

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Humanitaar- ja sotsiaalsainete õpetamine põhikoolis

Marleen Saidla

EESTIKEELSE KOOLI II KOOLIASTME EESTI KEELE ÕPETAJATE ARVAMUSED
MUUKEELSEID ÕPILASI TOETAVAST KEELEKESKKONNAST
bakalaureusetöö

Juhendaja: Meeli Väljaots

Läbiv pealkiri: Muukeelse õpilase keelekeskkond

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Meeli Väljaots, MA (saksa keel ja kirjandus)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Pille Villems, MA (hariduse juhtimine)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Resümee

Eestikeelse kooli II kooliastme eesti keele õpetajate arvamused muukeelseid õpilasi toetavast keelekeskkonnast

Eestis on viimasel ajal kasvanud eestikeelses koolis käivate muukeelsete laste arv. Kuna eesti keele õpetaja tegeleb oma ainespetsiifika tõttu otseselt keelekeskkonna loomisega, siis sellest lähtuvalt oli bakalaureusetöö eesmärgiks teada saada, kuidas eestikeelse kooli II kooliastme eesti keele õpetajad muukeelseid lapsi toetavad ja neile eesti keele arenguks sobiliku keskkonna loovad ning millised takistavad tegurid selle loomisel võivad ilmned. Käesolev bakalaureusetöö oli kvalitatiivne uurimus, mille andmed koguti poolstruktureeritud intervjuudega kuult II kooliastmes õpetavalt eesti keele õpetajalt. Andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsiga. Uurimuse tulemustest selgus, et õpetajad kasutavad muukeelse lapse toetamiseks ja eesti keele arengut soodustava keelekeskkonna loomiseks erinevaid meetodeid ja vahendeid, milleks on näiteks muukeelse lapse eripäraga arvestamine, koostöö lapsevanematega ja kooli tugisüsteemiga, mitmekesised õppetegevused ja näitevahendid. Lisaks ilmnisid eesti keele arenguks sobiva keelekeskkonna loomist takistavad tegurid, milleks olid õpetajate ebapiisav motivatsioon näitevahendite kasutamise ja koolituste osas ning muukeelsete õpilaste emakeele mõjud sihtkeele omandamisel.

Märksõnad: eesti keele õpetajad, II kooliaste, muukeelne õpilane, keelekeskkonna loomine, soodustavad tegurid, takistavad tegurid.

Abstract**Opinions of the Estonian language teachers of the 2nd school stage of the Estonian schools about the supportive language environment for non-native speaking students.**

The number of non-native speaking students in the Estonian schools has consecutively increased lately in Estonia. According to the nature of their subject Estonian language teachers directly create the language environment in the classroom, so the aim of this Bachelor's research was to find out the Estonian language teachers of the 2nd school stage of the Estonian schools support the non-native speaking children and how they create a proper language environment for the Estonian language development and what kind of obstacle factors can become evident. The current Bachelor's work was a qualitative research in which the data was collected in half-structured interviews with six Estonian language teachers of the 2nd school stage. The data was analysed using an inductive content analysis. The results of the research have shown that teachers use different methods and tools to support the non-native speaking children and to create a contributory language environment, the examples of which are, for instance, taking into consideration a peculiarity of a non-native speaking child, cooperation with parents and school support system, varied student activities and visual aids. In addition, there appeared to be hindering factors which prevented the development of creation of a proper Estonian language environment. These were: insufficient teacher motivation for use of visual aids and to attend teacher trainings, and, also, the influence of the mother tongue of the non-native students on their target language acquisition.

Keywords: Estonian teachers, the 2nd school stage, a non-native speaking student, creating language environment, contributing factors, hindering factors.

Sisukord

Sisukord	
Resümee	2
Abstract	3
1. Sissejuhatus	5
1.1. Muukeelne ehk kakskeelne laps	6
1.2. Muukeelse lapse toetamine	7
1.3. Keelekeskkond	8
1.4. Toetava keelekeskkonna loomist soodustavad tegurid	9
1.5. Toetava keelekeskkonna loomist takistavad tegurid.....	9
1.6. Ülevaade varasematest uurimustest	10
1.7. Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimuste teke.....	11
2. Metoodika.....	13
2.1. Valim.....	13
2.2. Andmete kogumise meetod.....	14
2.3. Protseduur ja uurimiseetika	14
2.4. Andmete analüüs.....	15
3. Tulemused	17
3.1. Õpetajapoolne toetus	17
3.2. Toetava keelekeskkonna loomist soodustavad tegurid	20
3.3. Toetava keelekeskkonna loomist takistavad tegurid.....	23
4. Arutelu.....	24
4.1. Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus	28
Tänu sõnad	29
Autorsuse kinnitus.....	29
Kasutatud kirjandus.....	30
Lisa 1. Intervjuu kava.....	34

1. Sissejuhatus

Tänast Eestit iseloomustab üsna mitmekesine ühiskond. 2011. aasta rahva ja eluruumide loenduse andmetel elab Eestis püsivalt 192 rahvuse esindajaid, kellest 68,7% on eestlased ning ülejäänud 31,3% muust rahvusest inimesed (Statistikaamet, 2012). Sellest tulenevalt räägitakse Eestis mitmeid erinevaid keeli ning saab kindlalt väita, et tegemist on multikultuurilise riigiga.

Eesti Vabariigi põhiseaduse (1992) järgi peab kõikidel inimestel olema võimalus omandada haridust olenemata nende rahvusest ning see tuleb nendele kättesaadavaks teha. Mitmekesise ühiskonna tõttu on Eestis ka erineva õppekeelega üldhariduskooli. 1995/1996. aastal oli eesti õppekeelega 600, vene õppekeelega 116 ja eesti-vene õppekeelega 26 üldhariduskooli. 2012/2013. aastal oli nende vahekord muutunud vastavalt 400 eesti, 9 vene ja 75 eesti-vene õppekeelega üldhariduskooli. Sellest tulenevalt näeme, et venekeelsete koolide õpilaste arv järjest väheneb (Haridus- ja Teadusministeerium, 2013). Projekti „*Muukeelne laps Eesti koolis*“ lõpparuande tulemustest selgus, et ligi kolm neljandikku Eesti koolis käivate muukeelsete laste vanematest ei kaalunudki oma lapse panekut venekeelsesse kooli. Kõige mõjutavam tegurina toodi selle otsuse puhul välja lapse võimalus omandada eesti keele oskus ning võimalused paremale haridusele ja töökohale tulevikus (Reek, 2012).

Käesoleva töö ajendiks on autori kui tulevase eesti keele õpetaja huvi muukeelsete laste toetamise vastu koolis. Selleks, et lapsel oleks võimalik kergemini sihtkeel omandada, on talle vajalik keelekeskkonna olemasolu (Antropova, 2013; Rannut, 2005). Varasemaid uurimusi analüüsid ei leidnud autor täpseid vastuseid, kuidas saab eesti keele õpetaja muukeelset õpilast toetada, luua toetava keelekeskkonna eesti keele arengu seisukohast ja millised tegurid takistavad teda toetava keelekeskkonna loomisel. Kuna venekeelsete koolide arv järjest väheneb ja muukeelsete õpilaste arv eesti koolides selle võrra kasvab, soovibki töö autor teada saada, kuidas eestikeelse kooli II kooliastme eesti keele õpetajad muukeelseid lapsi toetavad ja neile eesti keele arenguks sobiliku keskkonna loovad ning millised takistavad tegurid selle loomisel võivad ilmned.

Käesoleva uurimuse teoreetilises osas selgitatakse, kes on muukeelne laps ja kuidas teda toetatakse, antakse ülevaade keelekeskkonna olemusest ning tuuakse välja toetava keelekeskkonna loomist soodustavad ja takistavad tegurid keele arengust lähtuvalt. Uurimuse empiirilises osas viiakse läbi poolstruktureeritud intervjuu kuue eestikeelse kooli II

kooliastme eesti keele õpetajaga. Intervjuu küsimused koostas autor töö teoreetilisele osale toetudes.

1.1. Muukeelne ehk kakskeelne laps

Last, kelle emakeel on riigikeelest erinev, nimetatakse muukeelseks ehk kakskeelseks lapseks. Mõistele *kakskeelsus* pole uurijad siiani ühtset definitsiooni leidnud ning seda tõlgendatakse erinevalt, kuid mõned uurijad (Hint, 2002; Vääri, 1998; Wei, 2006) on tõlgendanud kakskeelsuse terminit kui võimet kasutada kahte (või enam) keelt võrdselt või sellele ligilähedaselt suhtluses, mõtlemises ning erinevates olukordades. Siinkohal ei tohi aga kakskeelsust (mitmekeelsust) segi ajada teoreetilise ideaalterminiga võrdkeelsus (Oksaar, 1998). Termin *kakskeelne laps*, inglise keeles *bilingual child* on käibel peamiselt mujal maailmas. Kaasaegsemad käsitlused on muutnud kakskeelsuse definitsiooni avaramaks, et võtta enda alla ka teise keele õppimise arengujärgud (Butler & Hakuta, 2006). Eestis kasutatakse selle asemel valdavalt terminit *muukeelne laps*, mistõttu võib öelda, et Eesti kontekstis tähendab *muukeelne laps* sisuliselt sama, mis *kakskeelne laps*.

Kakskeelsuse välja arenemine toimub lapseas ning vaid keele omandamise kaudu perekonnas või teiskeelses keskkonnas (Hint, 2002). Kakskeelseks kasvamist soodustavad last ümbritsev kakskeelne keskkond, kus laps omab teisi keeli rääkivaid sõpru (Hakuta, 2009; Vare, 1998) või õppimine emakeelest erineva õppekeelega koolis. Viimane aspekt on Eestis kakskeelsuse kujunemise kontekstis üsna sage nähtus.

Lapsel, kellel on kakskeelsus täielikult välja arenenud, on teistega võrreldes mitmeid eeliseid. Ka Baker (2005) on väitnud, et kakskeelsus mõjutab lapse arengut positiivselt. Peamiste eelistena on välja toodud suurem loovus, paindlikum mõtlemine, tolerantsem suhtumine, laiem sõnavara, parem suhtlusoskus eri kultuuridest inimestega jne. Samas võib kakskeelsus kasu asemel ka kahju tuua. Negatiivsete aspektide all on Hint (2002) välja toonud mõistemoodustuse võime vaegarengu, ebakindluse grammatiliste seoste kasutamisel ja kõneorganite koordineerimise puudulikkuse, mille tulemusel võib laps kujuneda hoopis poolkeelseks. Poolkeelsus väljendub indiviidi suutmatuses end kahes keeles end arusaadavaks teha (Hint, 2002). Seega võib kakskeelsus, sõltuvalt õpilase võimekusest, olla samaaegselt nii ressurss kui ka probleem (Maurer-Hetto, 2009; Maurer & Roth, 2008; viidatud Arro, 2012 j).

Käesolevas uurimuses nimetatakse muukeelseks õpilasi, kes ei räägi eesti keelt emakeelena, kes omandavad haridust Eesti üldhariduskoolis eesti keeles ning kasutavad erinevates olukordades erinevaid keeli.

1.2. Muukeelse lapse toetamine

Keeleoskuse arendamine koolis on muukeelse lapse jaoks väga oluline just õppimise seisukohast. Õpetaja on muukeelsele lapsele eeskujuks, mistõttu peab ta oma kõnekasutusele tähelepanu pöörama, kuna lapsed omandavad keele kõige paremini õpetaja kõnemaneeeri järgi (Rannut, 2003). Sears (1998) ja Syrja (2011) on välja toonud kaheksa olulist punkti, millest peaks õpetaja muukeelse lapse õpetamisel lähtuma:

- õpetaja peaks rääkima selgelt ning valima sobiva kõnetempo, et muukeelne laps jõuaks õpetaja kõnet jälgida;
- õpetaja kõne ei tohiks olla valjem kui tavaliselt;
- õpetaja peaks muukeelse lapse arusaamatuse korral kasutama parafraseerimist;
- õpetaja võiks kasutada žeste ja käeliigutusi, et end paremini väljendada;
- õpetaja peaks leidma aega, et muukeelset last vajadusel tunnisiseselt individuaalselt aidata;
- õpetaja peaks andma muukeelsele lapsele rohkem mõtlemisaega;
- õpetaja peaks kasutama oma mõtete illustreerimiseks pilte ja reaalseid objekte.

Syrja (2011) ning Tuulik ja Muldma (2008) on nimetanud kõige tõhusamateks õppetegevusteks õpetajate kõige tavapärasemad tegevused nagu rühma- ja paaristööd, pinginaabriga teineteisele õpetamine, ühine arutelu ja iseseisev töö. Nendest kõige enam soovitatav on rühmatöö, kuna see võte aitab muukeelsetel lastel kergemini rühma sulanduda ning nende sõnavara arendada.

Sihtkeele omandamise seisukohast on oluline ka lapsevanema toetus kodutööde tegemisel ja igapäevane suhtlus, mis aitab keelelisele arengule kaasa. Samuti peetakse sõnavara arendamise seisukohast tähtsaks raamatute ettelugemist (King & Fogle, 2006). Burnett ja Jarvis (2006) on lastevanemate seisukohast lastega õppimisel toonud välja mitu olulist asjaolu. Esiteks on nad rõhutanud, et lapsevanem peab oma last kuulama ja tema arvamusega arvestama, sest see on aluseks lapse positiivse ellusuhtumise kujunemisel. Teiseks on välja toodud lapse kiitmine, kuna see tekitab õppimiseks motivatsiooni.

Toetuse takistusena on välja toodud lapsevanemate teadmatuse oma last keeleliselt arendada, mille põhjuseks on kooli õppekeele mittevaldamine ning mistõttu jäetakse lapse harimine sageli vaid õpetaja ülesandeks (Soll ja Palginõmm, 2011). Küll aga on ka palju muukeelseid lapsevanemaid, kes palkavad oma lapse keelelise arengu toetamiseks koduõpetaja (Vihalemm, 1998; Pulver & Toomela, 2012).

1.3. Keelekeskkond

Keeleoskuse ja parema hariduse omandamises on oluline roll keelekeskkonnal. Keelekeskkonna mõiste all mõeldakse sotsiolingvistilist keskkonda, kus omandatakse sihtkeel ning kasutatakse seda. Keelekeskkonna moodustavad kaks komponenti – reaalne keskkond ja inimesed, kellega kokku puututakse. Keelekeskkonna võib jagada kaheks tasandiks – mikrotasandiks, kus keelekeskkond moodustub inimese lähima ümbruse kaudu nagu kodu, kool, klass jne, ja makrotasandiks, mille moodustab massikommunikatsioon (Rannut, 2005). Keelekeskkonna mõlemad tasandid on oluliseks infoallikaks ja kogemuse omandamiseks sihtkeele ja –kultuuri kohta, mis on aluseks uue keskkonnaga kohanemiseks (Rannut, 2005). Selleks, et muukeelne õpilane saaks sihtkeelt omandada, on oluline toetava keelekeskkonna olemasolu. Toetava keelekeskkonna loomise aluseks on ennekõike aga muukeelse õpilase kohanemine, mille võib jagada neljaks – keelelise, sotsiaalse ning füüsilise keskkonna ja kultuuriga kohanemiseks. Ka põhikooli riiklikus õppekavas (2011) on oluliste teguritena nimetatud samad tunnused, mis eelnevalt, küll aga õppekeskkonna ehk õpikeskkonna seisukohast. Seetõttu võib keelekeskkonda käsitleda kui õpikeskkonda. Kuigi kõik neli aspekti on võrdväärse tähtsusega, on keelekeskkonna seisukohast oluline sotsiaalne kohanemine, kuna kohanemisvajadus loob eeldused tundmaks end emotsionaalselt ja füüsiliselt turvaliselt, aktsepteerituna ja suhtluspartnerina (Soll, 2011). Käesolevas töös toetava keelekeskkonna loomisel olulisel kohal kõik neli tegurit – kultuur, keeleline, sotsiaalne ning füüsiline keskkond.

Toetav keelekeskkond on selline, kus lapsel on võimalik kasutada emakeelt ning teist keelt erinevates olukordades ning mis soodustab suhtlemist erinevatel tasanditel. Emakeele ja teise keele kasutuse ning suhtlemise seisukohast on olulisteks aspektideks turvalisus, individuaalsus, lõimitus, järjepidevus, avatus ning koostöö, süsteemsus, mängulisus, innustamine ja traditsioonid (González, 2008; Gravelle, 1996; Stechuk, Burns & Yandian 2006). Kakskeelsele lapsele on võimalik luua motiveeriv ruumiline ja emotsionaalne keelekeskkond, kasutades selle kujundamiseks mitmekülgseid tööviise, sisustust ja põnevaid vahendeid (Cummins, 2000).

Lisaks eelnevale on Clark (2009) nimetanud keelekeskkonnale iseloomulikuks tunnuseks õpetajate omavahelise ja õpetaja ning vanemate vahelise toimiva koostöö. Õpetajate ja vanemate vaheline toimiv koostöö ja sellesse panustamine on oluline lapse positiivsete tulemuste seisukohast teise keele omandamisel ja tema üldises arengus. Toimiva koostöö aluseks on ühelt poolt õpetaja toetus lastevanematele ning nende keele ja kultuuri austamine, teiselt poolt oodatakse lapsevanema huvi ja tunnustavat suhtumist omandatavasse

keelde. Ka muukeelseid lapsi õpetavad õpetajad peavad toimivaks koostööks teineteist mõistma ja muukeelse lapse eripära ühiselt väärtustama. Muukeelsele lapsele sobiliku keelekeskkonna loomise kohustus tuleneb ka õpetaja kutsestandardist (Õpetaja kutsestandard, 2013), mille kohaselt peab õpetaja igast lapsest lähtuvalt looma turvalise, arendava ja mängulise keskkonna.

1.4. Toetava keelekeskkonna loomist soodustavad tegurid

Keelekeskkond, mis on toetav ja arendav, ea- ja jõukohane, motiveeriv, lapses huvi tekitav ja lapsele väljakutseid esitav, mõjub lapse üldisele ja keelelisele arengule positiivselt (Kärtner et al., 2006; Milk, Mercado & Sapiens, 1992). Keelekeskkonna loomisel tähtsustatakse erinevate autorite poolt erinevaid tegureid. Jackman (2011) on pidanud keelekeskkonna loomisel olulisimaks turvalisust. Ka Cummins (2000) on pidanud turvalisust oluliseks ning lisab, et turvalise keskkonna loob üksteist toetav õhkkond klassiruumis. Turvalisele keelekeskkonnale on iseloomulik laste julgus keelega katsetada ning seda soodustavad eriti rollimängud ja muud tegevused väikese rühmaga (Moran, Baron & Stobbe, 2000; Supporting bilingual..., s.a.).

Mitmed autorid (Lunjova & Maiberg, 2012; Støen, et al., 2011) on välja toonud situatsioonid, kus keelekeskkonnal on lapse arengule positiivne mõju:

- laps on keelekultuuri valdavate inimeste keskel;
- lapsel on võimalus suhelda oma eakaaslastega ja täiskasvanud suhtlevad lapsega;
- lapse keelelist aktiivsust osatakse hinnata;
- laps julgeb suhelda ja ei karda eksida turvalises keskkonnas;
- last ümbritsev keelekeskkond on motiveeriv.

Keelelise arengu toetamisel on oluliseks ka loomingulisus ning selle kasutamiseks klassiruumis on mitmeid võimalusi nagu keeleportreede, keeletabelite, piltsõnastike jms koostamine (Schader, 2004). Ka rollimängude kasutamine soodustab keele arengut (Supporting bilingual..., s.a.).

1.5. Toetava keelekeskkonna loomist takistavad tegurid

Toetava keelekeskkonna loomisel on oluliseks aspektiks selle koormus, mis sõltub info hulgast, mida keelekeskkonnas antakse. Kui keelekeskkond on alakoormuslik, s.t infot antakse vähe või on see liiga lihtne, siis põhjustab see muukeelses lapses igavust ning ei tekita teise keele omandamiseks motivatsiooni. Kui keelekeskkond on vastupidine ehk ülekoormuslik, siis on muukeelsel õpilasel raske kogu antavat teavet hõlmata ning tal tekivad

raskused sellega toimetulekul. Seega võib keelekeskkonna ala- või ülekoormus takistada nii toetava keelekeskkonna loomist, kui ka pidurdada lapse keelelist ja üldist arengut (Kärtner et al., 2006). Stebih (2003) on öelnud, et õpetaja ei tohiks õpilase eripära tõttu kakskeelsete laste õppetegevusi ja ootusi võrreldes ükskeelsetega madalamale seada, kuna see vähendab muukeelsete võimalusi teist keelt õppida ja arendada.

Takistavaks teguriks võib olla ka halvasti planeeritud ja organiseeritud õpperuum, kus omakorda on takistavaks teguriks õppevara ebasoodne kujundus ja õpperuumi mitteatraktiivsus, mis võib teise keele omandamist raskendada (Jackman, 2011). Oluline on ka õpetaja motivatsioon, mis mõnikord võib puududa, kuid mis on õpilase seisukohast vägagi oluline, kuna muukeelse lapsega tegelemine ja tema kaasamine õppetöösse nõuab tihti mõistmist ja kannatlikkust.

Lisaks eelnevale on takistavaks teguriks lapsevanemate negatiivne suhtumine omandatavasse teise keelde ja nende kõnelejatesse, mistõttu puudub muukeelsel lapsel teise keele omandamiseks vanemate toetus (Kärtner et al., 2006). Omandatava keele kõrval ei tohiks aga unustada ka lapse emakeelt, kuna mitmed uurimused on kinnitanud mõlema keele tugevat omavahelist seost, mis tähendab seda, et lapse emakeele oskus toetab teise keele omandamist (Clarke, 2009; Cummins, 2000; Lunjova & Maiberg, 2012). Seetõttu on oluline, et muukeelse lapse vanemad ja õpetajad tunnustaksid mõlema keele arengut.

1.6. Ülevaade varasematest uurimustest

Eestis on viidud läbi mitmeid uurimusi, mis käsitlevad muukeelset last ja nende toimetulekut eesti koolides ning keelekeskkonnas. Erinevaid keelekeskkonda puudutavaid uurimusi on läbi viinud Mart ja Ülle Rannut, kellest viimane on käsitlenud keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele (Rannut, 2005).

1997. aastal läbiviidud juhtumiuuringu „*Vene laps eesti koolis*“ tulemustest selgus, et õpilased ise ei pea keelt õppetöoga toimetuleku seisukohast takistuseks. Peamisi raskusi täheldati kirjalikes töödes, tekstide mõistmisel ja eesti keele grammatikast arusaamisel. Samuti selgus, et klassisisesed suhted on halvad, mis väljendus muukeelsete laste kiusamises ja narrimises. Kolmanda aspektina ilmnes vanemate piiratud abi kodutööde tegemisel, mille põhjuseks on vähene keeleoskus, ent tulemustest selgusid ka mõned vanemad, kes olid õppe toetamiseks palganud koduõpetaja (Vihalemm, 1998).

Aastatel 2009–2011 viidi Haridus- ja Teadusministeeriumi toetusel läbi põhjalik uuring „*Muukeelne laps eesti koolis*“, mille eesmärgiks oli välja selgitada emakeelest

erinevas keeles õppivate laste areng ja toimetulek ning nendega seotud tegurid eesti õppekeelega koolides.

Uuringuid on teostatud ka erineva haridustaseme järgi. On uuritud muukeelse tudengi keelelist toimetulekut ja vajadusi ülikoolis (Metslang ja Šmõreitšik, 2012). Geidi Marjapuu (2013) uuris oma töös keelekeskkonda kui õpikeskkonda, toetava keelekeskkonna loomist ja sellega seonduvaid probleeme lasteaias. Uurimusi on tehtud ka üldharidus kooli näitel. Anastassia Antropova (2013) töös „*Õpetaja roll keelekeskkonna kujundajana*“ selgub, et õpetaja omab olulist tähtsust keelekeskkonna kujundamisel, luues keeleõppekeskkonna erinevate vahendite abil ja suunates õpilasi kirjalikku ja meedia keskkonda. Maarja Puul (2013) on kirjutanud magistr töö „*Muukeelne laps eesti õppekeelega kooli 1. klassis*“, uurides klassiõpetajate ja lastevanemate arvamusi. Maris Maasikas (2014) uuris oma töös eesti keele õpetajate arvamust muukeelsete õpilaste kuulamisoskuse kohta.

1.7. Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimuste teke

Kuigi varasemalt on uuritud muukeelset last ja tema toimetulekut emakeelest erinevas keskkonnas, siis täpselt sellise teemaasetusega tööd käesoleval hetkel veel tehtud ei ole. Kuna muukeelsete laste arv eesti koolides järjest kasvab ja eesti keele õpetaja puutub oma ainespetsiifika tõttu õpilastega väga sageli kokku ning tegeleb otseselt keelekeskkonna loomisega, on huvitav teada saada nende arvamust. Seetõttu soovib autor teada saada, kuidas eestikeelse kooli II kooliastme eesti keele õpetajad muukeelseid lapsi toetavad ja neile eesti keele arenguks sobiliku keskkonna loovad ning millised takistavad tegurid selle loomisel võivad ilmned. Uuritavateks valiti II kooliastme eesti keele õpetajad seetõttu, et käesoleva töö autorist saab tulevane põhikooli eesti keele õpetaja.

Eesmärgist lähtuvalt sõnastas käesoleva töö autor järgmised uurimisküsimused:

- *Kuidas toetavad eestikeelse kooli II kooliastme eesti keele õpetajad enda arvates muukeelset last?*

Käesolevas töös soovitakse eestikeelse kooli II kooliastme eesti keele õpetajatelt teada saada nende arvamust muukeelsete õpilaste toetamise kohta. Projekti „*Muukeelne laps eesti koolis*“ lõpparuandes käsitletakse koolide üht põhiülesannet, milleks on kakskeelse õpilase toetamine kooliteadmiste omandamisel (Ots, 2012). Projektis selgub, et kooli poolt ühtset abisüsteemi muukeelsetele lastele ei ole. Selgub, et osaliselt on toetamine seotud lapsevanemate ja kooli, eelkõige klassijuhataja vaheliste suhetega (Seepter, 2012; Dulberg, 2012).

- *Kuidas loovad eestikeelse kooli II kooliastme eesti keele õpetajad enda arvates eesti keele arenguks sobiva keelekeskkonna?*

Keelekeskkonna loomiseks on mitmeid erinevaid võimalusi, mistõttu tahtetaksegi käesolevas töös teada saada, mida teevad õpetajad enda arvates selleks, et luua muukeelsetele lastele eesti keele arenguks sobiv keskkond. Antropova (2013) on oma bakalaureusetöös väitnud, et õpetaja üheks ülesandeks on kujundada keelekeskkonda ning on välja toonud verbaalsed ja mitteverbaalsed vahendid keele arendamiseks. Välja on toodud ka õpetajate arvamused keelekeskkonna loomise võimaluste kohta (Antropova, 2013). Keele arenguks sobiva keelekeskkonna loomise aluseks võib pidada ka erinevate meetodite kasutamist. Keeleõpetaja metoodikavihik „Ülevaade võõrkeeleõppe meetoditest“ (Kingisepp ja Sõrmus, 2000) annab ülevaate erinevatest meetoditest, mida saab võõrkeele õppes rakendada. Samast sarjast ilmunud „Keelekeskkond võõrkeeleõppe toetajana“ (Kikerpill ja Kingisepp, 2000), annab kasulikke näpunäiteid eesti keele õpetamiseks, kaasates õppesse ka ümbritseva keskkonna. Magistritöös „Muukeelne laps eesti õppekeelega kooli I. klassis“ toob autor välja uuringus osalenud õpetajate arvamuse eesti keele arengu ja selle jälgimise kohta (Puul, 2013).

- *Millised põhjused võivad eestikeelse kooli II kooliastme eesti keele õpetajate arvates takistada muukeelsele lapsele eesti keele arenguks sobiva keelekeskkonna loomist?*
- Kuna keelekeskkonna loomisel ilmneb ka mitmeid erinevaid probleeme, siis soovib autor käesolevas töös teada saada eesti keele õpetajate arvamusi eesti keele arenguks sobiva keelekeskkonna loomist takistavate tegurite kohta. Bakalaureusetöös „Õpetaja roll keeleõppekeskkonna kujundajana“ toob autor välja õpetajate nimetatud peamised probleemid keelekeskkonna loomisel Ida-Virumaa õpetajate arvamuse põhjal (Antropova, 2013). Projekti „Muukeelne laps eesti koolis“ lõpparuandes on õpetajate vastuste analüüsi põhjal välja toodud neli probleemide gruppi seoses mitmekeelsete klassikomplektidega: lapse keeleoskuse, lapsevanemate, koolikorralduse ja kultuuritaustaga seonduvad probleemid (Arro, 2012).

2. Metoodika

Käesoleva bakalaureusetöö koostamisel on rakendatud kvalitatiivset uurimisviisi, kuna intervjuude abil on meil võimalik mõista inimese kogemusi, arusaamu ja tõlgendusi (Laherand, 2008). Mõõtevahendina kasutati poolstruktureeritud intervjuud. Saadud tulemusi analüüsiti kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi kasutades.

2.1. Valim

Uurimus viidi läbi 2015. aastal kahes Tartu ja ühes Haapsalu linna üldhariduskoolis kuue eesti keele õpetajaga, kes õpetavad eesti keelt II kooliastmes. Valimi moodustamisel lähtus autor eesmärgipärasest valimist, mille järgi valitakse uuritavad ettekavatsetult ning konkreetsete kriteeriumite alusel (Õunapuu, 2014). Valimi moodustamise aluseks oli kolm kriteeriumit. Esimeseks kriteeriumiks oli õpetaja töötamine eesti keele õpetajana, teiseks kriteeriumiks oli eesti keele õpetamine II kooliastmes ja kolmanda kriteeriumina muukeelse lapse õpetamiskogemuse omamine. Lisaks kasutas autor mugavusvalimit, mis võimaldas autoril uuritavate leidmiseks kasutada isiklike kontakte. Seega kaasati valimisse need uuritavad, keda töö autor varasemate isiklike kokkupuudete tõttu teadis kriteeriumitele vastavat.

Oluline oli intervjuueeritavate õpetajate vabatahtlik osalemine uuringus. Enne intervjuude sooritamist saatis autor õpetajatele e-kirjad, milles tutvustas ennast ja oma uuringu teemat ja eesmäärke ning küsis, kas õpetajatel on soovi selles osaleda. Kõik uuringus osalenud kuus õpetajat olid uuringu suhtes positiivselt meelestatud ning andsid uuringus osalemiseks oma nõusoleku. Kõigi valimisse kuulunud kuue õpetaja taustandmed on esitatud järgnevas Tabelis 1. Õpetajate nimed on asendatud pseudonüümidega, et tagada nende konfidentsiaalsus.

Tabel 1. Uurimuses osalenud õpetajate taustandmed.

Pseudonüüm	Muukeelsete laste õpetamiskogemus	Õpetatav kooliaste
Õpetaja 1	20 aastat	I–II kooliaste
Õpetaja 2	18 aastat	II–III kooliaste ja gümnaasium
Õpetaja 3	6 aastat	I–II kooliaste
Õpetaja 4	15 aastat	I–II kooliaste
Õpetaja 5	20 aastat	I–II kooliaste
Õpetaja 6	19 aastat	II–III kooliaste

2.2. Andmete kogumise meetod

Uuringu läbiviimiseks kasutati intervjuumeetodit, mille jaoks koostas autor teooriast tulenevalt poolstruktureeritud küsimustega intervjuu (Lisa 1). Andmete kogumiseks valiti poolstruktureeritud intervjuu seetõttu, et see võimaldab koguda rikkalikult kvalitatiivseid andmeid, annab võimaluse muuta intervjuu käigus intervjuu küsimuste järjekorda ning võimaldab vajaduse korral esitada täpsustavaid küsimusi (Õunapuu, 2014). Küsimused jagunesid neljaks küsimusteplokiks:

- *Häälestavad küsimused* – eesmärgiks oli teema sisse juhatada ja luua usalduslik ning meeldiv kontakt uuritavaga. Samuti sooviti kindlaks teha, et intervjuuerija ja intervjueeritavad räägivad kogu intervjuu vältel samast asjast.
- *Küsimused muukeelse õpilase toetamise kohta* – eesmärgiks oli saada vastuseid esimesele uurimisküsimusele. Sooviti teada saada, kuidas õpetajad enda arvates muukeelset õpilast toetavad.
- *Küsimused muukeelse õpilase toetava keelekeskkonna loomise kohta* – eesmärgiks oli saada vastuseid teisele uurimisküsimusele. Sooviti teada saada, mille abil loovad õpetajad muukeelsele õpilasele eesti keele arenguks toetava keelekeskkonna.
- *Küsimused muukeelse õpilase toetava keelekeskkonna loomist takistavate tegurite kohta* – eesmärgiks oli saada vastuseid kolmandale uurimisküsimusele. Sooviti teada saada, milliseid takistavaid tegureid oskavad õpetajad välja tuua eesti keele arenguks toetava keelekeskkonna loomise seisukohast.

2.3. Protseduur ja uurimiseetika

Uurimuse planeerimisel lähtus autor sellest, mida ta antud tööga teada saada soovib. Püstitatud uurimisküsimuste põhjal leidis autor, et kasutada tuleks kvalitatiivset meetodit, kuna see annaks võimaluse uurida üksikasjalikumalt õpetajate arvamusi ja kogemusi muukeelsete laste toetamisest ja õpetamisest.

Esmalt viis autor läbi pilootintervjuu õpetajaga, keda ei olnud plaanis valimisse kaasata, kuid kes ebapiisava arvu intervjueeritavate tõttu valimisse siiski kaasati. Pilootintervjuu eesmärgiks oli kontrollida intervjuuküsimuste sobivust ning vastavust teemale ja neid vajadusel korrigeerida. Samuti kontrolliti pilootintervjuuga õpetaja arusaamist küsimustest. Pilootintervjuu tulemusel selgus, et õpetaja mõistab kõiki küsimusi ning küsimused vastavad ka töö teemale, mistõttu vajadus korrigeerimiseks puudus. Pilootintervjuu läbiviimisega tagati seega uurimuse valiidsus.

Pilootintervjuu järgselt saatis autor õpetajatele e-maili, milles tutvustas ennast ja oma uuringut, teatas neile intervjuu orienteeruva kestvuse, salvestamisviisi, uuringus osalemise vabatahtlikkuse ja andmete anonüümsuse. Nõustunud õpetajad pakkusid välja neile sobiva aja ja koha ning seejärel saatis autor õpetajatele tutvumiseks intervjuu põhiküsimused.

Intervjuud viidi läbi uuritavate loomulikus keskkonnas, mis tähendab seda, et iga intervjuu toimus koolis, kus õpetaja töötab. Intervjuude alguses tutvustas autor veel kord oma töö teemat ning eesmärgi ja selgitas, et saadud vastused jäävad anonüümseks ning neid kasutatakse vaid käesoleva töö raames. Kõikidelt uuritavatel küsiti samu küsimusi, millega tagati uurimuse objektiivsus. Intervjuud viidi läbi veebruaris-märtsis 2015, vastused salvestati ning hiljem transkribeeriti kirjalikult.

Transkribeeritud intervjuud loeti põhjalikult läbi, analüüsiti neid ja seejärel moodustati induktiivsel kategoriseerimisel põhi- ja alakategoriad. Kategoriate illustreerimiseks püüdis töö autor leida asjakohased tsitaadid, mis on töös esitatud muutmata kujul.

2.4. Andmete analüüs

Andmete tõlgendamiseks valiti kvalitatiivse uurimuse eesmärgist lähtudes kvalitatiivne sisuanalüüs, mis võimaldab samm-sammult uurides leida tekstides olevad kesksed teemad ja seejuures analüüsida tekste nii sõna-sõnalt kui ka üldisemalt (Laherand, 2008). Käesoleva töö andmete analüüs toimus kolmes etapis: 1) intervjuude transkribeerimine, 2) vastuste kodeerimine, 3) kategoriate moodustamine.

1) Intervjuude transkribeerimine

Esimeses etapis transkribeeriti intervjuud täies mahus. Helifaili muutmiseks tekstiks kasutas töö autor audioprogrammi *Windows Media Player*, mis võimaldas muuta helifaili esitamise kiirust vastavalt transkribeerija vajadusele. Transkribeerimisel lähtus autor Flicki (2006: 288–289; viidatud Laherand, 2008 j) arvamusest transkribeerida vaid nii palju ja nii täpselt kui uurimisküsimus eeldab, mistõttu ei ole autor transkriptsioonimärke kasutanud. Kuigi transkriptsioonimärke ei kasutatud, pani autor kuulnud intervjuud sõna-sõnalt kirja ning hiljem muutis neid vaid sellisel määral, et tsiteeritud lauselõigud oleks lugejale selgelt mõistetavad. Lisaks pööras autor tähelepanu kirjavahemärkidele, kuna need on olulised intervjuueeritava rõhuasetuse näitajad (McLellan, MacQueen ja Neidig, 2003). Ühe intervjuu transkribeerimiseks kulus keskmiselt viis tundi.

Transkribeerimise järel võrreldi kirja pandud teksti helisalvestisega. Vigade vältimise seisukohast transkriptsioonis on väga oluline audiosalvestuse korduv ülekuulamine (McLellan et al., 2003). Usaldusväarsuse suurendamise eesmärgil luges autor korduvalt ka

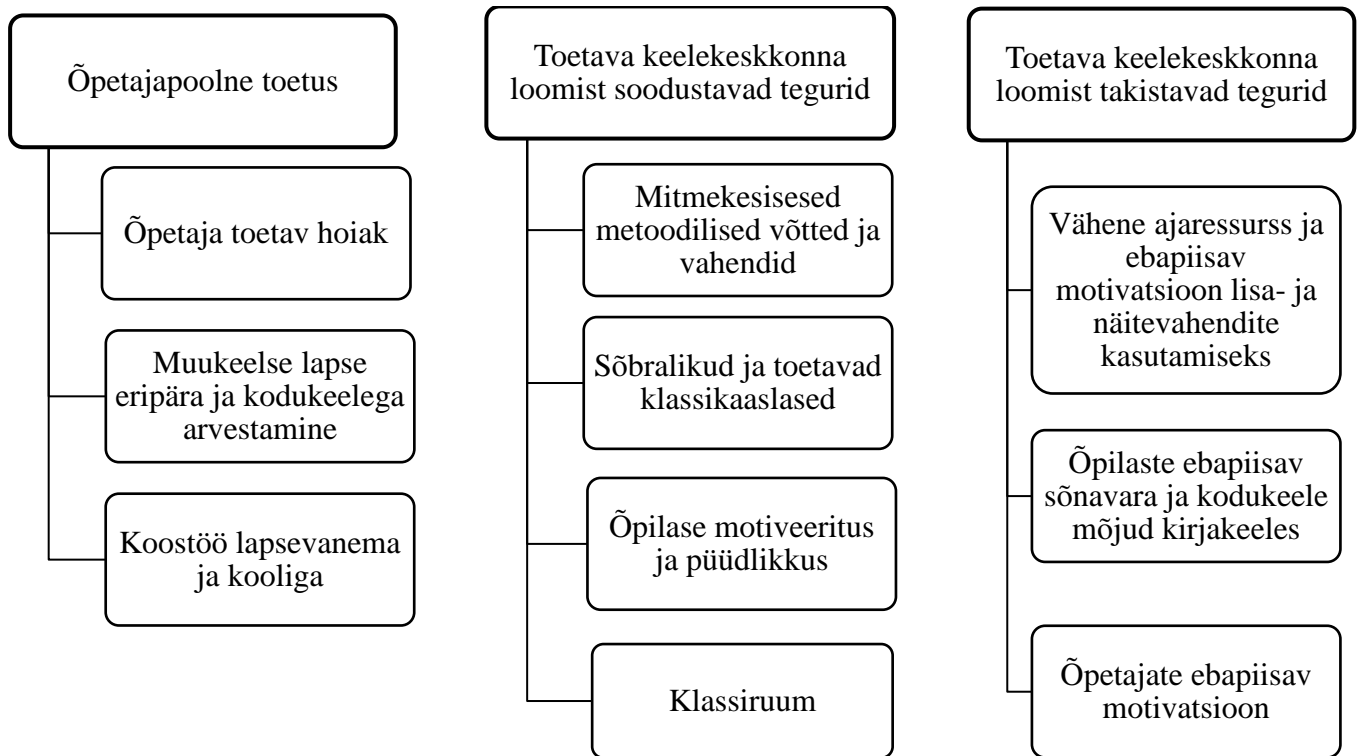
transkriptsioone (Cresswell & Miller, 2000). Teksti korduv lugemine lihtsustab kodeerimist ja nende põhjal kategooriate loomist, kuna korduval lugemisel saab uurija tekstiga tuttavamaks. Transkriptsiooni korduva lugemise järel eemaldati kõik äratundmist võimaldavad sõnad, isiku- ja kohanimede muutmist ei toimunud, kuna nende mittekasutamine lepiti intervjuu alguses intervjuueeritavatega kokku.

2) Kodeerimine

Teiseks induktiivse sisuanalüüsi etapiks pärast andmete kogumist ja transkribeerimist on kodeerimine (Berg, 2001; Mayring, 2000). Kodeerimiseks töö autor eraldi programmi ei kasutanud. Alustuseks luges autor iga intervjuu otsast lõpuni korduvalt ja hoolikalt läbi, et materjali paremini sisse elada ja seda tervikuna tunnetada (Laherand, 2008). Seejärel analüüsiti andmeid uurimisküsimuste kaupa. Autor kasutas paberkandjale printitud intervjuusid, märgistas tähenduslikud tekstilõigud ning kirjutas käsitsi juurde kokkuvõtvad nimetused, mille tulemusel moodustasid koodid. Seejärel lõi autor kõik kodeeritud vastused välja, luges uuesti läbi, koondas neid mõnevõrra ja valis välja sobilikud koodid, misjärel hakati kategooriaid moodustama.

3) Kategoriseerimine

Andmete analüüsi kolmandaks ehk viimaseks etapiks oli kategooriate moodustamine (Berg, 2001). Kategooriad moodustati sarnaselt kodeerimisele – programmi kasutamata. Alakategooriate moodustamiseks loeti koode korduvalt, misjärel eristused tähenduselt sarnased koodid, millele anti koodide sisust tulenevalt nimi. Saadud alakategooriad olid järgmised: *õpetaja toetav hoiak, muukeelse lapse eripära ja kodukeelega arvestamine, koostöö lapsevanema ja kooliga, mitmekesised metoodilised võtted ja vahendid, sõbralikud ja toetavad klassikaaslased, õpilase motiveeritus ja püüdlikkus, klassiruum, vähene ajaressurss ja ebapiisav motivatsioon lisa- ja näitevahendite kasutamiseks, õpilaste ebapiisav sõnavara ja kodukeele mõjud kirjakeeles, õpetajate ebapiisav motivatsioon*. Alakategooriaid koondades tekkisid järgnevad põhikategooriad: *õpetajapoolne toetus, toetava keelekeskkonna loomist soodustavad tegurid, toetava keelekeskkonna loomist takistavad tegurid*. Põhi- ja alakategooriate jaotumist illustreerib alljärgnev joonis (vt Joonis 1).



Joonis 1: Põhi- ja alakategooriad.

3. Tulemused

Taustinformatsioon

Muukeelsete õpilaste õpetamise kogemust omavad kõik kuus uuringus osalenud II kooliastme eesti keele õpetajat ning nende tööstaaž ulatub 6–20 aastani. Peamisteks muukeelseteks õpetatavateks on vene rahvusest õpilased, kuid õpetajatel on tulnud õpetada ka muid rahvusi nagu hispaanlased, ukrainlased, aserbaidžaanlased ja islandlased. Kuuest õpetajast kahel on olnud kokkupuude ka selliste muukeelsete õpilastega, kes ei osanud üldse eesti keelt. Kõikidel õpetajatel on hetkel õpetada vähemalt üks muukeelne õpilane, kes õpib II kooliastmes, kes on pärit vene rahvusest ning kellel on olemas eelnev kokkupuude eesti keelega.

3.1. Õpetajapoolne toetus

Õpetajate intervjuudest selgus, et kõik käesolevas uurimuses osalenud II kooliastme eesti keele õpetajad arvestavad muukeelsete õpilaste eripära ja koduse keelega. Samuti hoolitsevad õpetajad selle eest, et õpilane oleks ümbritsetud omandatava sihtkeele ehk eesti keele rääkijatega ja piisava tähelepanu eest, mis tagaks kõigest arusaamise. Lisaks tõid

õpetajad välja, et olulist rolli muukeelse lapse toetamisel mängib koostöö lastevanematega ja kooli poolt pakutav tugisüsteem.

Õpetaja toetav hoiak

Intervjuudest selgus, et enamik uurimuses osalenud eesti keele õpetajaid arvestab sellega, et nende klassis õpib muukeelne õpilane ja sellest tulenevalt pööratakse talle lisatähelepanu, kontrollitakse pidevalt, kas ta saab kõigest aru ning mõeldakse tunnis läbiviidavate ülesannete ülesehitusele.

Õpetaja 1: „*No see tähendab ikkagi lisatähelepanu, kogu aeg pidada silmas, et kas sellel lapsel võib olla raskusi arusaamisega. See ei tähenda seda, et eestikeelne laps saaks kõigest aru.*“

Lisaks eelnevale peavad mõned eesti keele õpetajad muukeelset last toetavaks teguriks õpetuse kohendamist, mis tähendab lihtsamate lausete kasutamist, ümbersõnastamist, teistsuguse kõnemaneeeri kasutamist, pikema mõtlemisaja andmist või mingite kindlate vigade lugemist üheks veaks. Samas tuli välja, et tihti kasutavad õpetajad teistsugust kõnemaneeeri ja ümbersõnastamist enese teadmata.

Mitmed õpetajad tõid oma vastustes välja, et kuigi õppekeeleks on eesti keel, siis harvadel juhtudel on nad kasutanud ka muukeelse lapse emakeelt, milleks valdavalt on olnud vene keel, et seletada talle näiteks mõne sõna tähendust ja luua seosed eesti-ja venekeelse sõna vahel.

Õpetaja 2: „*Õppekeel on eesti keel jah. Tõesti, üksikute juhtumite korral olen pidanud kasutama muud keelt. Eilses tunnis näiteks oli meil niisugune üks tekst, kus oli juttu leukeemia haigest lapsest. Ja me proovisime enne siis arvata, mis on leukeemia. Ja siis üks vene laps ütles, et see on see, kui veres ei ole seda, noh, vene keeles „železo“ ja siis ma ütlesin, et see on raud.*“

Muukeelse lapse eripära ja kodukeelega arvestamine

Intervjuudest tuli välja, et kõik uurimuses osalenud II kooliastme eesti keele õpetajad arvestavad muukeelse lapse eripäraga ning vähemal või rohkemal määral tema emakeelega. Vastustes toodi välja, et õpetajad peavad arvestama muukeelse lapse temperamenti, samuti võetakse mõni konkreetne kodukeele mõjutusest tulenev viga ühe veana arvesse (näiteks lauseehituse vead). Õpetajad tõid välja asjaolu, et muukeelset last õpetades peab hoolikalt läbi mõtlema, kuidas ja mida teha.

Õpetaja 6: „*No ikka arvestasin siis ja arvestan ka praegu kodukeelega. Sellepärast, et kui ma ütlen, et kui ma tema töid parandan, siis ma mõtlen, et tal on venekeelne keskkond kodus, et*

ma vaatan tema nende lauseehitusvigade peale leebema pilguga kui ma vaatan eesti lapse vigadele.“

Mõned eesti keele õpetajad tõid välja, et muukeelse lapse toetamine ja tema emakeelega arvestamine sõltub sellest, kas ta on omanud eesti keelega kokkupuudet ja kui kaua ta on eesti keelt õppinud. Vastustest lähtuvalt selgus, et mõned õpetajad ei pidanud vajalikuks toetada eraldi muukeelset last, kellel on olnud eesti keelega varasem kokkupuude. Samuti selgus õpetajate vastustest, et enamikul II kooliastmes õppivatel muukeelsetel lastel on ikkagi olemas varasem kokkupuude eesti keelega eestikeelse lasteaia ja eestikeelse alghariduse kaudu.

Koostöö lapsevanema ja kooliga

Intervjuudest tuli välja, et kõik uurimuses osalenud II kooliastme eesti keele õpetajad peavad koostööd lapsevanematega ja kooli poolt pakutavat tugisüsteemi muukeelse lapse toetamise seisukohast oluliseks. Koostöö olulisus vanematega seisneb ühiste eesmärkide paika panemises ja muukeelse lapse õppetöö tagasisides.

Õpetaja 1: *„Koostöö lapsevanematega on ikka väga oluline, loomulikult. Sellepärast et, et nagu ühised eesmärgid paika panna või anda ka tagasisidet, kuidas läheb. Või aru saada ka vanemate ootustest.*“

Kuigi õpetajad väärtustavad koostööd lapsevanemaga, tuli välja, et tihedam koostöö toimub ikkagi klassijuhataja vahendusel.

Õpetaja 2: *„Klassijuhatajana on suurem kokkupuude vanematega, aga klassijuhataja ma praegu pole. Eks see suurem kontakt tulebki klassijuhataja vahendusel.*“

Selgus ka, et kõikidel koolidel on olemas väga korralik tugisüsteem, kuhu kuuluvad erinevad tugispetsialistid nagu logopeed, eripedagoog, sotsiaalpedagoog ja psühholoog. Mõnel koolil on olemas ka eraldi õpiabi- või õpiedukeskus, kus pakutakse näiteks intensiivsemat keeleõpet.

Õpetaja 4: *„Meil on olemas õpiabi tunnid ja on isegi võõrkeelsetel või muukeelsetel lastel alguses on olnud kõnetund, kui nad on tulnud meie kooli teisest, ütleme vene õppekeelega koolist, siis on neil vähemasti pool aastat selline sisseharjumise aeg, kus nad õpivadki seda sõnavara ja see on siis koolipoolt pakutav tugiteenus selles mõttes.*“

Selgus, et pooled intervjuus osalenud õpetajatest kasutavad ka praegu tugipersonali abi.

3.2. Toetava keelekeskkonna loomist soodustavad tegurid

Intervjuudest selgus, et põhilisteks teguriteks toetava keelekeskkonna loomisel on mitmekesised metoodilised võtted ja vahendid, sõbralikud suhted klassikaaslastega ja õpilase enda motivatsioon sihtkeele omandamiseks. Selgus, et väga olulisteks ja kasutatavamateks vahenditeks osutusid erinevad tehnilised vahendid nagu arvuti, Internet ja nutitelefoni. Mõnevõrra vähem kasutavad eesti keele õpetajad ka erinevaid piltmaterjale, tabeleid. Metoodilistest võtetest rõhutasid enamik õpetajaid aktiivõppe kasutamist, sest see aitab oluliselt keeleõppele kaasa. Samas kasutatakse tunnis ka individuaalset lähenemist. Seda seetõttu, et kohene reageering probleemile annab õpetajate arvates kõige paremaid tulemusi. Samuti oli õpetajate arvates toetava keelekeskkonna loomise seisukohast oluline ruumiline keskkond.

Mitmekesised metoodilised võtted ja vahendid

Selgus, et uurimuses osalenud II kooliastme eesti keele õpetajad kasutavad muukeelsele lapsele toetava keelekeskkonna loomiseks erinevaid näite- ning lisavahendeid ja metoodilisi võtteid, et ainet efektiivsemalt õpetada.

- *Mitmekesised näite- ja lisavahendid.*

Peamiste vahenditena töid õpetajad välja mitmesugused tehnilised vahendid nagu projektor, arvuti, kõlarid, mille olemasolu klassis on nende arvates väga vajalik. Vajalikuks peetakse ka internetiühenduse olemasolu ja selle levimist klassiruumis, kuna mitmed õpetajad on rakendanud õppetöösse laste nutitelefoni. Õpetajad kasutavad väga palju internetipõhiseid vahendeid videoklippide, internetipõhiste sõnastike, tabelite, graafikute, pildimaterjali näol. Õpetaja 2: „Meil oli päeviku teema. Neil oli võimalik kirjutada oma päeviku sissekanne kas paber kandjale nagu vanasti või oma tahvelarvutis või nutitelefoni midagi blogitüüpi. Infootsinguks olen lubanud kasutada. Esitlused igasugused. Sõnaraamatud, st veebisõnaraamatud... kasutame päris palju ka elektroonilisi sõnastikke.“

Enamik õpetajaid on oma tehniliste vahenditega rahul. Vaid üks õpetaja oskas nimetada, mis võiks veel olemas olla.

Õpetaja 3: „Võib-olla mis oleks kunagi suurepärane, meil on digiajastu... Et ongi siis kas mingid tahvelarvutid või mingid sellised väiksed arvutid, mis ei oleks nagu kogu aeg ees, aga mida saaks näiteks vajadusel võtta ja teha näiteks kuulamisülesandeid individuaalselt.“

Õpetajate vastustest selgus, et nad kasutavad ka mitmesuguseid piltmaterjale. Ka nende kasutamine toimub suurel määral arvuti ja projektori vahendusel, kuid mõni õpetaja kasutab neid ka paber kandjal.

- *Seletamine, parafraseerimine, žestide kasutamine.*

Kõik õpetajad tõid välja, et toetava keelekeskkonna seisukohalt on väga oluline kasutada võimalikult palju sihtkeelt ehk eesti keelt, mistõttu peavad nad oluliseks asju üle seletada ja vajadusel ka teiste sõnadega öelda.

Õpetaja 6: „*No selle poisiga ainukene toetus, mis on, et kui ma näen, et ta raamatut vastab ja et ta ei saa sellest küsimusest aru, siis ma nii kaua räägin talle, kui ta saab aru. Saab ju teisi sõnu kasutades seletada. Temale ei ole ma vene keeles vist pidanud rääkima, mulle tundub, et vist mitte. Et lihtsalt ja kui ma teen tema kirjandite parandusi ja tööde parandusi teisi ka ja siis ta vahel küsib, et miks nii, siis ma seletan, et eestikeelses lauses on see nii. Kirjalik ja suuline koostöö.*“

Veel selgus, et kõik uurimuses osalenud eesti keele õpetajad kasutavad žeste ja erinevaid käeliigutusi ning peavad nende kasutust oluliseks. Samas tõdesid õpetajad, et žestikuleerimine tuleb loomulikult ning nad ei tee seda teadlikult ning siis kasutatakse seda juba terve klassi, mitte konkreetselt ainult muukeelse lapse jaoks.

Mõnikord kasutavad õpetajad ka sellist meetodit, et lasevad teistel klassikaaslastel mõnda asja seletada.

Lisaks seletamisele ja ümber sõnastamisele kasutavad mõned eesti keele õpetajad vastavalt vajadusele ka lihtsustatud keelt ning pööravad tähelepanu oma kõnemaneeerile, sõltuvalt sellest, kui pädev muukeelne laps eesti keeles on.

- *Mitmekesised õppetegevused.*

Õpetajate intervjuudest ilmselgus, et enamik uurimuses osalenud eesti keele õpetajaid kasutab tunni läbi viimiseks mitmesuguseid õppetegevusi nagu lugemine, arutlemine, joonistamine, esitlused, rühmatööd jne. Väga palju on intervjuudes rõhutatud aktiivõppemeetodite kasutamist, et õpilased saaksid võimalikult palju keelt praktiseerida ja selle kaudu seda arendada.

Õpetaja 2: „*Lugemine, kirjutamine, arutlemine, diskuteerimine, põhjendamine, joonistamine, skeemide ja analüüside tegemine, esitlused, videoklipid jne. Rühmatööd ja igasugused... plakatid.*“

Kuigi õpetajad kasutavad rohkelt erinevaid õppetegevusi, peavad nad oluliseks õpilasega individuaalset tegelemist ning teevad seda ka tunnisiseselt. Mitmed uurimuses osalenud eesti keele õpetajad rõhutasid individuaalse lähenemise kasutamist just tunnisiseselt, sest siis saab kohe tekkinud probleemi või küsimusega tegeleda ja kohene reageerimine annab õpetajate arvates keeleõppes efektiivsemaid tulemusi.

Sõbralikud ja toetavad klassikaaslased

Õpetajate intervjuudest selgus, et klassikomplektides, kus õpib muukeelne õpilane, on klassisisised suhted väga head ning klassikaaslased sõbralikud ja toetavad. Mitte ükski õpetaja ei ole märganud, et muukeelseid lapsi oleks kuidagi tõrjutud, pigem on nad alati väga hästi ja kohe omaks võetud.

Õpetaja 1: „*No seal II kooliastmes on äärmiselt intelligentsed lapsed. Hästi toetavad ja niisugused...*“

Õpetajad leiavad, et laste omavahelised suhted klassiruumis ja väljaspool klassiruumi mõjutavad keelekeskkonna loomist. Nad toovad välja, et kui klassis on toetav ja sõbralik õhkkond, siis on sellel kindlasti positiivne mõju keeleõppele. Samuti selgus, et mitmed õpetajad jälgivad, et muukeelsed lapsed oleksid ümbritsetud ja suhtleksid eesti lastega, sest see on oluline tegur keele omandamisel. Sellise jälgimise puhul on mitmel korral täheldatud asjaolu, et kui klassis käib mitu muukeelset õpilast, siis kipuvad nad rohkem omavahel suhtlema ja seda tehakse oma emakeeles, mis aga takistab sihtkeele omandamist.

Õpilase motiveeritus ja püüdlikkus

Intervjuudest selgus, et toetava keelekeskkonna loomisele aitab kaasa ka muukeelse õpilase enda motiveeritus. Enamik uurimuses osalenud eesti keele õpetajaid tõi välja, et nende õpetatavad muukeelsed lapsed on vägagi motiveeritud eesti keelt õppima ja omandama. Õpetajad tõi välja, et muukeelse õpilase motivatsiooni mõjutavad peamiselt kaks tegurit – lapse enda huvi ja vanemad.

Õpetaja 5: „*Kui vanemad tahavad, et lapsed saaksid selgeks eesti keele, siis on see ka lastele huvitav ja lapsed ise on huvitatud eesti keele selgeks saamisest.*“

Mitmed õpetajad tõi välja praktikas ilmnunud asja, et muukeelsete laste akadeemilised tulemused on mõnikord paremad kui eestikeelsete laste tulemused. Sellise nähtuse põhjusteks tõi õpetajad muukeelsete õpilaste püüdlikkuse ja motiveerituse.

Õpetaja 1: „*No minu praktika näitab, et mul need vene lapsed tegid näiteks tasemetöö paremini ära kui mõni eesti laps. Sest nad teadsid, et nad peavad lugema väga hoolsalt, väga mõtlema. Et eesti laps on kindel, et mis see eesti keel noh, et ma oskan. Ja nad ei olnud nii tähelepanelikult lugenud ja ei mõistnud tööülesannet õigesti ja tegid ülesande valesti näiteks.*“

Klassiruum

Õpetajate vastustest ilmnis asjaolu, et kõik uurimuses osalenud eesti keele õpetajad peavad toetava keelekeskkonna loomisel klassiruumi kui füüsilist keskkonda oluliseks.

Õpetajate arvates peaks klassiruum olema turvaline ja mugav, seal peab olema hea töötada.

Õpetaja 4: „*Klassiruum peaks laste jaoks olema turvaline, et tal oleks seal mugav ja seal hea töötada.*“

Mitmed õpetajad rõhutavad, et klassiruum peaks olema avar, hele ja seal peaks olema mugav ja kergesti ümberpaigutatav mööbel ning kaasaegne tehnika.

Õpetaja 3: „*No kindlasti ruumi peab olema, hele, mugavad pingid lastele. Samamoodi mina olen endale klassi lasknud lastel tuua padjad, me töötamegi... Et ei pea alati näiteks grammatikat või muid asju laua taga tegema, et laps saaks end tunda vahepeal vabamalt. Et mitte nagu ei oleks kogu aeg see pinges olek. Et mina olen üritanud selliste vahenditega... just ruumiga mängida.*“

Kui üldiselt on õpetajad oma klassiruumidega rahul, siis üks õpetaja tõi välja, mida tema sooviks.

Õpetaja 3: „*Tänapäeval on väga vahvaid... väga-väga vägevaid laudu, mida saaks panna ringi, U-kujuliselt, noh igatepidi, et ei oleks ainult see traditsiooniline. Et saaks teha tööd igatepidi.*“

Õpilaste teotamise seisukohast peeti oluliseks ka erinevate illustratiivsete õppevahendite ja õpilaste tööde olemasolu seintel. Peale toetamise näitab omaloomingu asetamine seintele õpilase väärtustamist.

3.3. Toetava keelekeskkonna loomist takistavad tegurid

Õpetajate intervjuudest selgus, et toetava keelekeskkonna loomisel ilmneb ka mitmeid takistavaid tegureid, millena nimetati ajanappust lisa- või näitevahendite kasutamiseks, õpilaste kodukeele mõju ja õpetajate vähest motivatsiooni ja puudulikku teavet muukeelse lapse õpetamise koolituste osas.

Vähene ajaressurss ja ebapiisav motivatsioon lisa- ja näitevahendite kasutamiseks

Ajapuudus lisa- ja või näitevahendite kasutamise puhul selgus mitme eesti keele õpetaja vastusest. Kõik uurimuses osalenud eesti keele õpetajad kiitsid erinevate vahenditega varustatust ning mitte ükski õpetaja ei osanud välja tuua, milliseid vahendeid ta endale veel sooviks või mille puudumine toetava keelekeskkonna loomist takistaks. Pigem ei jõuta kõiki näitevahendeid kasutada, kuna aeg on piiratud ja kõige jaoks ei jätku aega.

Õpetaja 5: „*Mina isiklikult leian, et neid vahendeid on piisavalt. Alati ei ole aegagi nende kõigi kasutamiseks.*“

Õpilaste ebapiisav sõnavara ja kodukeele mõjud kirjakeeles

Uurides õpetajatelt, mis valmistab nende arvates muukeelsetele lastele eesti keele omandamisel kõige rohkem raskusi, nimetati peamiste raskustena ebapiisavat sõnavara, mis ilmneb põhiliselt lugemisel ja emakeele grammatilisi mõjusid kirjalikes töödes.

Õpetaja 4: „*Sõnavara. Et ta jääb sõnavara taha, et ta ei saa kõikidest asjadest aru. Ja mida vanem klass, seda raskemad tekstid, ja sellevõrra on ikkagi...*“

Kuid selgus, et lisaks kahele põhiraskusele valmistab muukeelsele lapsele raskusi ka sulghääliliku pikkus, ma- ja da-infinitiiv ja pikemate tekstide mõistmine. Üks õpetaja tõi välja, et raskused ilmnevad ka muudes ainetes peale eesti keele, näiteks matemaatikas, kus on tekstülesanded või loodusõpetuses spetsiifilise sõnavara tõttu.

Intervjuudest selgus, et õpetajate arvates mõjutab muukeelsete laste kodukeel eesti keele omandamist, mistõttu õpetajad peavad oluliseks, et lapsevanemad suhtleks ka kodus eesti keeles.

Õpetajate ebapiisav motivatsioon

Õpetajatelt uurides selgus, et õpetajad ei ole teadlikud koolitustest, mis käsitlevad muukeelse lapse õpetamist ning vastustest ilmneb ebapiisav motivatsioon sellistel koolitustel osalemiseks. Intervjueeritud kuuest õpetajast vaid üks on läbinud väga põhjaliku ja mahuka koolituse emakeelest erineva lapse õpetamise kohta.

Õpetaja 2: „*Pole vajadust olnud. On muid asju olnud. Et pakkumisi on küll olnud, mis on multikultuursusega seotud. Aga kuna on muid tegemisi...*“

4. Arutelu

Esimesele uurimisküsimusele *Kuidas toetavad eestikeelse kooli II kooliastme eesti keele õpetajad enda arvates muukeelset last* saadi intervjuude analüüsi põhjal vastuseks, et muukeelse lapse toetamine seisneb õpilase eripära ja kodukeelega arvestamises ning selle väärtustamises, koostöös lapsevanematega ja kooli tugisüsteemiga ning ka õpetaja enda toetavas hoiakus, mis tähendab muukeelsele lapsele lisatähelepanu juhtimist ja vajadusel oma kõnekasutuse kohendamist. Õpetajate arvamused ühtivad mitmete teiste autorite arvamustega. Rannut (2003), Sears (1998) ja Syrja (2011) on muukeelse lapse keele omandamisel tähtsustanud õpetaja kõnekasutust ja vajadusel selle kohendamist, kuna lapsed omandavad õpetaja kõne järgi keelt kõige paremini, mistõttu peab õpetaja olulist tähelepanu pöörama just oma kõnekasutusele. Nii käesoleva töö tulemused kui projekti „*Muukeelne laps eesti koolis*“ lõpparuande tulemused koolipoolse abi osas on samad – rõhutatakse õpetajapoolset lisatööd

ning kooli poolt pakutavate tugispetsialistide kasutamist. Küll aga ilmnes „*Muukeelne laps eesti koolis*“ lõpparuande tulemustest asjaolu, et ühtset tugisüsteemi eesti koolides muukeelsetele lastele ei ole, kuid käesolevas töös osalenud kolme kooli õpetajate arvates on nende koolides vägagi asjalik tugiõppesüsteem olemas. Lastevanematega koostööd peeti oluliseks käesolevas töös ja sama on rõhutanud ka Clarke (2009), kuna toimiv koostöö on sihtkeele omandamisel lapse positiivsete tulemuste seisukohast aluseks. Õpetaja ja lapsevanema koostööd olulisus ilmnes ka „*Muukeelne laps eesti koolis*“ lõpparuande tulemustes, kus toodi välja ka koostööd takistavad asjaolud, milleks on näiteks keelebarjäär või negatiivne suhtumine sihtkeelde ja selle kultuuri. Käesoleva töö tulemustest selgus, et kõik uuringus osalenud õpetajad teevad lastevanematega vähemal või rohkemal määral koostööd ja peavad seda lapse arengu seisukohast oluliseks. Kuna käesoleva töö uuritavad olid aineõpetajad, siis sõltus koostöö lastevanematega suurel määral sellest, kas õpetaja on samal ajal ka klassijuhataja või mitte, sest suurel määral toimub suhtlus lapsevanemaga just klassijuhataja vahendusel.

Teisele uurimisküsimusele *Kuidas loovad eestikeelse kooli II kooliastme eesti keele õpetajad enda arvates eesti keele arenguks sobiva keelekeskkonna* saadi õpetajate ütlusi analüüsidest vastuseks, et õpetajad kasutavad eesti keele arenguks sobiva keskkonna loomiseks mitmekesiseid meetodilisi võtteid, näite- ja lisavahendeid ning žestikuleerimist. Õpetajate arvamused ühtivad ka mitmete teoreetikutega, kelle arvates on motiveeriva keelekeskkonna loomisel olulised mitmekülgsed tööviisid, põnevad vahendid ja võimalused igasuguste tabelite ja piltide näol (Cummins, 2000; Kingisepp ja Sõrmus, 2000; Schader, 2004). Syrja (2011) ning Tuulik ja Muldma (2008) on pidanud kõige tõhusamateks õppetegevusteks tavapäraseid paaris- ja rühmatöid, pinginaabriga teineteisele seletamist, ühist arutelu ja individuaaltöid. Samade õppetegevuste kasutamine selgus ka intervjueeritud õpetajate vastustest. Kuigi õpetajate vastustest selgus, et nad kasutavad mitmekesiseid tööviise nagu rühma- ja paaristööd jne, siis ühestki intervjuust ei selgunud, et keegi intervjueeritavatest kasutaks rollimänge, mis on keele arengu seisukohast soodustav tegevus (Supporting..., s.a.). Projekti „*Muukeelne laps eesti koolis*“ lõpparuandes toodi õpetajate hinnangul välja, et koolidele on vajalikud täiendavad tehnilised vahendid, väiksemad ja homogeensemad klassikomplektid, muukeelsetele kohandatud õppekava ja täiendav tugipersonal. Käesoleva töö raames uuritud õpetajate vastused on „*Muukeelne laps eesti koolis*“ projekti tulemustega vastuolus, kuna intervjueeritud õpetajad leidsid, et neil on eduka õppetöö läbiviimiseks kõik vahendid ja võimalused olemas ning juurde ei oskaks nad midagi

soovida. Autori arvates võib selline erinevus tuleneda sellest, et koolide varustatus võib olla erineval tasemel näiteks tehniliste vahendite või tugipersonali osas.

Õpetajad pidasid toetavat õhkkonda ning sõbralikke suhteid klassikaaslaste vahel toetava keelekeskkonna loomise seisukohast oluliseks. Lisaks eeltoodule peavad mitmed teoreetikud oluliseks ka turvalisust (Cummins, 2000; Jackman, 2011; Moran, Baron & Stobbe, 2000; Supporting..., s.a.). Kõikide käesolevas töös vaadeldud õpetajate vastustest ilmnes, et nende klassis valitseb toetav ja sõbralik suhtluskeskkond ning mitte keegi neist ei ole tähendanud, et muukeelset last tema rahvuse või keeleoskuse pärast tõrjutaks. See läheb aga vastuollu „*Muukeelne laps eesti koolis*“ projekti lõpparuandega, kus toodi välja, et sotsiaalsed suhted segaklassides on halvad ning eestlased kipuvad võtma muukeelse suhtes negatiivset etnilist hoiakut. Peab tõdemata, et käesolevas töös ilmnenu klassisuhete tulemuse üle on töö autoril hea meel, kuna mitte kedagi ei tohiks tema etnilise päritolu pärast ignoreerida või temasse halvasti suhtuda. Samas tekitab säärane positiivsus töö autoris kahtlusi, et ehk aineõpetajad, käesolevas töös eesti keele õpetajad, ei näe piisavalt klassisisest suhtlust ja seda, mis toimub klassivälisel ajal. Samuti ei peegelda käesolevas uurimuses osalenud kolm kooli olukorda kõikides koolides. Sellise eripära põhjuseks võib olla keelekeskkond üldisemalt. Nii Tartus kui Haapsalus on eestlased enamuses võrreldes näiteks Narva või Tallinnaga. Rannuti keelekeskkonna mudelite (2005) järgi on Tartu ja Haapsalu hajutamisstrateegia abil kujundatud keelekeskkonnad ja sellistele piirkondadele on iseloomulik kõrge integratsioonimotivatsioon. Lisaks omab üks intervjuus osalenud Tartu kool tihedaid sidemeid kõrvalasuva venekeelse keelekümbuskooliga, millega tehakse sageli koostööd näiteks õpilasvahetuse raames, mis tõstab tolerantsi ja motivatsiooni. Motivatsiooni võivad tõsta ka mitmesugused koolivälised tegevused või hobid, näiteks muusikakoolid, mis mõlemas linnas on eesti õppekeele, või erinevad spordiasutused.

Kuigi õpetajate vastustest ilmnes, et turvalisust peetakse silmas eelkõige ruumilise keskkonna kujundamisel, siis toetava õhkkonna loomisel ei toodud seda aspekti mitte ühelgi korral mitte ühegi õpetaja poolt välja. Ruumilise keskkonna olulisuse tõid kõik uurimuses osalenud eesti keele õpetajad välja ning nende arvamus ühtib ka mitmete teoreetikutega, kes peavad samuti klassiruumi planeeritust ja organiseeritust õpetamise seisukohast oluliseks, kuna halvasti organiseeritud ja planeeritud ning mitteatraktiivne klassiruum võib teise keele omandamisel hoopis takistavaks teguriks osutada (Jackman, 2011).

Lisaks eelnevale, selgus õpetajate vastustest, et eesti keele arenguks sobilikult keelekeskkonna loomisel on oluline õpilase enda motivatsioon ja püüdlikkus, sest sellest sõltub sihtkeele omandamine. Selgus, et lisaks lapse enda motivatsioonile, on motivatsiooni

kujundajaks ka lapsevanem, sest kui lapsevanem suhtub omandatavasse keelde ja nende kõnelejatesse negatiivselt, jääb lapsel vanema toetusest teise keele omandamisel vajaka (Kärtner et al., 2006).

Kolmandale uurimisküsimusele *Millised põhjused võivad eestikeelse kooli II kooliastme eesti keele õpetajate arvates takistada muukeelsele lapsele eesti keele arenguks sobiva keelekeskkonna loomist* saadi intervjuude analüüsi põhjal vastuseks, et eesti keele arenguks sobiva keelekeskkonna loomisel ilmneb kolm põhiprobleemi. Ühe takistava tegurina toodi välja ajanappus ja ebapiisav motivatsioon lisa- ja näitevahendite kasutamiseks. Uurimuses osalenud eesti keele õpetajad selgitasid, et lisa- ja näitevahendite valik on mitmekesine, kuid kõigi nende kasutamiseks ei jätku sageli aega. Samas võime järeldada, et kuigi õpetajatel napib aega, kasutavad nad siiski mõningaid näitevahendeid. Kärtner et al. (2006) on öelnud, et keele omandamise seisukohast on oluline info hulk, sest info üle- või alakoormus võib õpilase keelelist ja üldist arengut pidurdada ja keelekeskkonna loomist takistada. Selle põhjal võib järeldada, et kõikide näite- ja lisavahendite kasutamine polegi keskkonna loomisel kasulik, vaid pigem vastupidise efektiga.

Veel toodi keelekeskkonna loomist takistava tegurina välja muukeelsete õpilaste ebapiisav sõnavara ja kodukeele mõjud kirjalikes tekstides. Kõik uurimuses osalenud eesti keele õpetajad tõdesid, et muukeelsetele lastele valmistab kõige rohkem raskusi tekstidest arusaamine ja selle põhjusena nimetati ebapiisavat sõnavara. Sama tulemus ilmnes ka projektis „*Muukeelne laps eesti koolis*“ ja juhtumiuuringus „*Vene laps eesti koolis*“. Selle põhjus võib seisneda vanemate toetuses kodutööde tegemisel ja igapäevases suhtluses. Keelelise arengu seisukohast on vanemate toetust kodutööde tegemisel ja igapäevases suhtluses kinnitanud ka mitmed teoreetikud (Burnett & Jarvis, 2006; King & Fogle, 2006). Ka käesoleva töö intervjuudest selgus, et eesti keele õpetajad peavad oluliseks ning soovivad vanematel võimalikult palju lapsega eesti keeles suhelda. „*Vene laps eesti koolis*“ uuringu tulemustest selgus aga ka asjaolu, et mõned vanemad kasutasid lapse keelelise arengu toetamiseks koduõpetajate abi. Töö autori arvates võib ka siin mõjutavaks teguriks olla keelekeskkond. Kuna Tartus ja Haapsalus moodustavad eestlased enamuse, siis sellest tulenevalt kasutavad ka muukeelsed elanikud eesti keelt rohkem.

Viimase keelekeskkonna loomist takistava tegurina ilmnes õpetajate ebapiisav motivatsioon koolituste osas, mis on suunatud muukeelsete laste õpetamisele. Käesoleva töö tulemustest selgus, et kuuest intervjuueritavast ainult üks õpetaja on läbinud põhjaliku koolituse emakeelest erineva õppekeelega lapse õpetamise kohta. Ülejäänud viis õpetajat ei pidanud sellise koolituse läbimist vajalikuks ja enamik neist ei olnud sellistest koolitustest

teadlikud. Küsides käesoleva töö uuritavatelt, kui enesekindlalt nad end muukeelseid õpilasi õpetades tunnevad ja kas nad peavad oma teadmisi nende õpetamiseks piisavaks, olid vastused üsna vastuolulised. Enamik õpetajaid pidasid end küll enesekindlaks, ent selgus, et kui klassi peaks tulema eesti keelega varasemat kokkupuudet mitte omanud laps, siis jääks neil teadmistest puudu. Ka projektist „*Muukeelne laps eesti koolis*“ järelendus, et õpetajad ei näe enda puudulikke teadmisi ja oskusi, kuid teadvustavad, et muukeelsete õpetamisel esineb probleeme. Projekti tulemustest järeldati, et õpetajatel puudub eneserefleksiooni oskus ja autorile tundub sama probleem ilmnevat ka käesoleva töös tulemustest.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et käesolevas töös osalenud eesti keele õpetajad arvestavad muukeelsete laste keelelise eripäraga ning kasutavad mitmekülgseid võtteid, meetodeid ja vahendeid muukeelse lapse toetamiseks ja eesti keele arenguks toetava keelekeskkonna loomiseks. Samuti ilmnes asjaolu, et muukeelsete laste õpetamist ja toimetulekut puudutavatele koolitustele oleks vaja rohkem õpetajate tähelepanu juhtida.

4.1. Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus

Käesoleva uurimuse kitsaskohtadeks peab autor vähest kogemust intervjuude läbiviimisel ja intervjuueeritavate vähesust. Autori arvates võiks valimit suurendada ning kaasata uurimusse ka teiste linnade koole, et saada mitmekesisemaid tulemusi, kuna keelekeskkondade jaotus Eestis on erinev (Rannut, 2005). Samuti oleks võinud töö autor saata transkribeeritud intervjuud õpetajatele ülelugemiseks ja kommenteerimiseks, sest nii oleks saanud töö usaldusväärsust veelgi tõsta (Rolfe, 2004). Töö piiranguks võib pidada ka üksinda kodeerimist ja kategoriseerimist. Töösse oleks võinud usaldusväärsuse tõstmiseks kaasata lisaks mõne inimese, kes oleks aidanud kodeerida ja kategooriaid moodustada ning seejärel koos need läbi arutada.

Olgugi et käesoleva töö tulemused pole üldistatavad, annab see mõtteainet nii tulevastele kui ka praegustele õpetajatele, millele muukeelseid lapsi õpetades tähelepanu pöörata ja mida teisiti teha. Samuti selgus, et koolituste olemasolule, mis käsitlevad toimetulekut ja õpetamist muukeelse lapse puhul, oleks vaja rohkem õpetajate tähelepanu juhtida. Selliste koolituste vajadus seisneb töö autori arvates asjaolus, et muukeelsete laste arv Eesti koolides on järjest kasvanud.

Tänuõnad

Käesoleva töö autor soovib tänada kõiki õpetajaid, kes leidsid aega käesolevas uuringus osalemiseks. Samuti tänab autor kõiki, kes suuremal või vähemal määral toetasid ja aitasid töö valmimise protsessile kaasa.

Autorsuse kinnitus

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

Allkiri:

Kuupäev:

Kasutatud kirjandus

- Antropova, A. (2013). *Õpetaja roll keeleõppekeskkonna kujundajana*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikooli Narva Kolledž.
- Arro, G. (2012). Missugused probleemid on koolidel, kus õpib suur hulk õppekeelest erineva emakeelega lapsi – õpetaja perspektiiv. *Muukeelne laps Eesti koolis. Lõpparuanne* (lk 194–199). Koostanud: A. Pulver. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Baker, C. (2005). *Kakskeelne laps. Kakskeelsuse käsiraamat lapsevanematele ja õpetajatele*. Tartumaa: El Paradiso.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Boston [etc.]: Ally and Bacon. Retrieved from https://mthoyibi.files.wordpress.com/2011/05/qualitative-research-methods-for-the-social-sciences__bruce-l-berg-2001.pdf
- Burnett, G., & Jarvis, K. (2006). *Õpime koos lapsega õppima*. Tartu: Kirjastus Studium.
- Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2006). Cognitive factors in children's L1 and L2 reading. *Academic Exchange Quarterly*, 10(1), 23-27. Retrieved from [http://web.stanford.edu/~hakuta/Publications/\(2006\)%20ButlerHakuta\(2006\)Academic%20EQ.pdf](http://web.stanford.edu/~hakuta/Publications/(2006)%20ButlerHakuta(2006)Academic%20EQ.pdf)
- Clarke, P. (2009). *Supporting Children Learning English as a Second Language in the Early Years (birth to six years)*. Retrieved from http://www.vcaa.vic.edu.au/Documents/earlyyears/supporting_children_learning_esl.pdf.
- Creswell, J.W., & Miller, D.L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory in Practice*, 39(3), 124-130. Retrieved from http://people.ucsc.edu/~ktellez/Creswell_validity2000.pdf
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Dulberg, J. (2012). Koolipoolne abi muukeelsele lapsele eesti koolis. *Muukeelne laps Eesti koolis. Lõpparuanne* (lk 191–193). Koostanud: A. Pulver. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Eesti Vabariigi põhiseadus (1992). Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/127042011002>.
- González, J. M. (Ed.). (2008). *Encyclopedia of bilingual education. 1*. California: SAGE Publications, Inc.
- Gravelle, M.(1996). *Supporting bilingual learners in school*. Staffordshire: Trendham Books

Limited.

Hakuta, L. (2009). Bilingualism. In L. R. Squire (Eds.), *Encyclopedia of Neuroscience* (pp. 173-176). California: Academic Press.

Haridus- ja Teadusministeerium (2013). *Koolide arv 1995-2012 kooli õppekeelte lõikes*.
Külastatud aadressil www.hm.ee/index.php?popup=download&id=12043.

Hint, M. (2002). *Keel on tõde on õige ja vale*. Tartu: Ilmamaa.

Jackman, H. (2011). *Early Education Curriculum: A Child's Connection to the World*. USA: Wadsworth Publishing.

Kikerpill, T. & Kingisepp, L. (2000). *Keelekeskkond võõrkeeleõppe toetajana*. Tallinn: TEA Kirjastus.

King, K., & Fogle, L. (2006). *Raising Bilingual Children: Common Parental Concerns and Current Research*. Retrieved from <http://www.poliglotti4.eu/docs/RaiseBilingChildi.pdf>

Kingisepp, L. & Sõrmus, E. (2000). *Ülevaade võõrkeeleõppe meetoditest*. Tallinn: TEA Kirjastus.

Kärtner, P., Maiberg, L., Rikker, M., Tuuling, L., & Voltein, E. (Koost). (2006).

Õppematerjal koolieelsete lasteasutuste eesti keele kui teise keele õpetajate põhi- ja täiendkoolituseks. Tartu: Atlex.

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

Lunjova, N. & Maiberg, L. (2012). Mitmekultuuriline lasteaed. I. Järva (Koost). *Meie mitmekultuuriline lasteaed* (lk 9-18). Tartu: Atlex.

Maasikas, M. (2014). *II–III kooliastme eesti keele õpetajate arvamus muukeelsete õpilaste kuulamise kui keele retseptiivse osaoskusega seonduvast*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Marjapuu, G. (2013). *Tartu lasteaiasõpetajate arvamused kakskeelset last toetavast keelekeskkonnast*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Mayring, P. (2000). *Qualitative Content Analysis. Forum: Qualitative Social Research, 1(2)*. Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>.

McLellan, E., MacQueen, K.M., & Neidig, J.L. (2003). Beyond the Qualitative Interview: Data Preparation and Transcription. *Field Methods, 15(63)*. Retrieved from <http://ejournal.narotama.ac.id/files/Beyond%20the%20Qualitative%20Interview.pdf>

Metslang, H., & Šmõreitsik, A. (2012). *Muukeelse tudengi keeleline toimetulek ja vajadused ülikoolis*. Uuringaruanne. Külastatud aadressil <http://www.cs.tlu.ee/filcore/wp-content/uploads/2012/08/Metslang-Smoreitsik-Muukeelse-tudengi-toimetulek1.pdf>

Milk, R., Mercado, C. & Sapiens, A. (1992). Re-thinking the education of teachers of

language minority children: developing reflective teachers for changing schools.

NCBE FOCUS: Occasional Papers in Bilingual Education, 6. Retrieved from

<http://www.edtechpolicy.org/ArchivedWebsites/focus6.htm>.

Moran, C., Baron. W. & Stobbe, J. (2000). *Keys to the classroom: a teacher's guide to the first month of school* (2nd ed.). California: Corwin Press.

Oksaar, E. (1998). Mitmekeelsus, mitmekultuurilisus ja kultuuridevaheline suhtlemine. M. Lauristin jt (Toim), *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele: projekti "Mitte-eesti noorte integratsioon Eesti ühiskonnas" väljaanne (VERA II)*. Tartu: Tartu Ülikool.

Ots, A. (2012). Eesti õppekeelega koolides õppivate kakskeelsete laste enesehinnangu muutumine kolmandast neljanda klassini. *Muukeelne laps Eesti koolis. Lõpparuanne* (lk 106–138). Koostanud: A. Pulver. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.

Pulver, A., & Toomela, A. (2012). *Muukeelne laps Eesti koolis*. Projekti lõpparuanne.

Külastatud aadressil

http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/40681/Keel_muukeelnelaps.pdf?sequence=1

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

Põhikooli riiklik õppekava (2011). Külastatud aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/120092011009>

Rannut, Ü. (2003). *Muukeelsete õpilaste integreerimine eesti koolis*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.

Rannut, Ü. (2005). *Keeleteskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile Eestis*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.

Reek, H. (2012). Miks valiti eesti õppekeelega kool? *Muukeelne laps Eesti koolis*.

Lõpparuanne (lk 33–45). Koostanud: A. Pulver. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.

Rolfe, G. (2004). Validity, trustworthiness and rigour: quality and the idea of qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 304-310. Retrieved from

<http://garyrolfe.net/documents/validitytrustworthiness.pdf>

Schader, B. (2004). *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch*. Köln: Orell Füssli.

Seepter, K. (2012). Koduse õpikeskkonna seos akadeemilise toimetulekuga erineva vaimse võimekusega õpilastel: eestikeelsete ja muukeelsete laste võrdlus koolides, kus õpib suur hulk muukeelseid lapsi. *Muukeelne laps Eesti koolis. Lõpparuanne* (lk 46–60). Koostanud: A. Pulver. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.

Sears, C. (1998). *Second Language Students in Mainstreams Classroom. A Handbook for Teachers in International Schools*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Soll, M., & Palginõmm, M-L. (2011). *Õppekeelest erineva emakeelega õpilane koolis: Eesti ja teiste riikide koolide kogemus*. Narva: Tartu Ülikooli Narva Kolledž.
- Statistikaamet (2012). *Rahvaloendusel loendati 1 294 236 Eesti püsielanikku*. Külastatud aadressil http://www.stat.ee/64309?parent_id=32784.
- Stebih, I. (2003). *Language Minority Children Walk In Two Worlds*. Retrieved from <http://peelearlyyears.com/pdf/Language%20Minority%20Children%20Walk%20In%20Two%20Worlds.pdf>
- Stechuk, R. A., Burns, M. S. & Yandian, S. E. (2006). *Bilingual Infant/Toddler Environments: Supporting Language & Learning In Our Youngest Children. A guide for migrant & seasonal head start programs*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520113.pdf>
- Støen, J., Aas, K. & Grini, N. (2011). *Ülevaade Eesti üldhariduskooli ja lasteaia toimisest kahe Tartu kooli ja lasteaia näitel*. Lohkva: Greif.
- Supporting bilingual children in the early years foundation stage (s.a.)*. Retrieved from <http://www.schoolportal.co.uk/GroupDownloadFile.asp?GroupID=1084072&ResourceId=3681142>.
- Syrja, R. C. (2011). *How to Reach and Teach English Language Learners: Practical Strategies to Ensure Success*. United States of America: Jossey-Bass.
- Tuulik, M., & Muldma, M. (2008) Uusimmigrantide laste integreerumine eesti kooli. Muldma M., & Vikat M. (Toim), *Mitmekultuuriline õpikeskkond – probleem või väärtus?* (lk 92-104). Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Vare, S. (1998). Kakskeelsus kakskeelse õpetuse kaudu. M. Lauristin, S. Vare, T. Pedastsaar, & M. Pavelson (Toim), *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele* (lk 33-68). Tartu: Tartu Ülikool.
- Vihalemm, T. (1998). Eesti kool kui vene laste võimalik sotsialiseerumiskeskkond. M. Lauristin, S. Vare, T. Pedastsaar & M. Pavelson (Toim), *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele* (lk 337-397). Tartu: OÜ Vali Press trükikoda.
- Vääri, E. (1988). Keelteoskus on kultuuri koostisosa. I. Piibur (Koost), *Ausalt ja avameelselt* (lk 13-19). Tallinn: Kirjastus „Perioodika.“
- Wei, L. (2006). Bilingualism. In K. Brown (Eds.), *Encyclopedia of Language & Linguistics (Second Edition)* (pp. 1-12). Oxford: Elsevier.
- Õpetaja kutsestandard (2013). Külastatud aadressil <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10494558>

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu

Ülikool. Külastatud aadressil

http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf?sequence=1

Lisa 1. Intervjuu kava

Uurimuse eesmärgiks on teada saada, kuidas eestikeelse kooli II kooliastme eesti keele õpetajad muukeelseid lapsi toetavad ja neile eesti keele arenguks sobiliku keskkonna loovad ning millised takistavad tegurid selle loomisel võivad ilmneda.

Uurimuse eesmärgist lähtuvalt sõnastati järgmised uurimisküsimused:

Häälestavad küsimused

- Kui kaua olete muukeelseid lapsi õpetanud?
- Mitu muukeelset õpilast Teie õpetada praegu on?
- Kuidas saate aru mõistest *muukeelne laps*?
- Kuidas saate aru mõistest keelekeskkond kui õpikeskkond?
- Kuidas mõistate terminit toetav keelekeskkond?
- Millisest rahvusest muukeelseid õpilasi Te õpetate/ olete õpetanud?
- Kui kaua on nad õppinud eesti keelses koolis?
- Kas Teie õpetatavatel muukeelsetel õpilastel on olnud varasem kokkupuude eesti keelega?

Küsimused muukeelse õpilase toetamise kohta

- Mida tähendab Teie jaoks see, kui klassis käib muukeelne laps?
- Mille poolest erineb Teie arvates õpetamine klassis, kus on muukeelsed õpilased võrreldes homogeense klassiga?
- Kuivõrd arvestate toetava keelekeskkonna loomisel muukeelse lapse eripäraga?
- Missuguseid võimalusi pakub kool tugipersonali näol?
- Kas ja millist abi kasutate tugipersonali näol muukeelse õpilase õpetamisel?
- Kas ja kui oluliseks peate koostööd lastevanematega?
- Kas Teie arvates mõjutab koostöö lapsevanematega toetava keelekeskkonna loomist?
- Kas teete koostööd lastevanematega? Kuidas koostöö sujub?
- Kas muukeelsed õpilased võtavad eesti keele lisatunde?
- Kas nad kasutavad Teie tunnis ainult eesti keelt või ka muid keeli? Milliseid?

- Mis keeles suhtlete muukeelse õpilasega tunniväliselt?
- Kuidas toetate enda arvates muukeelset last?
- Kuidas kohandate õpetust muukeelse õpilase keelelisi võimeid arvestades?
- Kas kasutate muukeelse õpilase puhul lihtsustatud keelt?
- Kas olete märganud, et kasutate muukeelse õpilasega suheldes teistsugust kõnemaneeeri?
- Kas annate muukeelsele õpilasele rohkem mõtlemisaega?
- Kuivõrd arvestate lapse koduse keelega?

Küsimused muukeelse õpilase toetava keelekeskkona loomise kohta

- Millises linnaosas asub Teie kool? Kirjeldage, milline elanikkond seal elab.
- Kas Teie arvates mõjutab asukoht keelekeskkonda? Põhjendage, kuidas mõjutab.
- Milline peaks Teie arvates olema klassiruum?
- Kas Teie arvates on ruumiline keskkond toetava keelekeskkonna loomise seisukohast oluline? Põhjendage.
- Kuidas Te hindate muukeelsete õpilaste õpimotivatsiooni?
- Kas ja kuivõrd erinevad Teie arvates muukeelsete õpilaste akadeemilised tulemused eestikeelsete õpilaste tulemustest? Mis võib Teie arvates selle põhjuseks olla?
- Kuidas Te hindate muukeelsete õpilastega individuaalset tegelemist?
- Kui tihti Te ise reaalselt kasutate muukeelse õpilase puhul individuaalset lähenemist?
- Kas kasutate oma ainetunnis muukeelse lapse keelelise arengu toetamiseks näitevahendeid? Milliseid?
- Kas kasutate ka muid lisavahendeid keelelise arengu toetamiseks?
- Kuidas Te hindate nenede vahendite vajalikkust ja tõhusust keelelise arengu seisukohast?
- Kas ja kuidas motiveerite muukeelseid õpilasi selliseid lisavahendeid kasutama?
- Milliseid vahendeid kasutate muukeelseid lapsi toetava keelekeskkonna loomiseks? Kuidas kasutate?
- Kas lasete muukeelsel õpilasel kasutada tunni või töö tegemise ajal sõnaraamatuid?
- Kas need on klassis olemas või peab see õpilasel endal kaasas olema?
- Milline õhkkond peaks Teie arvates klassiruumis olema, et tekiks toetav keelekeskkond?

- Mil määral mõjutavad Teie arvates laste omavahelised suhted klassiruumis ja väljaspool seda muukeelse lapse keelekeskkonna loomist?
- Milliseid võtteid/meetodeid kasutate muukeelse õpilase keelelise arengu toetamiseks?
- Kas kasutate žeste/käeliigutusi, et end paremini arusaadavaks teha? Kas peate nende kasutust vajalikuks? Põhjendage.
- Kas kasutate ka mingeid lisaõppematerjale peale kohustuslike materjalide? Milliseid?

Küsimused muukeelse õpilase toetava keelekeskkonna loomist takistavate tegurite kohta

- Kuidas Te hindate Teie õpetatavate muukeelsete õpilaste keeleoskust (eesti keele)?
- Mis valmistab Teie arvates muukeelsetele õpilastele eestikeelses klassis kõige rohkem raskusi?
- Kas oskate nimetada, millised vahendid puuduvad ning milliseid Te sooviksite, et saaksite muukeelsele lapsele toetava keelekeskkonna luua?
- Kuidas Teie arvates puuduolevad vahendid takistavad toetava keelekeskkonna loomist?
- Kui enesekindlalt Te end muukeelseid õpilasi õpetades tunnete?
- Kas peate oma teadmisi piisavaks toetamaks muukeelset last?
- Mis on Teile kõige rohkem raskusi muukeelseid õpilasi õpetades valmistanud?
- Kui palju Te olete osalenud sellistel koolitustel, mis on suunatud muukeelsete laste õpetamisele?
- Kas selliseid koolitusi on Teie arvates piisavalt?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Marleen Saidla

(sünnikuupäev: 29.01.1990)

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

“Eestikeelse kooli II kooliastme eesti keele õpetajate arvamused muukeelseid õpilasi toetavast keelekeskkonnast“,

mille juhendaja on Meeli Väljaots,

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

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

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

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

Tartus, 20.05.2015