

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Humanitaar- ja sotsiaalinete õpetamine põhikoolis

Carina Peet
VENE RAHVUSEST ÕPILASTE ARVAMUSED JA KOGEMUSED SEoses
KEELEKESKKONNA MUUTUSEGA
bakalaureusetöö

Juhendajad: dotsent Marvi Remmik
nooremteadur Triinu Kärbla

Tartu 2018

Resümee

Umbes iga viies Eesti elanik, kelle põhiliseks suhtluskeeleks on vene keel, ei oska enda hinnangul üldse eesti keelt (Vihalemm, 2008). Viimaste aastatega on teisest rahvusest inimeste eesti keele oskused paranenud ning kõige kindlamalt tunnevad muukeelsed ennast lugemisel ning suulisest kõnest arusaamisel, kuid suhtlemisel ollakse ebakindlad (Kivistik, 2017). Bakalaureusetöös uuriti õpilasi, kes olid vene koolist läinud üle eesti kooli, et teada saada nende arvamusi ja kogemusi keelekeskkonna vahetamisest. Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada, kas keelekeskkonda vahetanud õpilaste hinnangul oli nende eesti keel, eriti suhtluskeel, arenenud ning milliseid probleeme keelekeskkonna vahetamise käigus tekkis. Eesmärgini jõudmiseks viidi läbi kvalitatiivne uuring, mille raames koguti andmed poolstruktureeritud intervjuuga kaheksalt uuritavalt. Andmeid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsiga. Uurimuse tulemustest ilmnes, et üldiselt olid uuringus osalenud õpilased enda arvates uues keelekeskkonnas kohanenud ning leidsid, et nende eesti keele oskus on märgatavalt paranenud. Uuringus osalenute arvates olid kõige enam arenenud suhtlemisoskused kuna tänu keelekeskkonna vahetusele toimus pidev kokkupuude eesti keelega. Põhilised probleemid ning raskused ilmnesid uue kooliaasta alguses, mil keelekeskkonna vahetus oli aset leidnud. Õpilastel oli raske terve koolipäeva vältel mõelda ning rääkida ainult eesti keeles. Raskusi valmistasid ka muutunud koormuse ning sisuga eesti keele tunnid.

Märksõnad: keelekeskkond, vene õpilased, eesti keel

Abstract

About one in five of Estonian people, whose native language is Russian, says they can not speak Estonian (Vihalemm, 2008). In the last few years there has been a positive change in the Estonian language skills of non-native Estonians and they feel the most comfortable in reading and understanding Estonian. However, they are still not confident in communicating in Estonian. (Kivistik, 2017). In this research the focus is on students who went from a Russian school to an Estonian school. The aim was to find out their opinions and experiences about their changed language environment. The aim of the bachelor's thesis was to find out the students opinions about whether their Estonian language, especially oral

language, had developed in any way and what kind of problems they had to face when changing their language environment.

To reach to the aim of the research, a qualitative enquiry was conducted and data was gathered from eight participants with a half-structured interview. The data was analysed with a qualitative content analysis. The research revealed that students were generally adjusted in their new language environment and admitted a noticeable development in their Estonian language skills. The participants admitted that socialising skills had developed the most as they always had a contact with Estonian language. The main issues occurred at the beginning of the school year when the change in language environment has happened and the students had to only think and speak in Estonian for the whole day. New and more difficult language lessons were also difficult for the participants.

Keywords: language environment, Russian students, Estonian language

Sisukord

Resümee	2
Sisukord	4
Sissejuhatus	5
1. Teoreetilised lähtekohad	6
<i>1.1 Teise keele õpe ning keelekümblus</i>	6
<i>1.2 Keelekeskkond ning keelekeskkonna muutus</i>	8
<i>1.3 Õppemeetodid keeleõppes</i>	10
2. Metoodika	12
<i>2.1 Valim</i>	12
<i>2.2 Andmete kogumine</i>	13
<i>2.3 Andmeanalüüs</i>	14
3. Tulemused	15
4. Arutelu	24
Tänuõnad	27
Autorsuse kinnitus	28
5. Kasutatud kirjandus	29
6. Lisad	33

Sissejuhatus

Riigikeele õppimine ning keeleoskuse vajaliku taseme saavutamine on olulised komponendid, mis aitavad inimest kogu elu jooksul. On oluline, et muukeelsed õpilased saaksid eestikeelses haridussüsteemis edukalt osaleda (Kruusvall, 2015). Esile kerkib aga asjaolu, et ligi kolmandikes venekeelsetes põhikoolides ei saavuta üle poole õpilastest vajalikku B1 keeletaset (Valk, 2015). Sellegipoolest väljendavad vene õpilased poolehoidu õppida põhikoolis venekeelses koolis, kuna sealt saavad nad head ainealased teadmised (Kruusvall, 2015). Vene koolinoored peavad oma oskusi eesti keeles kirjutamisel heaks, kuid suhtluskeele osas ollakse kriitilised, kuna tuntakse, et puuduvad eesti keele kasutamise võimalused (Klaas-Lang et al., 2014). Eestis on uuritud keelekümblusprogramme ning on leitud, et kohati ei tööta keelekümblusprogrammid nii, nagu nad peaksid (Masso & Kello 2010). Keelekümblusklassi õpilased peavad kõige paremaks enda lugemis- ning kirjutamisoskusi, kuid kõige suuremad raskused on õpilastel eesti keeles suhtlemisega (Sau-Ek, Voogla & Võõbus, 2008).

Eesti ühiskonna integratsiooni monitooringust (Kruusvall, 2015) selgub, et suur osa muukeelsetest õpilastest eelistavad segaklasse, kus õpivad erinevat emakeelt kõnelevad inimesed. Bakalaureusetöös uuritakse neid õpilasi, kes peale põhikooli otsustavad edasi minna eestikeelses kooli. Taoline keelekeskkonna muutus võib kaasa aidata nende keeleoskuse arengule, kuna ollakse keele loomulikus keskkonnas. Keeleõpet loomulikus keskkonnas on ka varem uuritud (Gamez & Lesaux, 2015; Kebbinau & Aja, 2016; Rannut 2005; Savage & Huges, 2014), kuid vähe tähelepanu on pööratud õpilaste arvamustele seoses keelekeskkonna vahetamisega. Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada, kas keelekeskkonda vahetanud õpilaste hinnangul oli nende eesti keel, eriti suhtluskeel, arenenud ning milliseid probleeme keelekeskkonna vahetamise käigus tekkis. Lõputöö on kasulik nii nendele õpilastele, kes otsustavad keelekeskkonda vahetada, kui ka õpetajatele, kes selliseid õpilasi vastu võtavad, kuna lõputöös olev ülevaade võib aidata õpetajatel näha probleeme, mida klassiruumis ei märka. Bakalaureuse lõputöös on püstitatud kaks uurimisküsimust:

1. Millised on õpilaste kogemused keelekeskkonna vahetamisest ja selle olulisusest nende keeleoskuse arengule?
2. Milliseid raskusi tuleb ette keelekeskkonna muutumisel?

Lõputöö koosneb kahest osast. Esimeses osas antakse ülevaade keelekümblusest, keelekeskkonna olemusest ning õppemeetoditest, mida eesti keele õppes rakendatakse. Teine

osa keskendub autori poolt läbi viidud uuringu metoodikale, uuringu tulemustele ning arutelule, kus tulemusi illustreeritakse õpilaste tsitaatidega.

1. Teoreetilised lähtekohad

1.1 Teise keele õpe ning keelekümbus

Haridussõnastiku järgi on teine keel (edaspidi K2) milline tahes pärast esimest keelt õpitav keel, mis omandatakse vastavas keelekeskkonnas (Haridussõnastik, s.a). Näitena, eesti keelt õpetatakse Eestis teise keelena paljude vene rahvusest inimeste seas, kuid mujal riikides võõrkeelena. Eesti keele kui teise keele õpetamise kohta on Eestis teostatud mitmeid uuringuid (Metslang et al., 2013; Sau-Ek et al., 2008; Valk, 2015) ning tõsised probleemid on umbes kolmandikus venekeelsetes koolides, kus üle poole õpilastest ei saavuta vajalikku B1 taset (Valk, 2015). Keeletasemel B1 saab õpilane aru põhilisest infost, mis on esitatud selges tavakõnes ning on õpilase jaoks tuttav teema (töö, kool, vaba aeg). B1 tasemega õpilane oskab kõneldes lihtsate lausekonstruktsioonidega kirjeldada, põhjendada ning selgitada. Samuti peaks sellel tasemel olev õpilane suutma koostada lihtsamaid kirjalikke tekste (Kerge et al., 2007).

Teise keele õppimist on laiemalt käsitletud Rod Ellis ning tema sõnul on K2 ükskõik milline keel, mis ei ole õppija emakeel (Ellis, 1994), seejuures on K2 kasutusel terminina ja ei pruugi tähendada keele omandamise järjekorda (Gass & Selinker, 2008). Vahet tehakse ka K2 ning võõrkeele õppimisel. Nimelt on K2 keel, mis on omane sellele ühiskonnale, kus õppija on (Ellis, 1994) ning õppijal on üldiselt pidev kokkupuude keelega, mida ta omandab (Gass & Selinker, 2008). Näiteks on eesti keel paljudele vene rahvusest inimestele Eestis K2. Võõrkeel on aga keel, mis ei ole oluline antud ühiskonnas ning seda õpitakse üldjuhul ainult klassiruumis (Ellis, 1994; Gass & Selinker, 2008); näiteks, kui eestlane õpib Eestis hispaania keelt. Olulised märksõnad on ka *omandamine* ning *õppimine*. Keele omandamisest ja õppimisest räägitakse kui ühest mõistest, kuid tegelikkuses on need omavahel eristatavad. Keele omandamine on protsess, mil areneb lapse esimene keel nii, et ta ei mõtle selle keele reeglitele; keele õppimise korral peavad õppijad teadlikult meelde jätma reegleid, sõnu ning jõudma selle keele mustrite järeldesteni, mõeldes samal ajal häälte ja rütmide tekitamiseni, mis ei ole tema jaoks loomulikud. Sellegipoolest kasutatakse ka teise keele puhul sõna *omandama* (Chun & Frodesen, 2014).

Üks keeleõppevorm on keelekümbus. Keelekümbus ehk immersioon on üks keeleõppimise vorm, mille kaudu saavutatakse kakskeelsust. See on keeleõppevorm, kus

õpitav keel on samal ajal ka õppekeel ehk teisisõnu - keel on paralleelselt nii õpetamise ja õppimisobjekt, kui ka õppevahend (Asser, 2001). Keelekümblus on haridust rikastav vorm, kuna selle eesmärk on nii koduse kui ka teise keele oskus (Genesee & Gandara, 1999). Keelekümblusprogrammi põhimõte seisneb asjaolus, et õpilastele on loodud kindlad tingimused, mis on seotud K1 omandamisega - keskkond, kus ta on sihtkeele õppimise suhtes motiveeritud ning ta saab selles keeles olla sotsiaalne (Genesee, 1984, viidatud Vare, 1991 j). Keelekümbluses eristatakse varast ja hilist keelekümblust. Varases keelekümbluses alustavad õpilased programmiga lasteaiast või esimest klassist, hilises keelekümbluses osaleb õpilane kuuenda kuni üheksanda klassini (Integratsiooni sihtasutus, s.a). Metslang jt (2013) uuringust selgub, et õpilased, kes on õppinud keelekümblusklassis, hindavad enda eesti keele oskust võrreldes keelekümblusklassis mitte-osalenud õpilastega oluliselt paremaks.

Aastatel 2005-2014 kahekordistus Eestis nende õpilaste arv, kes osalesid keelekümblusprogrammis (Valk, 2015). Eesti keelekümblusprogramm ei keskendu ainult sihtkeele omandamisele, see tähtsustab ka õpilase emakeelt. Programmi eesmärk on luua õpilastele tingimused, milles nad omandaksid kõrgelt arenenud eesti keele oskuse, oskaksid eakohaselt ka vene keelt ning väärtustaksid nii eesti kui ka vene kultuuri (Sau-Ek et al., 2008). Keelekümbluse eripära seisnebki selles, et väärtustatakse mõlemat kultuuri. Võrdluseks, Kanadas on keelekümblusprogrammid töötanud 1960ndatest aastatest ning põhiliselt keskendutakse seal prantsuse ja inglise keele kümblusele (Genesee & Gandara, 1999) ning Kanada eeskujul algatati keelekümblusprogrammid ka Eestis (Keelekümblusprogramm, s.a). Eestis on keelekümblusprogrammid töötanud alates 2000. aastast (Keelekümblusprogramm, s.a) ning aastate jooksul läbi viidud uuringutest on selgunud keelekümblusklasside tugevused ja nõrkused. Tugevusteks on näiteks õpilaste üldine eesti keele oskus paranemine (Sau-Ek, et al.,) ning suhtluskeele selgeks saamine kiirel meetodil. Viimast väidet illustreerib uuringus osaleja ütlus, kus osaleti lühiajalises hiina keele kümblusprogrammis ning uuritav nentis, et kuu aega Hiinas on sama, mis aasta Ameerikas keelt õppida (Savage & Huges, 2014). Keelekümblusprogrammide puudustena on leitud, et väheseks jäävad õpetajate erialased teadmised, napib õpetajate kvalifikatsioon ning õpilastel puuduvad kohased õppevahendid (Sau-Ek et al., 2008). 2015. aasta Eesti ühiskonna integratsiooni monitooringust selgus, et sobivaim aeg, mil laps eesti keelt võiks õppima hakata, on lasteaed (Kruusvall, 2015). Valk (2015) toob välja, et aina rohkem noori, kes on põhikoolis lõpetanud keelekümblusprogrammi, on edasi läinud eestikeelsesse kooli. Ta leiab ka, et keelekümblusprogrammid on eesti keele õppeks üks tõhusaim viis.

Teine keel on seega keel, mille inimene omandab pärast oma esimest keelt sellele vastavas keelekeskkonnas, kus tal on sihtkeelega kokkupuude. See erineb võõrkeele õppimisest, kuna võõrkeelt õpitakse reeglina klassiruumis. Üheks keeleõppevormiks on keelekümbel, kus õpilasele luuakse vastav keskkond keeleõppimiseks. Keelekümbluse kohta on uuringutest selgunud positiivset vastukaja ning usutakse, et see on oluline keeleõppevorm.

1.2 Keelekeskkond ning keelekeskkonna muutus

Heal tasemel keeleoskuse saavutamist mõjutavad mitmed tegurid, mille hulka kuulub ka keelekeskkond. Keelekeskkonna olulisusele viitavad põhikoolis sooritatavad eesti keele teise keelena lõpueksamite tulemused ning seda just maakonniti. Ida-Virumaal on need kõige kehvemad, kuna 2015 aastal saavutasid B1 taseme vaid 52% õpilastest, kuid Tartus vastukaaluks 80% eksami sooritanutest (Valk, 2015). Keelekeskkonda on tõlgendatud mitut moodi. Sapir (1912) on keelekeskkonda kirjeldanud kui füüsilist ja sotsiaalset tausta, kuhu on asetatud teatud rühm inimesi. Rannut (2005) käsitleb keelekeskkonda kui teatud sotsiaalset tingimust, milles laps vajaliku keele selgeks õpib. Keelekeskkonna kohta on uuringutes erinevaid arvamusi. Ellis (1994) leiab, et keeleõpe võib toimuda naturaalses ehk loomulikus keskkonnas või õpetlikus keskkonnas, kuid ei eelista üht teisele. Loomulik keelekeskkond, kus igapäevaselt keelega kokku puututakse, võib õppijal K2 õppimist toetada (Ellis, 1994; Savage & Huges, 2014), kuid see ei pruugi alati nii olla (Ellis, 1994). Rannuti (2005) sõnul mõjutavad keelekeskkonda õppijaga sama keelt kõnelevate ning ühises piirkonnas elavate emakeele kõnelejate arv. Samuti toob Rannut välja kooli ja koduse suhtluskeele - kui igapäevane suhtlus toimub põhiliselt vaid õppija emakeeles, siis suure tõenäosusega jääb tal sihtkeele oskustase madalaks ning tal pole ka motivatsiooni sihtkeeles emakeele kõnelejatega suhtlemiseks.

Rannut (2005) jagab Eesti keelekeskkonnad neljaks:

- a) Tallinn ja selle mitmekeelsed linnaosad;
- b) Ida-Virumaa linnad, kus vene keel on eesti keele praktiliselt välja surunud;
- c) ülejäänud 13 maakonna linnad ja asulad, kus venekeelne kogukond ei ole piisavalt suur segregatsioonis elamiseks ning
- d) maakonnalinnad või maa-asulad, kus venekeelne kogukond on põhirahvuse hulka ära hajutatud.

Mitmed uuringud näitavad, et vene õpilased kasutavad eesti keelt olenevalt keskkonnast. Kui muidu saavad vene õpilased soovi korral eesti keeles suhelda ka väljaspool kooli, siis Ida-Virumaa õpilastel on see raskendatud (Klaas-Lang et al., 2014; Sau-Ek, 2009). Rannut (2005)

toob välja asjaolu, et nendes piirkondades, kus on vene keelt kõnelevaid õpilasi enam, võib vene keel eesti keele suhtlustasandilt välja tõrjuda. Keelekeskkonnas on aga oluline, et keel oleks pidevalt ka kasutuses, kuna ilma selleta on võimatu saada keeleõppes häid tulemusi (Sau-Ek et al., 2008). Õpilased on leidnud, et keelekeskkonna ning koduse toetuse puudumine, kuna lapsevanemad eesti keelt enamasti ei oska, on üheks olulisemaks põhjuseks, mis takistavad riigikeele õppimist (Klaas-Lang et al., 2014). Metslang jt (2013) uuringust selgus, et õpetajate arvamuse kohaselt on keelekeskkond väga tähtsaks mõjuriks eesti keele õppimisel, kuid sellest hoolimata ei suunatud vaadeldud koolis õpilasi suurel määral antud keskkonda ülesandeid tegema. Keelekeskkonna juures on oluliseks mõjuriks ka sisendkeel. Sisendkeel on õpitava keele aines, millega keeleõppes kokku puututakse. Sisendkeeles olevat keelematerjali liigitatakse positiivseks ning negatiivseks. Positiivse alla kuuluvad korrektsed laused ning mudelid, mida keeleõppija suulisest ja kirjalikust keelest kätte saab. Negatiivsus seisneb keelelistes kõrvalekalletes (Pool, 2007). Generativist Noam Chomsky sõnul pole sisendkeel alati täiesti korrektne ning see võib keeleõppe raskemaks muuta (Ehala, 2010).

Keelekeskkond on oluline keeleõppe komponent, kuid seda mõjutavad mitmed asjaolud. Rannut (2005) on enda uuringus keskendunud nii eesti-vene õpilastele kui immigrantidele ning on välja toonud erinevad keelekeskkonda mõjutavad sotsiaalsed, poliitilised ning demograafilised aspektid:

- a) keelekeskkonda mõjutab sama keelt kõnelevate ning samas piirkonnas elavate inimeste kooslus - mida rohkem sama keelt kõnelevaid inimesi ühes piirkonnas on, seda väiksem on motivatsioon sihtkeele omandamiseks;
- b) immigrantide keelt ja kultuuri aitavad säilitada ka nende kodumaa lähedus ning kontaktide tihedus - kui inimene asub põhirahvuse keskel, omandab ta suurema tõenäosusega sihtkeele;
- c) oluliseks mõjuriks on ka motivatsioon, kooli/töökoha suhtluskeel ning immigrantide emakeelsete asutuste puudumine või olemasolu - kui igapäevaselt suheldakse emakeeles, võib sihtkeele tase jääda madalaks.

Projekt „Muukeelne laps Eesti koolis“ aruanne tõstis esile mitmeid probleeme, mis muukeelsetel lastel eestikeelses koolis esines. Aruandes viidati 3.-4. klassi muukeelsete laste ühtse tugisüsteemi puudumisele ning õpetajate ebaterviklikule ettevalmistusele, mis võimaldaks neil tegeleda kakskeelse klassiga. Samas uuringus on leitud, et kool saab muukeelse õpilase arengut toetada mitut moodi - logopeedid, õpetajate isiklik panus ning individuaalne töö (Pulver, 2012). Vastavalt eesti keele arengukavale 2011-2017 on „Eesti

keeleseisundi“ aruandes (Lukk et al., 2017) vastukaaluks välja toodud probleemid, mis esinevad muukeelses üldhariduses. Peamisteks probleemideks on:

- a) puudulik eesti keele oskus eesti keeles õpetavate õpetajate seas, mille hulgas on ka keelenõuetele mittevastavus;
- b) piiratud võimalused keelepraktikaks Ida-Virumaal;
- c) vähene inimeste informeeritus seoses keele ja keeleõppe küsimustega – näiteks ei tea inimesed, kuidas toimub tegelikult eestikeelne või mitmekeelne õpe.

Antud probleemid võivad olla põhjusteks, miks õpilane läheb venekeelsest koolist üle eestikeelsesse kooli. Selline keelekeskkonna muutus on üks keeleõppe viise, mida tänapäeval praktiseeritakse. Uuringud näitavad, et keelekeskkond võib mõjutada sihtkeele omandamist (Gamez & Lesaux, 2015) ning keele loomulikus keskkonnas olemine ja suhtlemine mõjutab sõnavara arengut ning suhtlemise viise (Rannut, 2005). Kui õpilane vahetab püsivalt keelekeskkonda, on ta pidevas keelekümbluses. Nagu keelekümblusklassiski, ümbritsevad uues keelekeskkonnas olevat õpilast eesti keelt puudutavad mõisted, laused, sõnavara ning pidev suhtluskeel (Kebbinau & Aja, 2016). Rannuti (2005) sõnul on eesti koolidel suur integratsiooniroll, kuna see aitab kahe erineva rahvusrühma omavahelist mõistmist suurendada.

Keelekeskkond on seega oluline komponent keeleõppimisel. Keelekeskkonnast sõltub õpilaste motivatsioon ning võimalused keelt praktiseerida. Keele loomulikus keskkonnas olemine on näidanud positiivseid tulemusi sihtkeele õppimisel ning õpilaste sõnul on koduse toetuse ning vajaliku keelekeskkonna puudumine peamisteks põhjusteks, miks keelt raske omandada on.

1.3 Õppemeetodid keeleõppes

Oluliseks teguriks teise keele õppimise puhul on õpetajate kvalifikatsioon ning oskused. Teise keele õppe juures on oluline mõistmine ning arusaamine. Kõik, mis aitab õpilastel paremini mõista, on tähtis. Seetõttu on olulised näitlikud õppevahendid. Õpetaja peaks pidevalt kontrollima, kas õpilased saavad kõigest aru (Krashen & Terrell, 1995).

Õppemeetoditel on oluline osa õppijate õpimotivatsioonile ja õpitulemustele (Metslang et al., 2013).

Eesti õigekeelsussõnaraamatu kohaselt on meetod plaanipärane toimumisviis. Õppemeetod on seega õppimine mingil kindlal plaanitud viisil. Erinevad autorid põhjendavad õppemeetodite olemusi eri viisidel. Krull (2000) mõistab meetodi all tegevuslaadi,

saavutamaks teatud õppe- või kasvatusesmärki. Erinevate õpieesmärkide saavutamine taotleb tihti ka varieeruvaid õppemeetodeid. Õppimine on aga individuaalne protsess ning õppekontekst ja õpilaste erinevad vajadused/võimed muudavad õige õppemeetodi valiku keerukaks (Krull, 2000). Metslangi jt (2013) uurimusest selgus, et õppemeetodid võivad tugevasti mõjutada õppija enesetunnet, motivatsiooni ning õpitulemusi. Meetodid muutuvad ning arenevad ajas, mistõttu peab oskama valida olemasolevate seast parimad viisid õpetamiseks tänapäevase kooli tasemel. Valk (2015) leiab, et seoses keeleõppega, on keele omandamise tulemuslikkus, nagu igal teiselgi ainel, seotud lapse tunnetuslike võimete, kodust saadava toetuse ning õpimotivatsiooniga.

Keeleõppetunnis tuleks oluline tähelepanu pöörata suhtluspädevuse arendamisele ning õpetaja peaks õpilasi julgustama suhtlema. Olulised on ka erisugused aktiivõppemeetodid (paaris- ja rühmatöö, erinevad rollimängud). Koolides on mitmeid aktiivõppemeetodeid, kuid samas jätkatakse ka traditsioonilisel viisil õpetamist. Traditsioonilisteks õppemeetoditeks on üldjuhul õpiku lugemine, õpetaja jutu kuulamine, tema küsimustele vastamine ning konspekti kirjutamine. Traditsiooniliste meetodite piisav kasutamine on õppimisel oluline, kuid seda ei tohiks üle kasutada (Metslang et al., 2013). Traditsiooniline formaat laseb õpilastel keskenduda pinnapealsele informatsioonile, selle asemel et fundamentaalsetele alustele rõhku asetada, jättes seetõttu kõrvale aktiivse õppimise (Jaques, 1992, viidatud McCarthy & Anderson j). Sellegipoolest selgub, et leidlik õpetaja saab kasutada traditsioonilisi õppeviise nii, et õpilased teemasse kaasatud oleksid, tekitades tavaliste slaididega loengu juures iga slaidi lõpus ühise arutelu (Carpenter, 2006). Teise keele õpetamisel võivad õpilast aidata ka audiovisuaalsete õppevahendite ning multimeedia (näiteks *Kahoot!*) kasutamine klassiruumis, kuna õpilased saavad teemasse rohkem süveneda ning läbi mängu õppida (Noha, 2017). Mitte-traditsiooniliste õppemeetodite hulka kuuluvad näiteks rühmatööd ning erinevad koosõppimised. Rühmatöö kaudu võivad õpilased kiiremini õpitut omandada, nad saavad teha ajurünnakuid ning pakkuda loovaid lahendusi erinevatele probleemidele (Lukman & Krajnc, 2012).

Õunapuu (1992) on esitanud emakeeles rakendatavad õppemeetodid, milleks on õppemonoloog ehk kooliloeng, õppediaalog ehk küsitlus ning õpilaste iseseisev töö koos materjalidega. Õunapuu (1992) sõnul peaks emakeeletunnis ideaalis 60% ajast kulutama õppediaalogile, 30% iseseisvale tööle ning 10% kooliloengule. Uuringutest selgub, et õpetajad kasutavad palju ühekülgseid meetodeid. Metslang jt (2013) uuringus osalenud õpetajate sõnul kasutatakse tunnis erinevaid tegevusi osaoskuste, grammatika ja sõnavara

arendamiseks tihti, kuid tunnivaatluste kohaselt kasutakse tegelikkuses liiga vähe kuulamist, loovkirjutamist, suhtlusharjutusi, grammatika seletamist ning sõnavara arendamist. Tihti ei saanud õpilased ka päris täpselt aru ülesannetest või nende eesmärkidest. Palju kasutati ka traditsioonilisi õppemeetodeid ning õpetaja ühekõnet.

Lõputöö teooriaosast selgub, et teise keele omandab inimene vastavas keelekeskkonnas, kus ta sihtkeelega kokku puutub. Oluliseks keeleõppevormiks on seejuures keelekümbel, kuna sellise õppemeetodiga luuakse õpilasele vastav keskkond keeleõppimiseks. Keelekümbel kajastub uuringutes üldjuhul positiivsena ning seda peetakse kasulikuks õppemeetodiks. Keeleõppel on oluline ka keelekeskkond, kuna sellest võib sõltuda õpilase motivatsioon ning võimalused sihtkeelt õppida. Sihtkeelele vastavas loomulikus keelekeskkonnas õppimine on uuringutes andnud positiivseid tulemusi, kuid seejuures on oluline ka õpetaja enda panus. Selgub, et keeleõppel on oluline, kuidas õpetaja sihtkeele õpetamist edasi annab ehk see, milliseid õppemeetodeid ta tunnis valib. Keeleõppel on tähtis, et õpilased saaksid omavahel suhelda ning õpetajad kasutaksid traditsioonilise õppe kõrval ka aktiivõppemeetodeid.

2. Metoodika

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada õpilaste arvamused seoses keelekeskkonna vahetamisega - kas nende hinnangul oli nende eesti keel, eriti suhtluskeel, arenenud ning milliseid probleeme keelekeskkonna vahetamise käigus tekkis. Eesmärgist tulenevalt kasutati lõputöös kvalitatiivset uurimisviisi, kuna kvalitatiivses uurimisviisis keskendutakse pigem sotsiaalsetele protsessidele, mitte hetkelisele statistikale (Õunapuu, 2014), eriti sellele, *millist* ja *kuidas* inimesed mõtlevad (Ilves, 2009). Kvantitatiivses töös oleva mõõtmise asemel kvalitatiivne meetod pigem tõlgendab ja kirjeldab (Ilves, 2009). Kvalitatiivne uurimisviis sobib töö teemaga, kuna keskendutakse erijuhtumitele, uuritavate õpilaste vahetule kogemusele ning nende arvamustele.

2.1 Valim

Bakalaureusetöös kasutati eesmärgipärast valimit ning uuritavad valiti töösse kvalitatiivse töö sisuliste kriteeriumite alusel (Õunapuu, 2014). Antud juhul ühendas kõiki uuritavaid õpilasi keelekeskkonna vahetamise kogemus. Uuringus intervjueriti viit õpilast, kes õppisid põhikooliosas vene koolis ning läksid peale lõpetamist edasi eestikeelsesse kooli. Lisaks sooritati ka lühi-intervjuu kolme õpilasega, kes läksid vene koolist eesti kooli ning siis tagasi vene kooli. Viimastelt uuriti põhjuseid, miks otsustati vene kooli tagasi minna. Uuritavad

valiti juhuslikkuse ning mugavuse põhimõttel. Uuritavate juhuslikkus kindlustas käesoleva töö objektiivsuse. Töö autor kirjutas 15 Tartu koolile ning kahele Ida-Virumaa koolile, milles küsiti mainitud kriteeriumitega õpilaste olemasolu koolis ning luba nendega intervjuud teha. 15 Tartu koolist leidis töö autor kolm õpilast, kes olid nõus põhiintervjuus osalema ning ühest Ida-Virumaa koolist osales kaks õpilast. Lüh-intervjuus osalenud kolm õpilast olid kõik Tartu noored. Töös osalemiseks oli vaja ka vanemate nõusolekut, mille autor sai kas kirjalikult paberil või internetis allkirjastatud dokumendiga. Intervjuu tegemiseks leiti õpilaste jaoks sobiv aeg, kahel juhul peale kooli, kolmel juhul nädalavahetusel. Põhiintervjuus osales neli tüdrukut ning üks poiss. Lüh-intervjuus osales kaks poissi ning üks tüdruk. Allolevas tabelis 1 on toodud välja viie põhiuurimuses osalenu taust, kus õpilaste nimed on asendatud pseudonüümidega.

Tabel 1. Intervjueeritud õpilaste taustaandmed

Pseudonüüm	Vene koolis keelekümbelklassis	Kaua eesti koolis õppinud	Kodune keel
Alina	4 aastat	2 aastat	vene keel
Igor	9 aastat	7 kuud	vene keel
Julia	9 aastat	7 kuud	vene keel
Anna	9 aastat	7 kuud	vene keel
Katrin	4 aastat	7 kuud	vene keel

2.2 Andmete kogumine

Uuringu läbiviimiseks koostas autor poolstruktureeritud intervjuu, mille küsimused tulenesid eelnevalt läbi töötatud teooriast ning uurimisküsimustest. Andmete kogumiseks valis autor poolstruktureeritud intervjuu, kuna selle käigus sai uurija küsimuste järjekorda muuta ning vajaduse korral ka täiendada (Õunapuu, 2014). Töö autor viis läbi ka prooviintervjuu, mis läks positiivselt ning selle andmeid on töös kasutatud. Intervjuude läbiviimiseks kasutas autor telefoni helisalvestusprogrammi.

Lõputöö jaoks koguti andmeid poolstruktureeritud individuaalse intervjuu kaudu ning uurimuse objektiivsuse tagamiseks esitas töö autor kõikidele uuritavatele samasugused küsimused. Intervjuu koostamise käigus pandi kirja üldised teemad ning nendest tekitati

omakorda küsimused, mis teemade kaudu kolme osasse jaotusid. Uurimisküsimuste kaudu jaotas autor intervjuuküsimused kolme suuremasse teemaplokki:

1. Taustaandmed ning vene koolis õppimine
2. Eesti koolis õppimine ning saadud kogemused
3. Probleemid seoses uue keskkonnaga

Esimeses teemaplokis uuriti õpilase taustaandmeid (kodune keel, sõpruskond, eesti keele kasutamine, vene koolis õppimise kogemused, eesti keele tunnid vene koolis, probleemid).

Teises teemaplokis uuriti intervjuueeritavate nende kogemusi uues keelekeskkonnas, uusi eesti keele tunde ning nende enda arvamusi, kas ja kuidas nende keel tänu keelekeskkonnale arenenud oli. Kolmandas plokis keskenduti erinevatele probleemidele, mis tekkisid näiteks keelekeskkonna vahetamisega ja koolikoormusega.

Enne intervjuu algust tutvustas töö autor ennast intervjuueeritavale, selgitas uurimistöö teemat ja eesmärgid ning uuritavatele nende konfidentsiaalsuse tagamist. Uuritavatele küsiti luba kasutada intervjuu salvestamiseks diktofoni, millega osalejad nõus olid.

Intervjuueeritavad näitasid üles huvi tutvuda käesoleva lõputööga, kui see valmis on.

2.3 Andmeanalüüs

Andmete analüüsimiseks valis autor kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodi.

Andmeanalüüs algas intervjuude transkribeerimisega. Transkriptsiooni tuli kokku 20 lehekülge. Andmete analüüsiks kasutas autor QCMap andmeanalüüsikeskkonda, mis oli oluliseks abiks koodide kategoriseerimisel ja kirjapanemisel. Andmeanalüüs toimus uurimisküsimuste kaupa. Autor tähistas transkriptsioonides laused või fraasid, mis omasid uurimisküsimuste seisukohast tähendust ning lisas nendele koodid, millest omakorda moodustati sarnasuse põhimõttel kategooriad. Andmeanalüüsi protseduuri usaldusvääruse tagamiseks kasutas autor andmeanalüüsis kaaskodeerija abi. Kaaskodeerija ning autori tulemused langesid üldjuhul kokku ning autor täiustas koode. Kõige mahukamaks osutus esimese uurimisküsimuse materjal, kus moodustati alakategooriad ning lõpuks peakategooriad, mille alusel on tulemused alapeatükkide kaupa ära jaotatud. Alltoodud tabelis 2 on toodud näide koodidest, ala- ning üldkategoriatest.

Tabel 2. Näide ala- ning üldkateooriate moodustamisest

Kood	Alakateooria	Üldkateooria
<p>B12: keelekeskkonna vahetamine on olnud väga positiivne</p> <p>B32: keelekeskkonna muutmine probleeme ei tekitanud</p> <p>B62: tunneb, et keelekümblusklassi tõttu oli üleminek sujuvam</p> <p>B66: on rahul keelekeskkonna vahetamise otsusega</p>	<p>Positiivne keelekeskkonna vahetus</p>	<p>Keelekeskkonna toetus keeleõppel</p>
<p>B19: teiste õpetajatega oli probleeme</p> <p>B27: eesti keele tunnid sõltuvad koormusest ja vahel ei saa sõnadest aru</p> <p>B43: õpetaja sai teada, et õpilane vene koolist ning seetõttu ei andnud talle palju lootust</p> <p>B47: eestlased ei räägi koguaeg õiget eesti keelt</p> <p>B58: tunneb, et läheb eesti keeles halvasti, kuna vene koolis kiideti, kuid siin mitte</p>	<p>Probleemid/kitsaskohad</p>	<p>Probleemid, mis keelekeskkonna vahetamisel ette tulid</p>

3. Tulemused

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada, kas keelekeskkonda vahetanud õpilaste hinnangul oli nende eesti keel, eriti suhtluskeel, arenenud ning milliseid probleeme

keelekeskkonna vahetamise käigus tekkis. Tulemused esitati kahes peatükis, mis vastavad lõputöö kahele uurimisküsimusele. Tulemusi illustreeriti intervjuudest saadud tsitaatidega, mida toimetati väiksel määral, et kaotada üleliigsed sõnakordused ja/või parasiitsõnad. Töös kasutati intervjuueeritavatele konfidentsiaalsuse tagamiseks pseudonüüme.

1. Õpilaste kogemused keelekeskkonna vahetamisest ja selle olulisusest nende keeleoskuse arengule

Uurimisküsimuse „Millised on õpilaste kogemused keelekeskkonna vahetamisest ja selle olulisusest nende keeleoskuse arengule?“ analüüsimisel tekkisid kaks olulisemat teemat. Esimese suurema teemana on välja toodud eesti keele praktika ning teise teemana keelekeskkonna toetus keeleõppel.

1.1 Eesti keele praktika

Olgugi, et nii mõnelgi uuritaval oli probleeme seoses eestikeelse suhtluse puudumisega eestikeelses koolis (vt alapeatükk 2.2), tunnistasid mitmed uuritavad ka positiivseid muutusi. Seoses keelekeskkonna muutusega suheldi eesti keeles rohkem, kuna uues koolis tekkis palju eestlastest sõpru ning üleüldine suhtlus toimus pidevalt eesti keeles. Õpilased tõdesid, et suhtlus vene rahvusest sõpradega ei olnud siiski katkenud ning nendega suheldi peale kooli. Kuna koduseks keeleks nimetati vene keelt, siis olid mitmed uuritavad rahul sellega, et nad said koolis terve päeva vältel praktiseerida eesti keelt. Sõpruskonnad jagunesid uuritavatel kaheks: osadel põhiliselt venekeelne, osadel eestikeelne. Siin toodi olulise mõistena välja regioon: need uuritavad, kes õppisid Ida-Virumaa koolis või olid sealt pärit, nende sõpruskond oli enamjaolt venekeelne, teistel aga eestikeelne. Ida-Virumaalt pärit õpilased tunnistasid ise ka, et neil oli suhtlemisvõimalustega probleeme, kuna nii koolis kui ka koolist väljas räägiti pigem vene keeles, isegi kui uuritavad ise eesti keeles juttu alustasid.

Me regioonis on ka selline probleem, et praktikat on vähe. Nagu sa tahad rääkida eesti keelt, aga sa ei tea, kus leida. Ma tean, et väga paljud venelased Ida-Virumaal räägivad eesti keelt, aga kui mina hakkam nendega rääkima, siis nad vastavad mulle ikkagi vene keeles. (Anna)

Intervjuudest selgus, et mitmed uuritavad hakkasid eesti keelt õppima juba varakult, mistõttu uskusid nad, et just varajase eesti keele kokkupuute tõttu oli nende eesti keel niivõrd hästi arenenud. Uuritavad olid kõik eelnevalt käinud küll keelekümblusklassis, kuid mitmed õpilased puutusid eesti keelega kokku juba varajases eas huviringides või näiteks naabritega

suheldes. Uuritavate järgi oli neil alguses raske, kuid teatud aja möödudes tekkisid neil huviringides sõpruskonnad, tänu millele nad hakkasid paremini eesti keelt mõistma ning selles keeles suhtlema. Osa uuritavatest käisid kooli kõrvalt ka tööl ning uskusid, et töö on samuti aidanud arendada nende eesti keele oskust, kuna suhtlus käis eesti keeles. Olgugi et mõni uuritav ei ole saanud koolis seda eesti keele praktikat, mida ta on soovinud, tunnistasid õpilased, et on eesti keelega tihti aidanud enda vanemaid. Mitmes intervjuus selgus, et kodused soovisid tihti uuritavate abi näiteks ametlike dokumentide vormistamisel või vanemate eesti keele kursuste kodutöödel. Üldiselt peeti sellist praktikat positiivseks ning vanemad on olnud nende õpingutes toetavad, kuid on esinenud ka olukordi, kus lapsevanema jaoks oli mõistmatu, miks laps mõnda eestikeelset sõna ei tundnud, kuna ta käis eesti koolis.

Mõnikord küsivad mingisuguse sõna näiteks, et “mis see tähendab?” Mingi dokumendi tekst. Mina pean ju tervet lauset nägema ja nad ei saa aru, miks mina sellest sõnast ei saa aru, sest ma õpin eesti koolis ju. (Igor)

Üldiselt oldi rahul eesti keele tundidega eestikeelses koolis, olenemata sellest, et tihti valmistasid tunnid neile raskusi. Intervjuudes kirjeldati ka õpetajate poolt tunnis kasutatud õpetamismeetodeid. Õpilaste sõnul kasutasid õpetajad tihti aktiivõppemeetodeid ning tunnis suheldi palju. Rühmatöid palju ei tehtud, kuid klassis oli tihti õpetaja ja õpilaste vaheline dialoog või vestlus ning õpilased said siiski eesti keeles palju rääkida ning keelt arendada. Samas leidis ka seda, et õpetaja rääkis klassi ees üksinda pikalt nii, et õpilased ainult kuulasid. Uuritavad arvasid aga, et see tulenes kursuse teemast ning uskusid, et edasistel kursustel võiks rääkida vähem ning õpilased rohkem. Samuti oldi rahul sellega, et õpetajad kaasasid tunnis õpilasi, esitasid palju küsimusi ning andsid õpilastele võimaluse ise mõelda ja analüüsida. Negatiivsete aspektidena toodi välja näiteks õpetaja iganenud õpetamisviisid (palju õpiku lugemist ning õpetaja monoloogi), mõne õpilase sõnul oli tundides ka liiga vähe arutlust ja rühmatöid.

Intervjuudes võrreldi eesti ja vene kooli. Vene koolis õpetati tihti reegleid, kuid ei selgitatud, mida need tähendasid. Eesti koolis räägiti rühmatöodes üldiselt eesti keeles (v.a Ida-Virumaa kooli puhul), kuid vene kooli eesti keele tunnis vene keeles. Õpilaste jaoks olid negatiivsed ka liigsed iseseisvad ülesanded ning ettelugemised tunnis: tihti tehti ühte harjutust ning siis loeti seda ühe õpilase kaupa ette, mistõttu ei jõutud tunnis palju teha. Nii eesti kui vene kooli kohta leiti nii negatiivseid kui ka positiivseid kogemusi, mistõttu ei saanud töö autor üldistusi teha, kumma kooli õpetamismeetodid positiivsemad olid. Üldiselt

oldi rahul ka enda uue eesti keele õpetajaga ning usuti, et värvikad ja elulised näited tunnis on aidanud õpitut paremini meelde jätta.

Mulle väga meeldis, mulle meeldis see õpetaja kasutas selliseid näiteid, mis jäävad mu arust mulle terveks eluks meelde. (Julia)

Intervjuudest selgus, et üldiselt oli õpilastel uutes koolides võimalus eesti keeles suhelda. Nad puutusid igapäevaselt kokku eestlaste ning eesti keelega, mistõttu tundsid nad, et nende eesti keel, eriti suuline keel, oli selle tõttu arenenud. Regionaalsetel põhjustel ei olnud aga kõikidel seda võimalust ning mõni uuritav saigi eesti keeles suhelda vaid koolis õpetaja/õpilastega teatud harjutusi tehes või kodus vanemaid aidates.

1.2 Keelekeskkonna toetus keeleõppel

Pea kõik uuritavad leidsid, et kõige rohkem probleeme tekkis just alguses, mil eesti kooli oli üle mindud. Õpilastel oli sel juhul raske panna end eesti keeles mõtlema, kuid samas tunnustati, et aja möödudes muutus see aina kergemaks ning pea kõik õpilased uskusid, et keelekeskkond oli toetanud nende eesti keele õpet. Intervjueeritavate eesti keele arengut tunnustati nii kodus kui ka koolis, kus õpetajad ja lähedased olid märganud nende edusamme ning innustasid ja toetasid õpilasi suuliste kiitustega ning heade sõnadega.

Intervjuudest selgus, et pidev suhtlus eestlastega oli uuritavate suulist keelt arendanud, kuna keelekümbelklassis oli võimalus eesti keelt ning reegleid õppida, kuid eesti koolis kuuldi kaasõpilaste ning õpetajate suust seda keelt, mida oskama pidi. Õpilane, kes läks Narva koolist Tartu kooli, uskus, et tema suhtlus oli paremaks muutunud, kuna Narvas ei olnud inimesi, kellega oleks saanud eesti keeles suhelda. Sama õpilane tunnistas, et ta ei kartnud enam eesti keeles rääkida, kuna kahe aasta jooksul oli ta palju suhtluspraktikat saanud. Pea kõik uuritavad tunnistasid, et nende jaoks oli eestikeelses keskkonnas arenenud just suhtlus, kuna grammatikat ei saanud nad nii palju kui soovisid. Mõni uuritav tunnistas, et ta oli eesti koolis õppinud paremini eesti keeles rääkima ning märkas ka seda, kui teised tema ümber eesti keelt valesti kasutasid. Leiti ka, et keelekeskkond aitas paremini keskenduda. Kui varem oli raskusi venekeelses keskkonnas eestikeelsele tekstile keskenduda, siis uues keelekeskkonnas oli see palju kergem, kuna vene keele asemel ümbritses neid eesti keel. Osa uuritavatest tunnistas, et üldisest suhtlusest jaoks piisas nende keelearenguks, osa uuritavatest aga soovis koolis rohkem õppida grammatikat. Uuritavad leidsid, et enamasti oli neil paranenud just suhtlemisoskus ning eneseväljendus. Enamik uuritavatest olid uues koolis

õppinud alles pool aastat, kuid samas leidsid, et isegi selle lühikese aja jooksul olid nad saanud nii palju juurde ning keelekeskkonna vahetus oli olnud pigem positiivne kogemus.

Väga, väga rahul. Ma olen reaalselt... väga rahul, ma ei tea kuidas teisiti öelda. See on reaalselt nii hea sellepärast, et need pool aastat, ma olen mingi 10 tundi eestlastega, eesti ühiskonnas ja ma kuulan kõik, mis nad räägivad ja ma kuulen õiget keelt. (Julia)

Samas usuti, et keelekeskkond toetas keeleõpet siis, kui õpilane ise oli motiveeritud ning püüdis tunnis kaasa teha. Uuritavad uskusid, et motivatsioon oli keeleõppel oluline ning intervjuus selgus, et õpilased olid üldiselt motiveeritud ning soovisid ise keelt veel rohkem arendada. Mitmel uuritaval oli plaan minna ka ülikooli ning nad uskusid, et hea keeleoskus aitaks õpilasi sellel sammul toetada. Kõigi uuritavate arvates oli neil eesti keeles veel palju arenguruumi. Ükski uuritavast ei pidanud enda eesti keelt täiuslikuks ning nad uskusid, et jätkuvate aastatega eesti koolis võib nende eesti keele oskus veel rohkem täiustuda.

Mitte kõigi jaoks ei olnud aga keelekeskkonna vahetus keelt arendav. Ühe õpilase jaoks ei olnud keelekeskkonna vahetuse tõttu suurt muutust toimunud. Tal ei tekkinud otseselt probleeme, kuid uuritav leidis, et tema keel ei olnud niivõrd arenenud kui ta seda soovis. Uuritava sõnul ei saanud ta seda eesti keele praktikat, mida ta soovis ning võrreldes vene koolis õppimisega ei olnud tema sõnul erilist muutust toimunud. Samas tunnistas uuritav, et ta oli uues koolis õppinud alles pool aastat ning lootis järgmise paari aasta jooksul keelt siiski arendada, kuna plaanis edasi minna ülikooli. Ta soovis, et koolis oleks rohkem ühiseid üritusi, kus eesti keeles suhelda saaks.

Meil praegu on koolis võibolla liiga vähe üritusi, kus ma saaksin eestlastega suhelda, me käime koolis ja näeme üksteist, aga ei suhtle. (Anna)

Oluline osa keeleõppel on ka ümbritsevate inimeste toetus. Õpetajat peeti oluliseks keeleoskuse toetajaks, mistõttu pidi õpetaja teadma õpilase tausta. Uuritavate sõnul olid õpetajad teadlikult, et õpilane oli tulnud vene koolist, kuid oli ka mõningaid, kes ei teadnud ning sellest tekkis probleeme. Uuritaval oli olukord, kus inglise keele õpetaja ei teadnud, et õpilane vene koolist oli ning õpetaja ei mõistnud, miks uuritaval inglise keele testis väga halvasti läks. Pärast õpilase selgitust oli aga õpetaja palju mõistvam ning õpilase sõnul oli mainitud õpetaja siiani olnud toetav ning mõistev. Samas oli mõningal juhul õpetajal vastupidine hoiak, kus saades teada õpilase varasemast koolikogemusest, andis ta uuritavatele märku, et õpetajal ei olnud õpilasesse usku. Aja möödudes aga õpetajad märkasid õpilaste suurt arengut eesti keeles ning neid tunnustati selle eest kiituse ning toetusega. Vahel püüdis

õpetaja ka teisiti õpilasele läheneda. Õpilase puhul, kes oli Narvast tulnud, püüdis tema klassijuhataja õppida vene keelt, et õpilasega paremini suhelda, kuna õpilase enda eesti keele oskus suhtlustasandil oli algeline. Üldiselt tunnistasid kõik uuritavad, et enamasti olid õpetajad siiski pigem toetavad ning mõistvad nende olukorra suhtes. Ühel juhul arvas uuritav, et õpetaja kohandas kogu klassi jaoks materjale, kuna klassis olid suuremjaolt vene õpilased. Samuti peeti oluliseks ka koolikaaslaste ning koduste toetust ning intervjuus selgus, et kõikidel uuritavatel olid positiivsed kogemused seoses mainitud toetusega. Tihti tunnistati, et lapsevanemad märkasid ning tunnustasid õpilase arengut eesti keeles. Samuti aitasid klassikaaslased õpilastel erinevate probleemidega tegeleda, kui õpilasel oli näiteks mingi mõiste arusaamisega raskusi.

Nemad aitavad meid eesti keeles, meie neid vene keeles. (Igor)

Jaa, nad on väga toetavad. Näiteks matemaatika mul oli koguaeg vene keeles ja ma mõtlen matemaatikat vene keeles ja siis kui ma üritan midagi seletada ja kõiki neid mõisteid ka, siis nad alati aitavad seletada. (Katriin)

Intervjuudest selgus, et keeleõppe toetusel oli palju eri komponente. Üldiselt tunnistati, et keelekeskkond siiski toetas keeleõpet ning uuritavad õpilased olid rahul tehtud valikutega. Paljude jaoks arenes eestikeelses keskkonnas just suuline suhtlus, kuna toimus pidev kokkupuude eesti keelega. Samuti leiti, et oluline oli ka ümbritsevate inimeste toetus, eriti just õpetajate, kaasõpilaste ning koduste toetus. Selgus, et õpetajast sõltus väga palju ning see, kas õpetajatel oli mõistev ja toetav suhtumine, oli üheks komponendiks õpilase keelearengul. Üleüldine kiitus nii koduste kui ka õpetajate poolt oli olnud motiveeriv ning see pani õpilasi veel rohkem pingutama. Samas ei leidnud kõik õpilased, et keelekeskkond oli aidanud nende keeleõpet, kuna kokkupuude eesti keelega oli jäänud väiksemaks, kui õpilane seda oleks soovinud.

2. Keelekeskkonna vahetamisega seotud probleemid

Uurimisküsimuse “Milliseid raskusi tuleb ette keelekeskkonna muutumisel”

tulemustest arenes samuti välja kaks olulisemat teemat. Esimeseks teemaks tõi autor välja probleemid, mis olid otseselt seotud eesti keele tundidega, kuna intervjuueeritavad leidsid, et paljud probleemid leidsid just seal aset ning seda eriti alguses, mil uude kooli tuldi. Teises teemas kajastati probleeme seoses suhtluse ning praktikaga uues keelekeskkonnas. Eriti kerkisid esile need probleemid, mis olid seotud piirkonnaga, kus eesti keele praktika jäi

väheseks. Intervjuudes toodi välja erinevaid probleeme ning kitsaskohti, mis võiksid kas muutuda või paraneda.

2.1 Probleemid seoses eesti keele tunniga

Intervjuudes tõid uuritava õpilased välja mitmeid probleeme, mis keelekeskkonna vahetamisel ette tulid. Oli probleeme, mida tunnistasid kõik uuritavad ning oli probleeme, mis olid seotud üksikute uuritavate ning nende isikuomadustega. Raskused, mis uuritavatel ette tulid, olid seotud näiteks eesti keele tundide, õppekorralduse, suhtluspraktika, õpetaja õpetamismeetodite ning teadmiste puudujääkidega, mis sõltus kahe erineva kooli õpetamisest (vene kool ja eesti kool).

Uuritavad õpilased tunnistasid, et neil oli probleeme algusperioodil, kuna siis oli üleminek alles toimunud. Kui enamikul intervjuueeritavatest muutus keskkond vaid koolipõhiselt, siis ühel intervjuueeritaval muutus see ka regionaalselt. Neli õpilast läksid kooli samas maakonnas, kus nad varem õppisid ning üks õpilane, kes õppis põhikooliaastad Narvas, läks edasi Tartu kooli. Ta uskus, et varasemalt keelekümbelusklassis õppinud õpilasena ei oleks tohtinud see erilisi raskusi kaasa tuua, kuid tegelikkuses oli tal alguses siiski raske, kuna uued klassikaaslased, õpetajad ning *uus keel* tekitasid temas stressi. Teistel õpilastel ilmnesid erilised raskused eesti keele tunnis, kus õpilastel oli probleeme näiteks eesti keele mõistmise ja kirjandite kirjutamisega. Probleem, mis mitmel õpilasel kordus, oli õigekiri.

Me hakkasime eesti keele tunnis kirjutama kirjandeid ja ma tundsin, et ma ei suuda viie peale teha ja siis õpetaja ütleb, et hea keel, struktuur ka hea ja mõtled hästi, aga kirjajahemärgid, kokku-lahku kirjutamine, suur ja väike algustäht... (Katrin)

Õpilastel oli raskusi eesti keele mõistmisel ning selle sisust arusaamisel. Uuritavad tunnistasid, et tihti olid pikad tekstid nende jaoks keerulised, kuna tekstis oli palju sõnu, mis võisid nende jaoks uued olla. Raskusi valmistasid uued mõisted ning õiged sõnastused, mida nad ise otsima pidid. Teatud ained olid sõltuvalt, kas õpetajast või teemast keerulised ning tihtilugu tuli neid ka tuupida. Oli tavaline, kui ette anti pikad tekstid, mis tuli meelde jätta ning vene taustaga õpilastel võis selliste spetsiifiliste tekstide arusaamisega raskusi olla, kuna nendes oli palju uusi mõisteid, millest pidi aru saama ning ka meelde jätma.

Esimesel kursusel hakkas mul kohe ajalugu, aga ajalugu ongi selline aine, kus sa peadki lihtsalt tuupima pähe. Ja siis seal olid sellised suured tekstid ja ma lugesin ja ma ei saanud mitte midagi lihtsalt aru. (Julia)

Intervjuus selgus, et üleüldiselt olid uued eesti keele tunnid õpilaste jaoks teistsugused ning kohati ka keerulised. Ühele uuritavale ei meeldinud hetkel toimuvad eesti keele tunnid, kuna ta tundis, et ta ei õppinud nendes enda jaoks midagi kasulikku (kirjandid, esseed). Ta soovis õppida rohkem grammatikat ning viimast tunnistasid kõik uuritavad. Ühel õpilasel oli raskusi ka sellega, et ta oli niivõrd nõrgem teistest kõnelejatest ning ta ei saanud teistega tunnis kaasa teha. Teised tegid tööd ning tema lihtsalt sirvis õpikut. Veel olid välja toodud ka kitsaskohad seoses õpetajate õppemeetoditega, kus mainiti õpetajate vanu ning traditsioonilisi õppeviise, mis õpilaste jaoks huvitavad ja õpetlikud polnud. Üks õpilane tunnistas, et temal kadus õpimotivatsioon ära, kui õpetaja ei kontrollinud õpitud, eriti siis, kui õpilane oli palju vaeva näinud. Veel mainiti ka kirjandeid, mida uues koolis kirjutama pidi, ning raskendavaks peeti ka märkimisväärselt suurenenud õpikoormust eesti keele tunnis.

Varem nad olid minu jaoks sellised tunnid, kus ma sain puhata ja tegin kõik viie minutiga ära, sain istuda ja vaadata, kuulata, mida teised räägivad, aga nüüd ma pean küll väga palju tegelema ja ma ei jõua. (Katrin)

Probleemidena nimetati veel ka grammatika vähesust. Õpilased arvasid, et vene koolis said nad rohkem grammatikat, kuid eesti koolis rohkem suhtlust. Sellegipoolest tunnevad õpilased, et neil võiks uues koolis rohkem grammatikat olla, kuna võrreldes eestlastega, on mõne õpilase töödes palju grammatilisi vigu. Samas toovad uuritavad välja asjaolu, miks hetkel nii palju grammatikale ei keskenduta. Esiteks usuvad nad, et grammatika vähesus tuleb kursuse teemast, kuna hetkel keskendutakse rohkem kirjanditele ning analüüsimisele. Teisalt usuvad uuritavad, et eestlastele lihtsalt ei ole nii palju grammatikat vaja, kui nende endile. Samas ei ole ükski uuritav enda eesti keele õpetajale maininud, et ta grammatikaga rohkem tegeleda sooviks.

Uutes koolides esinesid eesti keele tundides osati erinevad ning mõnikord ka korduvad ja sarnased probleemid. Üldiselt ilmnisid probleemid just algusperioodil, mil üleminek ühest keelekeskkonnast teise oli alles toimunud, ning need probleemid ei olnud üldiselt püsivad. Raskusi oli enamasti just tekstidest arusaamise ning õpikoormusega. See oli osati seotud koormuse, kuid osati ka õpetajatega, kuna õpetaja oli see, kes otsustas, milliseid ülesandeid klass lahendada võiks. Samuti oli probleemne see, kui õpetaja kasutas liialt palju traditsioonilisi õppemeetodeid ning ei kontrollinud õpilaste tehtud töid. Õpilased töid probleemidena välja ka grammatika puudumise.

2.2 Probleemid seoses suhtluse ning praktikaga

Intervjuudes tulid välja mitmed probleemid, mis olid seotud suhtluse ning eesti keele praktikaga. Tihti tulenesid probleemid hirmust eesti keeles kõneleda, kuna kardeti midagi valesti öelda ja selle tõttu häbisse jääda. See probleem oli aga kohati vastuoluline, kuna alguses kardeti eesti koolis ka vene keeles rääkida. Kui Tartu kooli õpilased tunnistasid, et suhtlesid koolis suuremjaolt eesti keeles, siis Ida-Virumaa kooli õpilaste suhtlusringkond oli pigem venekeelne. Nende olulisimaks probleemiks oli asjaolu, et kõik vene rahvusest õpilased olid paigutatud ühte klassi ning seetõttu ei saanud nad sel määral eesti keelt praktiseerida, nagu nad uues koolis teha lootsid.

Ma tulin eesti klassi eesmärgiga suhelda eestlastega, et arendada oma keelt, aga ma olin väga üllatunud kui ma tulin ja nägin, et meil on 24 õpilast klassis ja 18 neist on venelased nagu mina. (Anna)

A klassis on need õpilased, kes on tulnud eesti koolist ja B klassis, kes on tulnud teistest koolidest ja on venelased. (Igor)

Uues koolis pidi hakkama nii suhtlema kui ka mõtlema eesti keeles ning nii mõnegi õpilase jaoks oli see alguses raske. Kõikidel uuritavatel õpilastel oli kodune keel vene keel ning eesti keeles suheldi kas koolis, trennides, tööl või mõne puhul ka vabal ajal. Paljud suhtlesid ka koolis üldiselt vene keeles, kuna seal lihtsalt oli nii palju vene õpilasi ning neil olid tekkinud enda sõpruskonnad. Seoses regiooniga leidsid osad uuritavatest, et see eesti keele praktika, mida nad kodukohas saada soovisid, oli ära jäänud, kuna nad ei leidnud kohta, kus saaks eesti keeles rääkida. Õpilased selgitasid, et tänaval või poes võõrastega eesti keeles suhelda soovides, vastati neile ikkagi vene keeles ning seetõttu jäi suhtlus venekeelseks. Sama probleem oli ka koolis, kuna rühmatöö keel sõltus sellest, kas nende rühmas oli see üks eestlane viiest või ei. Kui eestlast nende rühmas ei olnud, siis jäigi rühmasisene suhtlus tihti venekeelseks. Õpilased pidasid seda oluliseks probleemiks.

Me räägime eesti koolis, eesti klassis vene keeles põhiliselt. Et ainult õpetajatega me ainult suhtleme eesti keeles. Probleem on selles. (Anna)

Autor uuris lühidalt ka kolme õpilast, kes läksid vene koolist eesti kooli ning siis tagasi vene kooli. Lõputöö autor uuris nende õpilaste käest põhjuseid, miks otsustati siiski vene kooli tagasi minna. Peamise põhjusena toodi välja keskkonda mitte-kuulumine. Õpilased ei tundnud ennast antud keskkonnas mugavalt ega vabalt ning soovisid minna tagasi vanasse kooli sõprade juurde, kus nad said vabamalt suhelda. Vastuvõtt ning toetus õpetajate poolt oli hea, isegi väga hea. Nad aitasid õpilasi, kohandasid nende jaoks töid ning olid

üleüldiselt positiivse suhtumisega. Õpilased aga üldiselt tundsid, et nad ei kuulu sinna kooli ega soovinud käia koos teiste õpilastega ühisüritustel.

Probleemid seoses suhtluse ning praktikaga olid olulised, kuna need olid komponendid, mida õpilased üldiselt uuest koolist saada lootsid. Seoses erinevate regioonide ning õppekorraldusega ei saanud aga õpilased seda praktikat, mida nad uues koolis oleksid soovinud. Kui ühte klassi olid paigutatud kõik vene keelt kõnelevad õpilased, siis paratamatult ei saanud õpilased klassis eesti keeles suhelda. Samuti oli õpilastel raske panna end eesti keeles mõtlema. Kui vene koolis said nad vene keeles mõelda ning tihti ka suhelda, siis eesti koolis pidid nad eesti keeles mõtlema hakkama, kuna üldine suhtlus toimus siiski eesti keeles.

4. Arutelu

Bakalaureusetöö probleemina on välja toodud muukeelsete vähene eesti keele oskus ning asjaolu, et vene noored ei saa vene keskkonnas piisavalt eesti keeles suhelda, mistõttu nende suuline keel ei arene. Sellest tulenevalt oli bakalaureusetöö eesmärk välja selgitada keelekeskkonda vahetanud vene noorte kogemused ning uues keelekeskkonnas tekkinud probleemid. Lõputöö tulemustest selgus, et õpilaste hinnangul nende suhtluskeel uues keskkonnas arenes ning tänu ümbritsevale eesti keelele julgusid nad rohkem sihtkeeles suhelda.

Uuringus „Arvamusi ja hinnanguid riigikeele õppe korraldamise kohta vene õppekeele koolides“ selgus, et vene kooli õpilaste eesti keele kasutamine oli piiratud olenevalt piirkonnast. Kui väljaspool Ida-Virumaad suhtlesid õpilased väljaspool koolikeskkonda ka eesti keeles, siis Ida-Virumaal elavate õpilaste eesti keele praktika oli piiratud (Klaas-Lang jt, 2014). Käesoleva lõputöö intervjuust selgus, et Ida-Virumaa õpilased tõesti ei saanud praktiseerida eesti keelt nii palju kui nad soovisid. Nii nagu vene kooli õpilasedki, ei saanud uuritavad väljaspool kooli eesti keelt harjutada, kuna vestluses vastati neile siiski vene keeles. Intervjuus osalenud Ida-Virumaa õpilased tunnistasid aga, et nad ei saanud vajalikku eesti keele praktikat ka koolis, kuna vene õpilased olid kõik paigutatud ühte klassi ning nende meelest oli see oluline probleem. Seda tõestavad ka varasemad uuringud (Sau-Ek, 2009). Eesti keel tõrjuti suhtlustasandilt välja, kui vene õpilaste sagedus piirkonnas suur oli (Rannut, 2005) ning see kehtib ka tunnis läbiviidavate tööde kohta. Intervjuust saadud andmed tõestasid nimelt Metslang jt (2013) ning 2015. aasta Eesti ühiskonna integratsiooni monitooringu (Kruusvall, 2015) uuringust leitud, et õpilased valivad eesti keele

tunnis rühmatöös rääkimise keeleks vene keele. Ida-Virumaa kooli õpilaste väitel räägitakse rühmatööd tehes eesti keeles vaid siis, kui rühmas on üks viiest klassis olevast eestlasest, vastasel juhul räägitaksegi vene keeles. Õpilased leiavad, et see on probleem ning sooviksid, et koolis oleks kasvõi rohkem ühisüritusi, kus nad eesti keeles omavahel suhelda saaksid. Siinkohal saab ettepaneku teha koolide juhtkondadele muukeelsete õpilaste paigutuse kohta. Õpilaste enda hinnangul peaksid muukeelsed eestlastega rohkem kokku puutuma, et nende eesti keel areneks.

2015. aasta Eesti ühiskonna integratsiooni monitooringu (Kruusvall, 2015) andmetest selgus, et 77% muukeelsetest eelistaksid, et lapsed läheksid osalisele eestikeelsele õppele juba varajases eas. Uurimusest selgus, et varajane kokkupuude eesti keelega on olnud uuritavate eesti keele arengul väga oluline ning mitmed intervjuueritavad tunnistasid, et tänu sellele on nende eesti keel tänaseks niivõrd hästi arenenud. Mitmed õpilased pandi varajases eas kas trenni või huviringi, kus nad olid pidevas kokkupuutes eestlastega, said sealt sõpru ning õppisid niimoodi eesti keele selgeks. Siinkohal saab teha soovitusi nendele lapsevanematele, kes soovivad, et nende laps varakult eesti keele selgeks õpiks. Lapse kas eestikeelsesse lasteaeda või huviringi panek võib tulemuste põhjal oluliselt soodustada tema eesti keele õpet ja arengut. Intervjuudest selgus ka, et õpilased peavad oluliseks, et nad ise kuuleksid eesti keelt ning seda, kuidas eesti keeles räägitakse, kuna siis kuuldakse ning ollakse juures sellel keelel, mida peab rääkima. Mitmed uuritavad leidsid, et seda, millist keelt kuuldakse, seda ka õpitakse rääkima, kuid seejuures võib olla ka segavaid asjaolusid. Nimelt selgus intervjuudes, et tihti ei räägi ka eestlased õigesti ning kasutavad palju slängi, mistõttu võivad vene õpilased teatud asju valesti mõista. Leiti, et eesti koolis saab tunduvalt rohkem eesti keele praktikat, kuid mõnel uuritaval oli vene koolis puhtam eesti keel. Sisendkeel ehk õpitava keele aines on see, millega keeleõppija sihtkeelt omandades kokku puutub. Positiivne on see, et õppija kuuleb seda keelt, mida ta rääkima peaks, kuid samas kuuleb ta ka erinevaid kõrvalekaldeid, mis tema keeleõpet segada võivad (Pool, 2007). Seega on sihtkeele omandamine keele loomulikus keskkonnas kasulik, kuid samas on sellel ka omad ohud, millega keeleõppija arvestama peab.

Intervjuudest selgus keelekümbelklasside olulisus keeleõppel. Kõik uuritavad olid varasemalt õppinud vene koolis keelekümbelklassis, mõni üheksa aastat, mõni vähem, kuid kõik tunnistasid, et nad olid tänulikud keelekümbelklassidele, kuna ilma nendeta oleks uuritavatel eesti koolis oluliselt raskem olnud. Valk (2015) toob välja, et veidi enam noori, kes on põhikoolis lõpetanud keelekümbelprogrammi, on edasi läinud eestikeelsesse kooli

ning ta usub, et keelekümblusprogrammid on tõhus viis eesti keele õppe arendamiseks. Ka varasematest uuringutest, mis keskenduvad keelekümblusele, selgub, et keelekümblusega kaasnevad üldjuhul pigem positiivsed muljed ning lapsevanemad on selle suhtes toetavad. Keelekümblusklasside omapära seisneb aga selles, et see on otseselt suunatud vene õpilastele ning õpet teostatakse viisil, mis toetab keeleõppijat. Intervjuudest selgus, et õpilased olid üldiselt rahul suhtlusliku poolega eesti koolis, kuid soovisid saada rohkem praktikat grammatikas. Osa uuritavatest tundis, et nad õppisid eesti koolis eesti keelt poole aastaga rohkem, kui vene koolis mitme aastaga, kuid soovisid siiski grammatikat juurde õppida. Õpilased aga mõistsid, miks eesti koolis vähem grammatikat ei ole – eesti õpilastel polnud seda vaja, kuna neil oli see emakeel ning nad ei pidanud nii palju grammatikat harjutama. Siiski soovisid õpilased, et õpetajad pühendaksid neile veidi rohkem lisa-aega ning vajadusel ka aitaksid neid.

Bakalaureusetöö intervjuust selgus, et keeleõppel oli oluline komponent motivatsioon. Õpilaste arvates ei toetanud keelekeskkond keeleõpet, kui õpilasel endal puudus motivatsioon keelt tõsiselt õppida. Uurimuses osalenud õpilased olid motiveeritud keelt arendama. Näiteks käisid kaks õpilast kooli kõrvalt tööl, kus nad pidid pidevalt just eesti keeles rääkima. Veel olid õpilased valinud koolis eesti keele lisakursuseid, kus nad end arendasid. Motivatsiooni saavutamisel ning selle hoidmisel oli oluline teiste toetus. Õpilase koduste ning kaasõpilaste toetust peeti tähtsaks, kuid uuritavate sõnul oli õpetaja see, kes pidi aitama õpilastes säilitada huvi õpitu vastu. Tulemustest selgus, et õppemeetodid eesti- ning muukeelse kooli vahel olid erinevad. Näiteks nõustuti, et vene koolides oli kohati liiga palju omaette lugemist ning liiga vähe suhtlusesse kaasamist ja rühmatöid. Kõikides vastustes selgus, et õpilased rääkisid vene koolis eesti keele tunni rühmatöodes vene keeles. Siinkohal saab toetada õpetajaid, et nad julgustaksid õpilasi rohkem eesti keeles rääkima, eriti kui tegemist on eesti keele tunniga. Paljudes intervjuudes selgus, et alguses eesti kooli minnes õpilased kartsid eesti keeles rääkida, kuna oli hirm midagi valesti öelda. Vene koolides ning keelekümblusklassides tuleb õpilasi julgustada rääkima ning suhtlema. Veel rohkem tuleks õpilasi tunnis kaasata ning nende arvamusi küsida, lasta õpilastel ise rääkida, et nende suhtlus areneks. Klassi- ja koolisisene suhtlus ning õpilaste rääkima julgustamine on asjaolud, mida õpetajad toetama peaksid.

Lähtuvalt tulemustest saab õpetajatele soovitada ühiskoolitusi vene ja eesti koolide eesti keele õpetajatele, et nad saaksid olla kursis probleematikaga erinevates koolides ning saaksid teistega jagada enda väärtuslikke kogemusi. Probleemid, mis eesti koolis esile

kerkisid, olid suuremjaolt seotud sellega, et õpetaja ei märganud õpilast. Õpetajaid tuleks varem teavitada sellest, et tema klassi tuleb õpilane vene koolist. See aitaks õpetajatel valmistuda ning võimalusel õppematerjale uue õpilase jaoks kohandada. Uuritavad tunnistasid, et teiste ainete õpetajad tihti ei teadnud, et õpilane oli vene taustaga ning sellest tekkisid probleemid. Üleüldine teadlikkus oleks õpilase paremal kohanemisel oluliseks toeks. Ka see, kui õpetaja märkaks, milliseid probleeme õpilasel on, ning annaks talle näiteks individuaalset tööd teha, oleks õpilaste meelest oluline edasiminekuks. Vene kooli tagasi läinud õpilased tunnistasid, et nad ei tundnud ühtekuuluvuse tunnet, mistõttu saab ka siin õpetaja noori toetada ning neid vajadusel suunata.

Ka õpilased peaksid arvestama teatud asjaoludega, kui on soov keelekeskkonda vahetada. Keelekeskkonna vahetamisel on uuritud õpilaste sõnul kõige keerukam terve päeva jooksul ainult eesti keeles mõelda ja rääkida. See on küll heaks eesti keele praktikaks, kuid keelekeskkonna vahetamise alguses võib see olulist stressi tekitada. Samuti on oluline, et õpilased annaksid pedagoogidele teada enda venekeelsest taustast, kuna sel juhul oskavad õpetajad paremini nende olukorda mõista ning selle põhjal ka õpilasi toetada. Üldine teadlikkus koolipersonali seas võib olla oluliseks abiks õpilase sisse elamisel ning keelekeskkonna muutuse üleminekul.

Bakalaureusetöö tulemused aitavad õpetajatel ning õpilastel paremini mõista keelekeskkonna vahetamise mõjusid ning võimalikke positiivseid tulemusi. Samuti on see abiks õpetajatele, kelle klassis õpivad või on tulemas õpilased teisest keelekeskkonnast ja keelekümblusest, kuna käesolev lõputöö võib neil aidata selleks ette valmistuda ning õpilaste kogemusi paremini mõista. Bakalaureusetöö piiranguks on väike valim ning uuritavate ühealisus. Suuremate üldistuste tegemiseks tuleks uurida õpilasi erinevatest linnadest ja vanusegruppidest.

Tänuõnad

Töö autor tänab kõiki, kes selle töö valmimisele kaasa on aidanud. Eriline tänu läheb lõputöö juhendajatele, kelle panus on märkimisväärne. Samuti soovib autor tänada uuringus osalenud õpilasi ning inimesi, tänu kellele need õpilased uuringusse jõudsid.

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.

22.05.2018

5. Kasutatud kirjandus

- Asser, H. (2001). Eesti käivitab keelekümblusprogrammi. *Kooruke ja Iva*, 3(11), 10-12.
- Carpenter, J. M. (2006). Effective teaching methods for large classes. *Journal of Family & Consumer Sciences Education*, 24(2), 13-23. Külastatud aadressil:
<http://www.natefacs.org/Pages/v24no2/v24no2Carpenter.pdf>
- Chun, D. & Frodesen, J. (2014). Second language acquisition. *How languages work*. UC Santa Barbara. Külastatud aadressil: <https://escholarship.org/uc/item/98g4d1r6#author>
- Ehala, M. (2010). Generatiivne grammatika ja Noam Chomsky. *Oma Keel*, 2, 10–16.
Külastatud aadressil: <http://kjk.eki.ee/ee/issues/2016/12/868>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University press
- Gamez, P. B ja Lesaux, N. K. (2015). Early-Adolescents' Reading Comprehension and the Stability of the Middle School Classroom-Language Environment. *Developmental Psychology*, 51, 447–458
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition*. An introductory course. New York: Routledge. Külastatud aadressil:
<https://blogs.umass.edu/moiry/files/2015/08/Gass.Second-Language-Acquisition.pdf>
- Genesee, F. & Gandara, P. (1999). Bilingual education programs: A cross-national perspective. *Journal of Social Issues*, 55(4), 665-685. Külastatud aadressil:
<http://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/27.pdf>
- Haridussõnastik (s.a.). Külastatud aadressil:
<http://www.eki.ee/dict/haridus/index.cgi?Q=teine+keel&F=M&C06=et>
- Ilves, K. (2009). Kursuse „Kvalitatiivse uurimisviisi ajalooline taust ja teoreetilised alused“ SOSS.04.218 õppematerjal. Tartu Ülikool: Sotsioloogia ja sotsiaalpoliitika instituut.
Külastatud aadressil:
http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/14275/Kvalitatiivse_uurimismetoodika_spet_siifika.pdf?sequence=1
- Integratsiooni sihtasutus (s.a.). Külastatud aadressil:
<https://www.integratsioon.ee/keelekumbluse-faktid>
- Kebbinau, M. ja Aja, U. (2011). *Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas: keelekümbusprogrammi näitel*. Tallinn: Tallinn University of Educational Sciences.
Külastatud aadressil:
http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40602/Archimedes_keelekumblusprogramm.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Keelekümblusprogramm (s.a.). Külastatud aadressil:

<http://kke.innove.ee/keelekumblusest/programmi-ajalug>

Kerge, K., Mäekivi, H., Alp, P., Pajupuu, H., Tiits, M. & Türk, Ü. (2007). *Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine*. Külastatud aadressil:

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

Kivistik, K. (2017). *Keelteoskus, keelte kasutamine, kontaktid ja keeltega seotud hoiakud*.

Eesti ühiskonna integratsiooni monitooring 2017. Balti Uuringute Instituut, SA

Poliitikauuringute Keskus Praxis. Külastatud aadressil:

<https://www.kul.rik.ee/sites/kulminn/files/eim2017.pdf>

Klaas-Lang, B., Praakli, K., Peedisson, A. & Lašmanova, A. (2014). *Arvamusi ja hinnanguid riigikeele korraldamise kohta vene õppekeele koolides*. Uuringu lõpparuanne. Tartu

Ülikool. Külastatud aadressil:

http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45121/Arvamusi_ja_hinnanguid_riigikeele_oppe_korraldamise_kohta.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Krashen, S. T. & Terrell, T. D. (1995). *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. Prentice hall Europe: Spring Way. Külastatud aadressil: [http://www.osea-](http://www.osea-cite.org/class/SELT_materials/SELT_Reading_Krashen_.pdf)

[cite.org/class/SELT_materials/SELT_Reading_Krashen_.pdf](http://www.osea-cite.org/class/SELT_materials/SELT_Reading_Krashen_.pdf)

Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.

Kruusvall, J. (2015). *Keelteoskus ja keelte praktiline kasutamine*. Eesti ühiskonna

integratsiooni monitooring 2015. Balti Uuringute Instituut, Tallinna Ülikool, SA

Poliitikauuringute Keskus Praxis. Külastatud aadressil: [http://www.praxis.ee/wp-](http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2015/09/3peatykk.pdf)

[content/uploads/2015/09/3peatykk.pdf](http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2015/09/3peatykk.pdf)

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

Lukk, M., Koreinik, K., Kaldur, K., Vihman, V.-A., Villenthal, A., Kivistik, K., Jaigma, M.

& Pertšjonok, A. (2017). *Eesti keeleseisund*. Tartu: Tartu ülikool ja Balti Uuringute

Instituut (IBS). Külastatud aadressil:

http://ekn.hm.ee/system/files/Eesti+keeleseisungi+uuring+%28mai+2017%29_0.pdf

Lukman, R. & Krajnc, M. (2012). Exploring Non-traditional Learning Methods in Virtual and Real-world Environments. *Educational Technology & Society*, 15(1), 237-247.

Külastatud aadressil: <http://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.15.1.237.pdf>

Masso, A. & Kello, K. (2010). *Vene õppekeele koolide valmisolek eestikeelsele*

gümnaasiumiõppele üleminekuks. Haridusuuringute ja õppekava arenduse keskus, Tartu Ülikool.

- McCarthy, J. P. & Anderson, L. (2000). Active learning techniques versus traditional teaching styles: two experiments from history and political science. *Innovative Higher Education*, 24(4), 279-293. Külastatud aadressil: <https://pdfs.semanticscholar.org/cbf5/3108310c6246d32bc376b70bb58c46189e60.pdf>
- Metslang, H., Kibar, T., Kitsnik, M., Koržel, J., Krall, A., & Zabrodskaia, A. (2013). *Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis*. Uuringu lõpparuanne. Külastatud aadressil: https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40937/Kakskeelne_ope_vene_õppekeelega_koolis.pdf
- Noha, H. (2017). Visual Aids and Multimedia in Second Language Acquisition. *English Language Teaching*, 10(6), 53-59. Külastatud aadressil: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1143525.pdf>
- Pool, R. (2007). *Eesti keele teise keelena omandamise seaduspärasusi täis- ja osasihitise näitel*. Publitseerimata väitekiri. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil: <http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/2237/poolraili.pdf>
- Pulver, A. (2012). *Muukeelne laps Eesti koolis*. Projekti lõpparuanne. Külastatud aadressil: http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40681/Keel_muukeelnelaps.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rannut, Ü. (2005). *Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile Eestis*. Tallinn: TLÜ Kirjastus
- Sapir, E. (1912). Language and environment. *American Anthropologist*, 14, 226-242
- Sau-Ek, K. (2009). Hiline keelekümbus Eesti koolides. *Õpetajate Leht*, haridus, 8-13
Külastatud aadressil: http://haridus.opleht.ee/Arhiiv/11_122009/lugu2.pdf
- Sau-Ek, K., Loogma, K. & Võõbus, V. (2008). *Keelekümbuse 2007-2008. aasta uurimuse aruanne*. Tallinn: TLÜ Haridusuuringute keskus
- Savage, B. L. & Hughes, H. Z. (2014). How does Short-term Foreign Language Immersion Stimulate Language Learning? *Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 24, 103-120. Külastatud aadressil: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062133.pdf>
- Valk, A. (2015). *Analüüs eesti keele õppe tõhustamisest põhikoolis*. Haridus- ja teadusministeerium. Külastatud aadressil: http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45535/Analyyis_keel_pohikool_2015.pdf?sequence=1

- Vare, S. (1999). *Keelekümblus kui integratsiooni võti*. Projekti väljaanne. Külastatud aadressil: http://kke.innove.ee/images/failid/pdf/muud_failid/integratsiooni_voti.pdf
- Vihalemm, T. (2008). *Keeleoskus ja hoiakud*. Eesti ühiskonna integratsiooni monitooring 2008. Tallinn: Tallinna Ülikool
- Õppevara ja meetodikad: keelekümblus (2017). Külastatud aadressil: <https://www.innove.ee/oppevara-ja-metoodikad/keelekumblus/>
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Õunapuu, T. (1992). *Eesti keele õpetamise meetodika: käsiraamat emakeeleõpetajatele ja eesti filoloogia üliõpilastele*. Tallinn: Koolibri

6. Lisad

Lisa 1. Intervjuu küsimused

I TEEMAPLOKK

1. **TAUSTAANDMED:** Mis on su kodune keel? Kui tihti kodus eesti keeles suhtlete? Milline su sõprusringkond on (kas pigem vene või eesti rahvusest)? Kui tihti kasutad väljaspool kooli eesti keelt?
2. Millised nägid välja eesti keele tunnid vene koolis? Mida te tunnis tegite, milliseid ülesandeid ja harjutusi? Milline õpetaja oli? Millises klassis koolivahetus toimus? **Kirjeldada pikemalt.**
 - Kui palju pidas õpetaja monoloogi/rääkis klassi ees üksinda (vähe, veidi, keskmiselt, palju, väga palju)
 - Kui palju tegite rühmatöid (vähe, veidi, keskmiselt, palju, väga palju)
 - Kui palju tunnis lugesite (vähe, veidi, keskmiselt, palju, väga palju)
 - Kui palju oli iseseisvate ülesannete lahendamist (vähe, veidi, keskmiselt, palju, väga palju)
 - Kui palju tegite grammatilisi harjutusi (vähe, veidi, keskmiselt, palju, väga palju)
 - Kui palju tegite suulisi harjutusi (nt lugesite midagi ette, vestlesite pinginaabriga jne) (vähe, veidi, keskmiselt, palju, väga palju)
 - Kui palju kasutati tunnis aktiivõppemeetodit (nt anti ette mingi probleem, millele te ise lahenduse leidsite ja siis teistele tutvustasite, ise olite pidevas õppeprotsessis, mitte ainult ei kuulunud ja kirjutanud) (vähe, veidi, keskmiselt, palju, väga palju)
3. Kui sa õppisid vene õppekeelega koolis, siis milliseks sa hindad sellel ajal oma eesti keele oskust? Selle all mõtlen 1) suuline suhtlus ning 2) kirjalik grammatika (hea, keskmine, nõrk jne). Miks sa sellise hinde annad? Palun põhjenda.
4. Mis põhjustel otsustasid kooli vahetada (on see keelekeskkonna ning keeleõppega seotud või lihtsalt sinu piirkonnas venekeelseid keskkooli ei olnud?)

II TEEMAPLOKK

5. Kui kaua oled eesti keele õppega koolis õppinud?
7. Millised näevad nüüd välja eesti keele tunnid?

- Kui palju peab õpetaja monoloogi/räägib klassi ees üksinda (vähe, veidi, keskmiselt, palju, väga palju)
 - Kui palju teete rühmatöid (vähe, veidi, keskmiselt, palju, väga palju)
 - Kui palju tunnis loete (vähe, veidi, keskmiselt, palju, väga palju)
 - Kui palju on iseseisvate ülesannete lahendamist (vähe, veidi, keskmiselt, palju, väga palju)
 - Kui palju teete grammatilisi harjutusi (vähe, veidi, keskmiselt, palju, väga palju)
 - Kui palju teete suulisi harjutusi (nt loete midagi ette, vestlete pinginaabriga mingi teema üle jne) (vähe, veidi, keskmiselt, palju, väga palju)
 - Kui palju kasutab õpetaja tunnis aktiivõppemeetodit (nt annab ette mingi probleemi, millele te ise lahenduse leiate ja siis teistele tutvustate, see tähendab, et te olete ise pidevalt õppeprotsessis, mitte ainult ei kuula ega kirjuta)
8. Kas eesti keele õpetaja on su olukorraga kursis (et tulid vene koolist) ning kuidas on ta sinu kohanemisele kaasa aidanud (kas on su jaoks pühendanud lisaõppeaega, kas on õppematerjale kohandanud/muutnud, kas on lisaülesandeid andud või pigem ülesandeid vähemaks jätnud)?
9. Kas õpetajad ning kaasõpilased on toetavad? Kuidas nad toetavad?
10. Kui tihti sa enda eestikeelsete klassikaaslastega koolis olles suhtled? Kas sul on siin koolis ka vene rahvusest sõpru? Kui jah, siis kummaga rohkem koolis suhtled ja miks?

III TEEMAPLOKK

11. Kuidas sa siin koolis eesti keele tundides hakkama saad (kas tunned, et tuled kõigega toime? Kas kodutöid on liiga palju, piisavalt või vähe? Kas oled enda hinnetega rahul? Kas tunned, et on veel arenguruumi? Aga teistes tundides?)
12. Mis on sinu arvates raske keelekeskkonna muutumise juures (et läksite vene koolist eesti kooli)? Milliseid probleeme ette tuli/tuleb (keelebarjäär õpetaja ja õpilase vahel; identiteedi küsimus; kas kodused toetavad; kas see mõjutab ka teisi aineid st kas saad eesti keelega teistes ainetes sama hästi hakkama kui vene keelega)? Kas ja kuidas need probleemid lahendatud said?
13. Kuidas sa tunned, kas keelekeskkonna (kooli) vahetamine on midagi muutnud sinu eesti keele oskuses/mõistmises? Kui jah, siis kuidas see muutunud on? Hinda palun enda eesti keele oskust nüüd (võrreldes selle ajaga, kui sa vene koolis õppisid). Selle all mõtlen 1) suuline suhtlus ning 2) kirjalik grammatika (hea, keskmine, nõrk jne). Miks sa sellise hinde annad? Palun põhjenda.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Carina Peet

28.03.1995

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose “Vene rahvusest õpilaste arvamused ja kogemused seoses keelekeskkonna muutusega”, mille juhendajad on Marvi Remmik ja Triinu Kärbla,

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, 22.05.2018