peab liikuma ühes suunas. Kui sa töötad oma meeskonnaga, siis Te peate kõik läbi rääkida, kuidas Te lähete edasi, mida Te teete ja peab olema meeskonnatöö]*

R2: *[Meie rühma meeskonnatöö on ideaalne, seega panustab igaüks laste keele õppesse ja samuti on meie abiõpetaja keeleõppel meie juures nii, et tulemus viis pluss]*

R3: *[Kui rühma meeskond ja töökoht on toetavad, mõistavad, mõjutab see väga palju töö kvaliteeti]*

R4: *[Väga suurt mõju, et kui rühmas toimib koostöö ja inimesed on nagu ühel lainel, siis on hulka kergem toot teha]*

R5: *[Väga suurt mõju avaldab, sest tööd saab teha heas õhkkonnas, positiivses ja toetavas õhkkonnas]*

R6: *[See avaldab väga suurt mõju. See on väga oluline. Ma ei hakka siin välja tooma, mis on negatiivne ja positiivne]*

R7: *[Ma arvan, et on väga oluline, et kui on meeskonnatöö, siis peaks tegelikult olema meeskonnas ühet põhimõtet, üks suhtumine, et kui ka ikkagi keegi suhtub negatiivsemalt ja see kõrvalt tema töö ja tema suhtumine mõjutab mind, siis see mõjutab ka pärast lapsi, et meeskonnatöö peab toimima]*

R8: *[Rühmas on väga tore meeskond ja kui on hea meeskond, siis on ka õhkkond hea ja kvaliteetne. Töökohal olen juba maininud, et kõige suuremaks puuduseks on vähene juhtkonna tähelepanu ja toetus]*

R9: *[Kui on sõbralik kokkuhoidev meeskond, siis see aitab kvaliteedile kaasa]* R10:
[Lapsevanemad, lapse oskus]

4.3 Millist abi saate oma kolleegidelt/tugispetsialistidelt muukeelsete laste õpetamise kohta?

R1: *[Väga suur abi sellepärast, et näiteks selliseid tegevused, nagu muusika, kunstitegevused, liikumine ja need spetsialistid ka räägivad eesti keeles lastega ja lapsed kuulavad eesti keelt rohkem ja muidugi eesti keele õpetaja, selline on meil ka majas olemas ja keelekümbelus rühmaga Tema ka tegeleb]*

R2: *[Logopeedi juures käivad muukeelsed lapsed enda emakeelt siis korrigeerimas ja muidugi suur panus on erialaõpetajatel, nende tegevusel]*

R3: *[Koostöö erialaspetsialistidega on väga hea]*

R4: *[Siin ongi, ainult ütleme, küsida vanematelt, kolleegidelt, sest tugispetsialiste meil majas ei ole, kelle käest küsida, et siin ongi see, et sa otsid infot ise internetist, või kuskilt, väga vähe tuleb sellist abi ülevalt poolt, ütleme juhatuse poole pealt, kui oleks vaja suuremat abi]*

R5: *[Abi saab alati kui küsida ja kõige rohkem saab nõu pidada logopeedidega]*

R6: *[Nõu ja kogemusi kindlasti]*

R7: *[Enamasti kolleegidelt, et toimuvad vestlusringid, kus õpetajad vahetavad oma kogemusi, kui antakse võimalus käia teistes lasteaedades, näha teist õpetajate tööd, et selline tagasiside ja õpetajalt õpetajale kogemuste vahetamine osk kõige rohkem]*

R8: *[Siis on meil väga tore koostöö ja see ongi meil olnud nagu suureks, suureks plussiks, et kõik kolleegid, kes töötavad keele õpetamisega või keelekümbelusõpetajatega ja täpselt samuti teiste]*

õpetajatega, nii et see on ainult positiivseid tulemusi andnud, sest me saame oma kogemusi jagada]

R9: [Teistelt kolleegidelt saab digimaterjali (.), käivad meile muusika õpetaja, võimlemisõpetaja.

(6) Nende abiga täieneb vastav sõnavara ja logopeed on väga suureks abiks]

R10: [Muidugi koostöö]

4.4 Mis on peamised takistused/kitsaskohad Teie töös muukeelsete lastega?

R1: [Jälle suhtluspuudus ja kui näiteks mina olen selle poole, et kui ei ole keelekümbel rühm, peab olema eestikeelne rühm, kus on näiteks pooled on venekeelsed lapsed ja pooled on eesti keelsed lapsed, siis mõlemad omandavad teineteist keel]

R2: [Minu poolikas see, minu puhul nagu mainitud ka siin vene keele oskus, ka lapsevanematega ei saa ma vabalt rääkida, info anda edasi, aga pikemad suhtlust on nagu raske arendada]

R3: [Üheks kitsaks kohaks on päris suur laste rühm. Mida vähem lapsi alarühmas, seda selgemini lapsed kuulavad eesti keelseid sõnu ja teksti]

R4: [Võibolla ongi see, et sul ei ole väljastpoolt kuskilt abi saada, et näiteks kui mul on mingi mure ühe lapsega, konkreetse lapsega, et ma tahaksin, et tema kohta küsida nõu just selle lapse kohalt, siis ma ei saa seda kuskilt, sest ma ei tohi avaldada mitte mingisuguseid asju.

Muusikaõpetaja on, selles mõttes ta on väga tubli, (.) aga ütleme sellised spetsialistid, nagu erispetsialistid, nüüd on meil logopeed majas, mis on väga tore, et ma näen kuidas lastele ta meeldib ja lapsed on arenenud edasi, selle lühikese aja jooksul, kus logopeed on üks kord nädalas majas, et see on väga suur abi ja me oleme saanud individuaalselt laste kohta küsida ja ta oskab vastata, et ta on võrd kogunud inimene]

R5: [Kui muukeelseid lapsi rühmas on liiga palju ja see sama probleem, kui lapsel on logopeediline probleem]

R6: [Mina ise arvan, et koostöö nagu ma mainisin juba kui on halb koostöö ja tegelikult teadmiste puudumine minul endal]

R7: *[Jõudmine sama suhtlemiseni kindlasti on, et töösuhtest ja keele õppe tähtsus võrreldes muude tegevustega, et see on lastevanemate suhtumine, kui lapsevanem peab kõike trenne ja huvi ringe palju tähtsamaks ja seda, et laps lasteaia keelt õpiks]*

R8: *[Takistus nagu eriti ei olegi, aga kitsas kohad on just see, et rühma satuvad erivajadustega lapsed ja seda viimastel aastatel aina rohkem ja rohkem. Ma arvan, et see probleem tuleks lahendada ikkagi juhtkonna tasemel juba ja koostöös lapsevanemaga, sest lapsel on see väga raske ja see võib olla ongi kõige suurem takistus]*

R9: *[Rääkivad seinad ei saa kasutada, interneti ühendus puudub, võib olla natuke digimaterjali vajaks juurde]*

R10: *[Kõik, kes töötab rühma ümbruses ja teeb oma töö koostöös ühes suunas]*

4.5 Millistest kompetentsidest jääb teil puudu töös muukeelsete lastega, et hoida ära negatiivsete hoiakute kujunemist?

R1: *[No tegelikult mitte midagi puudu ei jää, aga lihtsalt ma võin siin lisada, et peab tegema tegevused huvitavamaks ja peab olema verbaalne ja mitteverbaalne suhtumine ja muidugi aitavad rääkivseinad ja igasuguseid pildid ja kus on kirjas, näiteks kus on käsi, seal on kirjutatud käsi ,pilt ja sõna]*

R2: *[Sellele küsimusele ma ei ole mõelnud nii kunagi, arvan, et negatiivsed hoiakud ma oma töös üldse ei vajagi]*

R3: *[Keeruline on töötada lastega, kellel raske tähelepanu koondada]*

R4: *[Siis võibolla tuleb juurde see erivajadusega laps sellepärast, et meil on ka rühmas mõni erivajadustega laps ja selle koha pealt jääb nagu teadmistest väheks, et ootaks rohkem sellist abi, mis saaks erivajadustega lastega hakkama ja kuid ta on veel muukeelne ka, siis on topelt raske tegelikult]*

R5: *[Ma arvan, et mul ei jää neid kompetentsidest puudu, et ma lihtsalt ei lase negatiivsetest hoiakutest kujuneda]*

R6: *[Jällegi see sama teadmised, et meil ei ole tegelikult otsest koolitust, ega väljaõpet, kuidas töötada, et me ei oleme keelekümbelus, me oleme tavarühm ja mul ei ole ühtegi sellist kursust (..), ma pean ise kõik tuletama, kuidas teha tööd, see on raske]*

R7: *[Ma ei tea, millest mul puudu jääb. Ma ei suutnud seda välja mõelda]*

R8: *[Ma arvan, et minu töökogemuse juures ei tekki enam niisugused negatiivseid hoiakuid, sest kui minu töökohal peaksid tekkima negatiivsed hoiakud, siis ma ei saaks tööd teha. Aga kõik, mis negatiivne olnud ma juba eespool mainisin]*

R9: *[Siitamaani olen saanud hakkama, ei jää puudu. {—} abi ja ise lugeda]*

R10: *[Minu meelest on vähe praktikat ja kannatust]*

4.6 Millest jääb teil vaja, et omada positiivseid hoiakuid ja selle kaudu parandada oma töö kvaliteeti töös muukeelsete lastega?

R1: *[No mina muidugi nagu õpetaja pean rohkem lugeda igasugused kirjandused, psühholoogilised raamatud ja keelekümbelus ja rohkem infot jagada lastega sellised, nagu pildid jällegi ja rääkida ja näidata ja olla positiivne ja hea inimene]*

R2: *[Enda maja sisesest ma tahaks öelda, et mind vahel segavad vabalt innovaatseliselt töötamas just sellised piiravad seadused, mis on nagu põhimõttelt meie maja seadused, et siis tekib mul trots, et vot nii oleks tore õpetada, aga kahjuks pole lubatud]*

R3: *[Vahele puudu kannatlikkusest, kui laps ei reageeri korraldustele, peale mitmeid mitmeid kordi, meeldetuletusi]*

R4: *[Siin olekski võibolla vaja neid erivajaduse lastega, sest kui ta on terve mõistusega ja täiesti normaalne muukeelne laps, siis ta ikkagi tihti peale õpib ära selle keele, aga näiteks erivajadusega laps, kas tal üldse jääb sinna midagi, mõistusesse midagi eesti keeles, sellepärast ta ei väljana seda mitte kuidagi moodi ja ma ei saa aru, kas ta saab minust aru, või ei saa aru]*

R5: *[Konkreetselt vajaka ei jää millestki, aga (..)alati võiks olla rohkem kursuseid ja toetavaid selliseid kursuseid, kus veel rohkem nagu tuge abi saada õppemeetodeid juurde saada]*

R6: [Jällegi teadmistest, et seda on vaja kindlasti arendada ja parandada]

R7: [Vahel tekib tahtmine alla anda, (.) sest lihtsalt tunne on selline, et jooksed peaga vastu seina, aga ei saavuta seda tulemust, mida heledad, eriti töös erivajadustega lastega. (.) Võibolla on ka see, liiga kõrged standardid, et tahaks nagu rohkem, aga ei võeta vastu nii palju, kui tahad ise anda ja siis tekib alla andmine]

R8: [Ma arvan, et vajaka jääb võib olla praegusel hetkel. Me ei saa arutleda oma töö kulgemist ja teemasid teiste kolleegidega ja järjekordselt ikkagi juhtkonna vähene tähelepanu. See ei ole muidugi kõige negatiivne, aga see ainuke, mis mul on]

R9: [Olen püüdnud säilitada positiivsed suhtumist, sõbralikkust ja aidata igati lapsi]

R10: [Kogemust, veelkord kogemust]

Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Mina, Marija Tšeremiskin.

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) minu loodud teose «Lasteaiaõpetajate arvamus hoiakutest töös muukeelsete laste eesti keele õppetamisel eesti ja keelekümbluse rühmades ühe maakonna näitel», mille juhendaja on Nelly Randver, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Marija Tšeremiskin