

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Haridusteadused (humanitaarained)

Anna Schmidt – Liu

KEELEKÜMBLUSE EELISED JA PUUDUSED ÜHEKSANDA KLASSI
ÕPILASTE TÕLGENDUSES

Bakalaureusetöö

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

Tartu 2018

Resümee

Haridusministeeriumi andmetel vastab 59 venekeelsest põhikoolist vaid kuueteistkümnes õpilaste eesti keele oskus B1 nõuetele.

Selleks, et kuulata ära valitseva olukorra kohta õpilaste hinnangud, ongi käesoleva lõputöö eesmärgiks välja selgitada varases ja hilises keelekümblyusprogrammis õppivate üheksanda klassi õpilaste arvamused keelekümblyuse eelistest ja puudustest Eesti Vabariigi vene põhikoolis.

Tulemustest selgus, et keelekümblyuse meeldivamaks pooleks peetakse keele õppimist suhtlusvormis ilma grammatikat otseselt õppimata. Keeleõppe vormina eelistatakse varajast keelekümblyust, kuna sellega õpitakse põhisojavara selgeks enne eestikeelset aineõpet. Varase keelekümblyusklassi õpilased ei muudaks õppemetoodikas midagi, hiliskeelekümblyuse õpilased aga kaotaks hiliskeelekümblyuse ära. Oma eesti keele oskust hindasid õpilased B1 taseme vääriliseks.

Võtmesõnad: keelekümblyus - eelised, puudused

Abstract

Upsides and downsides of language in students interpretation

According to the Ministry of Education there were only sixteen schools among 59 Russian secondary schools proficient in Estonian on B1 level.

In order to achieve the objective, the empirical research tried to find answers to the question how the students have perceived the arrangement of the language immersion study; what do they like or dislike about this program.

The results showed that the biggest upside of the language immersion is considered to be the proficiency in Estonian which guarantees them a satisfying job and economic survival in the future. Students of the early immersion group would not change anything, students of the late immersion group would eliminate the late immersion completely.

The students evaluated their proficiency in Estonian to be on B1 level.

Keywords: language immersion program - advantages and disadvantages.

SISUKORD

Sissejuhatus	3
Keelekümluse teoreetilised lähtekohad	5
Keelekümluse olemus, mudelid ja teoreetikute hinnangud neile.....	5
Kümlusõppe eelised ja puudused teoreetikute hinnangul.....	8
Keelekümlus Eestis	10
Varane ja hiline keelekümlus Eestis.....	11
Keelekümlusklassis kasutatav meetoodika ja vahendid.....	12
Vene põhikooli lõpetajale esitatavad eesti keele oskuse nõuded	13
Uurimuse eesmärk ja uurimusküsimused	15
Meetoodika.....	17
Valimi moodustamine ja protseduuri kirjeldus.....	18
Uurimustulemused	20
Keelekümluse eelised.....	20
Keelekümluse puudused.....	23
Arutelu	26
Kasutatud kirjandus	33
Lisa	33

Sissejuhatus

Töö teema valikul said määravaks Eesti ühiskonna integratsiooni monitooringu andmed (Emor, 2015), et meie riigis on teistest rahvustest 15-aastaste või vanemate elanike seas enesehinnanguliselt aktiivse eesti keele oskusega inimesi vaid 37%. Monitooringu hinnanguid kinnitavad ka Haridus- ja Teadusministeeriumi tellitud uuringute ja analüüside tulemused, millest ilmneb et 59 venekeelse põhikooli seas on ainult kaheksa kooli, kus 90% õpilastest saavutas B-1 keeleoskuse taseme. Ka ülejäänud koolides on tulemused kesised, sest kolmandiku vene põhikoolide lõpetajatest rohkem kui pooled ei oska eesti keelt nõutaval B-1 tasemel (Valk, 2015). Kuigi samas dokumendis on välja toodud kümblusõppe positiivsed aspektid ja edukus, siis Masso ja Kello (2010) uurimustulemused seda ei kinnita. Sellest vastuolust tulenebki käesoleva töö põhiprobleem, et vene põhikooli lõpetanute eesti keele oskus on vaatamata näivale kümblusõppe eelistele kehvapoolne ega võimalda sujuvat eestikeelset aineõpet gümnaasiumis ega kutsehariduse süsteemis.

Kuigi erinevad uurimustulemused kinnitavad, et parimaks muukeelsete elanike eesti keele õppevormiks on keelekümblusprogrammid, siis samas tunnistavad needsamad uurimused asjaolu, et senised kümblusõpingud ei ole veel loodetud keeleoskust andnud (Valk, 2015; Metsalang et al 2013).

Selleks et teada saada, mida arvavad keelekümblust õpilased, on uurimustöö eesmärgiks välja selgitada varase ja hilise keelekümblusprogrammi järgi õppivate üheksanda klassi õpilaste seisukohad keelekümbluste eelistest ja puudustest ühes Eesti Vabariigi Tallinna vene põhikoolis.

Peab märkima, et keelekümbluste kohta on Eestis tehtud uuringuid juba alates 2001. aastast, kirjutatud monograafiaid (Zaborodskaja, 2005) ning avaldatud hulgaliselt keelekümblustalaseid artikleid üldkeeleteaduse professori Anna Verschiki (2008) poolt, siiski ei leidnud töö autor ühtki fakti mis kinnitaks, et põhikooli õpilaste käest oleks küsitud, mida nemad kümblusprogrammi eelistest ja puudustest arvavad.

Bakalaureusetöö koosneb kolmest osast. Esimeses - teoreetilises osas, on selgitatud keelekümbluste olemust ja kümblusprogrammi põhiprintsiipe ning õppetöö läbiviimist, kirjeldatud teiste riikide kogemusi, keelekümbluste korraldust Eestis ning toodud ära

Euroopa keeleõppe raamdokumendis (2007) määratletud keeleoskustasemele vastavad nõuded. Teises osas järgnevad põhiküsimused, millele hakatakse töö empiirilises osas vastuseid otsima. Selles on toodud ära ka ülevaade uurimustöös kasutatava meetodika kohta, selgitatud valimi moodustamist ning uurimuse läbiviimise korda ning kirjeldatud, mis alusel on tulemused analüüsimiseks süstematiseeritud.

Töö kolmandas osas on uurimustulemusi kirjeldatud ja arutluse käigus võrreldud neid teoreetikute seisukohtadega ning toodud välja ka keelekümbluse eelised ja puudused ning lisatud õpilaste arvamused, mida nemad kümblusõppes muudaksid.

Keelekümbluse teoreetilised lähtekohad

Võõrkeelte õppimiseks ja õpetamiseks kasutatakse erinevaid keeleõppe meetodeid ja kakskeelsusel põhinevaid programme, milledest siin töös käsitletakse keelekümblust (Carcia, 2009). Traditsioonilise võõrkeele õppe puhul toimub keeleõpe keeletundides, kus põhirõhk on suunatud sõnavara, grammatika ja lauseehituse õpetamisele ning keele praktiline kasutamine jääb õppija iseseisvaks tegevuseks (Richards & Rogers, 2001). Keelekümblus on suunatud aga kakskeelsuse saavutamisele, ja selle eesmärgiks on anda õpilastele võrdsed oskused mõlemas keeles (Sau-Ek, 2009).

Kakskeelsusest saab rääkida, kui inimene valdab kahte keelt neid keeli emakeelena rääkivate inimestega võrdsel või peaaegu võrdsel tasemel (Muhkuba, 2005). Seljuhul saab rääkida kakskeelsusest ehk bilingvismist, mis väljendub selles, et inimene omandab emakeelena kaks keelt ning on võimeline vajaduse korral ühelt keelelt teisele ümber lülituma. Kakskeelsus on õppimise ning õpetamise tulemus (Graus, 2006). Kakskeelsuse puhul on esimeseks keeleks (K1) emakeel ja teise keeleks (K2) keel, mida inimene omandab emakeele järel.

Keelekümbluse olemus, mudelid ja teoreetikute hinnangud neile

Keelekümblus - lõimitud aine ja keeleõppe strateegia (LAK-õpe, inglise keeles *CLIL - Content and Language Intergrated Learning*), mida eesti keeles nimetatakse ka kakskeelseks (aine) õppeks ei ole keeleõppe meetod, vaid kakskeelse õppe programm, mille põhimõtetest lähtuvalt kasutatakse õpetuses erinevaid meetodilisi lähenemisviise. Tegemist on keeleõppega, kus keelt õpitakse suhtlussituatsioonis (Laurén, 1991). LAK-õpe on tegelikult laiaulatuslikum mõiste, mis kätkeb endas mitmeid teise keele omandamise mudeleid, nagu keelekümblusprogrammid, osaline võõrkeele õpe ja - laagrid, rahvusvahelised keeleõppeprojektid jne (Mehisto, Marsh & Frigols 2010). Seega on keelekümblus tegelikult üks LAK-õppe mudeleid.

Uus termin, keelekümblus, tuli Eestis kasutusele koos uue keeleõppe projekti ettevalmistamisega, mil vajaliku sõna loomiseks kasutati inglise keelsete väljendite - *immerse* (sisse kastma) ja *submerge* (vee alla vajuma) eestikeelseid kohandatud vasteid (Asser, 2001).

Need kaks eesti keelde laenatud sõna: submersioon ja immersioon eristavad keelekümblyses kahte erinevat õppevormi:

- Submersioon - on keelekümblyse õppevorm, kus muukeelne laps õpib teises riigis seal valitsevas keeles. Submersiooni peetakse efektiivsemaks keeleõppe meetodiks, kuid selle miinuseks võib olla emakeele/esimese keele (K1) kehvem oskus ebapiisava kasutusvõimaluse tõttu, sest domineerivaks muutub igapäevaselt kasutatav teine (K2) keel (Lambert, 1992).
- Immersioon on keelekümblyse õppevorm, kus õpitav keel on samaaegselt nii õpetamise kui õppeobjekt ja ka vahend (Johnson & Swain, 1999). Selle keelekümblyse vormi eesmärk on omandada hea keeleoskus mõlemas keeles (Genesee 1999, 2005). Õppeprotsessis õpitakse samaaegselt õppeaine sisu kui keelt nii, et keel ja aineõpe moodustavad ühtse terviku, s.t et keele kaudu õpetatakse lastele tundma ja austama ka seda riiki ja selle riigi kultuuri, kus nad elavad. Immersioon plussiks peetakse teoreetikute poolt just seda, et see toetab esimese keele (K1) arengut, mida submersioon ei toeta (Laurén, 2000).

Eestis kasutatakse keelekümblyse õppevormina just immersiooni, mis õppetöö alustamise aja ja õppemahu alusel klassifitseeritakse Auliku (2005) poolt järgmiselt: varane, keskmine ja hiline keelekümbly, mis omakorda jagunevad täielikuks ja osaliseks keelekümblyseks:

- Varane keelekümbly:

- a. Varajane täielik keelekümbly – see on kõige radikaalsem keelekümblyse mudel, kus algselt rakendatakse submersiooni põhimõtet ja alustatakse keeleõppega lasteaias või esimeses klassis täies mahus teises keeles (Vare, 1999). Esimest keelt hakatakse õppima alles 2.-4.klassis ja alguses õpetatakse seda ainult keeletundides. Hiljem suurendatakse emakeeles õpetatavate ainete mahtu, kusjuures esimese ja teise keele vahetamine õppeainete lõikes võib kooliti olla erinev, jäädes suhtevahemikku 20:70 (Aulik, 2005).
- b. Varajane osaline keelekümbly - algusest peale toimub õpe korruga mõlemas keeles, s.t osades õppeainetes viiakse õppetöö läbi esimeses ja osades teises keeles. Tavaliselt 50% õppemahust on emakeeles ja teine 50% teises keeles (Baker, 2000).

- Keskmine keelekümbly:

- a. Varane osaline keskmine keelekümbly - õppetöö toimub lasteaiast alates kuni neljanda või ka viienda klassini emakeeles ja vaid 30 - 60 minutit päevas toimub ettevalmistamine keelekümblyseks, kus õppimine toimub teises keeles (Aulik, 2005).

a. Täielik keskmine keelekümblus ehk edasilükatud keelekümblus - selle korral ettevalmistavaid tunde ei ole (Baker, 2000). Alates neljandast klassist või ka varem, hakkab aineõpetus teises keeles. Programm kestab gümnaasiumi lõpuni ja võib olla kas täielik, kus aineõpe toimub vaid teises keeles või osaline, kus õppetöö jaguneb võrdselt kahe keele vahel (Aulik, 2005).

- Hiline keelekümblus:

Algab tavaliselt siis, kui laps on 12-aastane, seega siis põhikooli 5.-6. klassis. Keskkoolis aga saavutatakse tasakaal erinevate keelte vahel, sest osa aineid õpitakse ühes ja osa teises keeles. Näiteks Quebecis on nii inglise kui prantsuse keeles õpetatavate programmi ainete maht võrdne. Seega suudavad hilise keelekümbluse programmi alusel õppivad ingliskeelsed õpilased õppida samu ained, mida õpivad prantsuskeelsed õpilased (Aulik, 2005).

- Topelt keelekümblus:

Tegemist on vähemlevinud kümblusmudeliga, kus õpperühm koosneb kahe erineva emakeelega õpilastest, keda on rühmas enamvähem võrdselt ja õpetajad kasutavad lastega suhtlemiseks mõlemat keelt. Selliste meetodikat on kasutatud USA-s (DePalma, 2010). Ka Eestis, Tartu lasteaias Mõmmik, toimub kahesuunaline keelekümblus (Lasteaed Mõmmik, 2016).

Teadlased on kümblusõppe vormide edukuse määratlemisel jäänud teatud erimeelsustele. Nii on Genesee (1999) seisukohal, et ei ole võimalik väita, et varane keelekümblus annaks tingimata paremaid tulemusi kui keskmine või hiline keelekümblus, oluliseim on tema arvates mõlema keele õppimisele kulutatud aeg. Programmides, kus õppemahu poolest domineerib üks keel, kipub teise keele oskus nõrgemaks jääma. Ka Rannut (1992) märgib, et juhul kui keelekümbluses domineerib emakeel, siis toob kaasa see teise keele oskuse madalama taseme. Vare (1999) on aga vastupidisel seisukohal, väites, et kõige edukamaks keelekümbluse variandiks on varajane täielik keelekümblus. See programm võimaldab ära kasutada väikese lapse suuremat vastuvõtlikkust keelele, sest nemad ei teadvusta õpet veel kui tööd, vaid nendel toimub keeleõpe loomuliku suhtlemise ja mängu käigus. Samuti ei sõltu selle programmi puhul õppetulemuslikkus ja kõneoskuste areng laste vaimsete võimete erinevusest. Samas loob varases eas keeleõpe aluse aktsendivaba teise keele kujunemisele. Rannut (1992) on aga seda meelt, et varajane täielik keelekümblus annab paremaid tulemusi kui osaline täielik keelekümblus, mis võib endaga kaasa tuua esimese keele oskuse halvenemise.

Ühes on aga teadurid üksmeel, et keelekümblyses osalemine peab olema vabatahtlik - vanematel peab olema õigus valida, kas panna laps keelekümblyse klassi või mitte. Seda seisukohta on kinnitanud Soome vabatahtlik keelekümblyse programmide ülim populaarsus (Nordgren & Bergström, 1999). Ka Ülle Rannut (1999) on rõhutanud kümblysoppe valikuvabaduse tähtsust.

Kümblysoppe eelised ja puudused teoreetikute hinnangul

Keelekümblyse eeliste suhtes on teoreetikud üsna üksmeelsel seisukohal, et keelekümblysprogrammi rakendamine keeleõppes annab võrreldes traditsioonilise meetodiga paremaid tulemusi ja seega on suurepäraseks kakskeelsuse kujundamise viisiks. Nii omandatakse keelekümblyse käigus teise keele laiem sõnavara, mistõttu suudetakse teises keeles vabamalt vestelda, kasutakse keerulisemaid lauseid ja tehakse kõnes lühemaid pause (Freed, Segalowitz & Dewey, 2004). Baker (2000) aga väidab, et kahe keele kõrgtasemel valdamine ei võimalda mitte ainult suhelda suurema arvu inimestega vaid avardab ka erialavalikut. Sanz (2000) lisab eespooltoodule veel oma mõtte, et kakskeelsed inimesed omandavad hiljem kergemini ka uusi võõrkeeli. Lisaks sellele võimaldab kakskeelsus hästi tundma õppida mõlemat kultuuri ning kakskeelsed inimesed on tolerantsemad teiste rahvuste ja nende kultuuride ning tavade suhtes (Graus, 2006). Seda kinnitavad ka Mellegreni ja Somersi (2008) võrdlevuuringud, et keelekümblylus on aidanud õpilastel saavutada mõlemas keeles kõrgtaseme nii rääkimises, lugemises kui kirjutamises. Lisaks teise keele paremale omandamisele on ilmnenud, et ka esimese keele oskus areneb keelekümblyse õpingute korral paremini (Merisou-Storm, 2007). Samas ei ole uuringute tulemused kinnitanud, et keelekümblylus oleksid negatiivselt mõjutanud teadmiste omandamist teistes õppeainetes, täheldatud on hoopis kognitiivsete võimete ja loova mõtlemise paindlikkuse kiiremat arengut (Genesee, 2005; Lazaruk, 2007).

Objektiivselt hinnatava keeluskuse kõrval peetakse keelekümblysprogrammmide eeliseks ka seda, et õpilased on ise selle õppeviisiga rohkem rahul kui traditsioonilise keeleõppega. Merisou-Stormi (2007) väitel innustab keelekümblylus õpilasi võõrkeeli õppima, mis juba isenesest on eelduseks parema keeleuskuse omandamisele. Ka Mellgren ja Somersi (2008) poolt Portugali keelekümblysprogrammmides läbi viidud longituuduuringu tulemused kinnitavad, et ka sealsetele õpilastele keelekümblysope meeldib. Seega kinnitavad erinevad uurimused, et kümblysprogrammid on heaks

võõrkeelte omandamise viisiks. Et keelekümblyusprogramm virgutab õpilasi hästi õppima, kinnitab ka 2007 - 2008. aastatel Eestis läbiviidud keelekümblyuse uuring, millest ilmnes et keelekümblyusklassides ei ole õppetulemused paremad mitte ainult keeltes, vaid ka teistes ainetes. Kuigi erinevused teiste õppeainete tulemustes olid Eestis 2007 - 2008. aastatel läbi viidud uuringu põhjal napilt paremad, olid keelekümblyuses osalevate õpilaste vanemad siiski väga rahul keelekümblyusprogrammi tööga. Oluliseimaks peeti asjaolu, et keelekümblyuse teel saavutatakse kakskeelsus, mis tagab lapsele pärast kooli lõpetamist rohkem valikuvõimalusi (Sau-Ek, Loogma & Võõbus, 2008).

Ülle Rannut (1999) juhib tähelepanu sellele, et keelekümblyus aitab säilitada lapse rahvulikku identiteeti, kuid samas võimaldab õpitava keeleoskuse kaudu saavutada metakultuurset pädevust. Seega soodustab keelekümblyus erinevate rahvuste omavahelist paremat mõistmist, läbisaamist ja lõimumist ühiskonda.

Keelekümblyuses peab valitsema tasakaal õpitava keele ja emakeele vahel ning selle tõttu on kakskeelse lapse kasvatamisel väga tähtis see keel, mida kasutatakse keskkonnas, kus keeleõppija igapäevaselt viibib. Baker (2000) võrdleb keeleõpetaja tööd aedniku tööga. Seemned võib küll mulda külvata, kuid need ei hakka idanema üksnes külvaja soovil, vaid nende arenguks tuleb luua ka parimad sobivad tingimused. Sama rõhutab ka Vare (1999), et keelekümblyuseks on vaja eritingimusi. Ta toob välja ühe olulise puuduse - lapsevanemate vähese eestikeele oskuse, mis ei võimalda lapsel õpitud kodus praktiseerida. Kuid olukord võib ka vastupidine olla, kui lapsel ei ole väljaspool kodu kellegagi oma emakeeles suhelda, sellisel juhul peaksid vanemad lastega kodus põhiliselt emakeeles rääkima (Moina, Schwartzb & Breitung, 2011). Eestis läbiviidud keelekümblyuse uuringu tulemuste põhjal on kahe keele vahel tasakaalu saavutamine probleemiks just Ida -Virumaa keelekümblyejatel, sest sealses piirkonnas on välja kujunenud territoriaalselt määratletud kooslus - venekeelne kogukond, kus puudub keelekeskkond, mis võimaldaks väljaspool kooli eesti keelt kasutada (Sau - Ek et al., 2008).

Kindlasti on kümblyusõppe korraldamisel tähtis, et kümblyusprogrammides osalevad õpilased oleksid võrdse arengu ja keeleoskuse tasemega ja seega peaks seda gruppide moodustamisel arvestama (Graus, 2006). Juhul kui õpilaste tasemetes on suuri erinevusi, siis võib keelekümblyus osutada nõrgematele õpilastele ülejõukäivaks ja suur vaimne pinge mõjuda halvasti nõrgemate õpilaste psüühikale (Andrienko, 2005).

Keelekümblus Eestis

Nagu juba eespool mainitud, tuli Eestis uus termin – *keelekümblus*- kasutusele koos uude metoodika alusel vastava keeleõppe projekti ettevalmistamisega. Kuigi keelekümblusest kui eesti keele teise keelena õpetamise võimalusest hakati Eestis rääkima juba 1992. aastal, jõuti reaalsete tegudeni alles aastaid hiljem, mil 2000. aasta esimesel septembril avati neljas vene õppekeele koolis Tallinnas Läänemere Gümnaasiumis, Kohtla-Järvel ja Narvas esimesed varase täieliku keelekümbluse klassid, kus 134 vene kooli õpilast asusid kooliharidust omandama eesti keeles (Asser, 2001; Rannut, 1992). Iga järgmise aastaga ühines programmiga üha uusi koole, sest pilootprogramm oli õnnestunult käivitunud ja ka esialgu kahtleval seisukohal olevaid pedagooge ja lapsevanemaid veennud, et keelekümblus aitab lastel tulevikus eesti kodanikuna elus paremini hakkama saada.

Lisaks toimivatele kümblusprogrammidele alustati 2015. aasta sügisel kuues Eesti lasteaias - Tartus, Pärnus ja Tapal uue pilootprojekti n.n kahesuunalise kümblusprogrammiga, kus ühes rühmas on võrdselt eesti ja vene keelt rääkivaid lapsi ning õppetöö toimub pool päeva eesti ja pool päeva vene keeles (Parijõgi, 2015).

Seda, et keelekümblusprogrammil on Eestis keeleõppes täita oluline roll, näitab õppijate suur üldarv ning programmi elujõulisust kinnitab SA Innove pressiteade, et 2016. aasta aprillis käis Eestis keelekümblusprogrammiga tutvumas Kõrgõzstani 24 liikmeline ekspertgrupp, et hakata Kõrgõzstani õpetama lapsi Eesti kogemustel põhineva keelekümblusprogrammi alusel (Leikop, 2016).

Varane ja hiline keelekümblus Eestis

Eesti vene koolides lähtutakse keelekümbluse korraldamisel nii varasest kui ka hilisest keelekümbluse mudelist. Nii on õppeasutustel võimalik keelekümblusprogrammiga liituda kolmel tasandil: varase keelekümbluse puhul kahel viimasel lasteaia - aastal või esimeses klassis ning hilise keelekümblusprogrammi korral kuuendas klassis.

Kuna varase keelekümbluse olulisust rõhutavad mitmed välisautorid ja meie pedagoogidest Rannut (2000) ning Merila (1999), siis alustataksegi Eestis varase keelekümblusega lasteaia viie - kuueaastaste laste rühmas ning jätkatakse kooli esimeses klassis. Koolis jätkub varane keelekümblusprogramm kogu põhikooli vältel, seega kokku üheksa õppeaastat. Alguses õpitakse kõiki õppeaineid täielikult eesti keeles. Vene keele tunnid algavad teise klassi teisel poolaastal. Vene keele osatähtsus õppekeelena suureneb järk - järgult, kuni moodustab kuuendas klassis 44%. Kuuendal õppeaastal toimub 44 % õppes eesti ja 44% vene keeles, 12% õppes aga koguni kolmandas keeles. Eestikeelset õpet on põhikooli õppeprogrammis kokku 60% ulatuses, mis võimaldab lugeda kooli õppekava eestikeelseks (Kebbinau, 2011; Sau-Ek, 2009).

Hiliskümbluse korral on kuues klass üleminekuaste, kus üksnes 33% õppes on eesti keeles. seitsmendas ja kaheksandas klassis suureneb eesti keeles õpetatavate ainete osakaal 76%-ni õppekavast, ülejäänud 24% õppes hõlmavad vene keel kui emakeel ja võõrkeel (Kebbinau, 2011; Sau-Ek, 2009). Üheksandas klassis moodustavad eesti keel ja eesti keeles õpitavad ained juba 60% õppekava mahust. Hiline keelekümblusprogramm kestab põhikoolis neli aastat ja peaks andma piisava ettevalmistuse ning tagama lastele võimaluse õpingute jätkamiseks eestikeelse õppega gümnaasiumis või kutseõppes (Mehisto, 2009).

Kui võrrelda, kumba keelekümbluse vormi meie riigi lapsevanemad õigeks peavad, siis ilmneb Eesti ühiskonna Integratsiooni monitooringust, et 66% uuringus osalenud eestlaste ja 77% teisest rahvusest inimeste poolt eelistatakse lasteaia algavat varast keelekümblust. Teise eelistusena peetakse 20% eestlaste ja 10% muust rahvusest vastajate poolt õigeks alustada keelekümblusega 1.-3. klassis. Ka aastate lõikes on mõlema rahvusgrupi eelistuseks olnud varajane lasteaia algav keelekümblus (Keelekümblus & SA Innove, 2014).

Keelekümblusklassis kasutatav metoodika ja vahendid

Nagu iga haridusprogrammi puhul, on ka keelekümblusprogrammis kõige olulisem eesmärk õpilaste üldine areng. Kuna keelekümblusprogrammis toimub õpe kahes keeles, siis on väga oluline, et erinevas keeles aineid õpetavad õpetajad tunnetaksid oma vastutust. Keeleõpe peab olema lastele tehtud nii huvitavaks, et õpilased tahaksid keelt õppida (Ehala, Kerge, Niglas, Pajupuu & Raava, 2002). Tähtis on, et lastel ei tekiks vastumeelsust ei õpitava keele ega ka emakeele suhtes, sest kui keelekümblusmetoodikat hästi valdavad eesti keeles õpetavad õpetajad teevad oma tunnid huvitavateks ja köitvateks, siis võib juhtuda et traditsioonilise keeleõppe metoodika järgi õppivatel õpilastel võib tekkida protest grammatikale ja sõnavarale keskenduva keeleõppe suhtes. Seepärast on oluline, et ka vene keele ja venekeelsete ainete õpetajaid koolitatakse lähtuvalt keelekümblusprogrammidest (Käosaar, 2011).

Keelekümblusmetoodikas on kasutusel Grammonti põhimõte - üks isik ja üks keel. See tähendab, et üks õpetaja kasutab õppetöös alati ainult üht keelt (Nordgren & Bergström, 1999). Seega sama õpetaja ei õpeta ühe ja sama klassi õpilasi kahes eri keeles, vaid erinevad pedagoogid suhtlevad õpilastega erinevates keeltes. Õpetaja, kes õpetab ühes klassis üht keelt, ei tohiks samas klassis õpetada mõnda muud keelt (Jalkanen, 2009). Niisuguse metoodika tagab, et õpetajat nähes lülituvad õpilased kohe selle õpetaja poolt kasutatavale keelele üle, ilma et neid oleks vaja selleks suunata. Seega on kakskeelsete kasvatamiseks vaja ükskeelseid õpetajaid.

Keelekümbluses aluseks on kommunikatiivse keeleõppe põhimõtted, mis tähendab seda et peamiseks eesmärgiks on suhtluspädevuse saavutamine kasutades õpingutes ära võrdselt kõiki keele osaoskusi – nii lugemis-, kuulamis-, kirjutamis- kui ka kõnelemisoskust. Kui traditsiooniliste meetodite peatähelepanu on pööratud grammatika õppimisele, siis kommunikatiivsel meetodil on see suunatud suhtlusoskuse omandamisele. Keelekümblusklassis ei õpita keelt mitte ühe õppeainena nagu traditsioonilise keeleõppe puhul, vaid omandatakse keeleoskus seda kasutades. Seega ei ole keele õppimine eesmärk omaette, vaid see on suhtlemise ja info saamise vahendiks. Samas aga põhineb keelekümblus just keele õppimisele tegeliku elu situatsioonides, mis lõimib omakorda kogu õppeprotsessi üheks tervikuks. Seepärast on ka keelekümbluse õppekava koostatud nii, et see seoks kolme erinevat osist: keelt ja õpitavat ainet, õpitavaid aineid ning integreeriks loomulikult ka kultuuri ja keelt: Rannut väidab, et tegemist on nn sisupõhise

õppega, keele ja õppesisu integreerimisega - õpitakse õppeaine sisu teise keele vahendusel ning keelt õpitava aine sisust lähtuvalt. Metoodika aluseks on see et õpitakse keeles, mis ei ole õpilaste emakeel ning erilist rõhku pannakse keele õppimisel motivatsioonile, s.t et õpilastel peab olema eesmärk, miks nad seda keelt õppida tahavad (Baker, 1996; Genesee, 2005; Rannut, 2012). Metoodika eeldab, et õppimine peab toimuma vestlusvormis ja õpikeskkond peab olema selline, et iga õpilane julgeks vigu kartmata kasutada sihtkeelt (Genesee, 2005). Sellepärast ei paranda õpetaja õpilase kõnet vaid üksnes abistab suunavate küsimustega. Selline meetod aktiveerib õpilase mõttetööd ja suunab oma keelekasutust analüüsima. Samas aga ei sunnita lapsi rääkima keelekümbluskeeles, enne kui nad ise on selleks valmis (Baker, 1996). Kümbluskeelt kasutatakse vastavalt kokkuleppele, kuid kunagi ei anta lapsele korraldust - räägi eesti keeles! Vene keele kasutamine ei ole keelatud, kuid õpilane teab, et õpetajaga tuleb suhelda eesti keeles, samas võivad lapsed rühmatöös omavahel rääkida ka vene keeles, kuna nii on neil omavahel kergem suhelda. Samas on selge, et tunni terminoloogia, mõisted jne on eestikeelsed (Nordgren & Bergström, 1999). Seda, et Grammonti põhimõtte praktikas ka tegelikult töötab, kinnitab igapäevaelu: kui õpetaja suhtleb õpilastega ainult eesti keeles, siis nähes õpetajat, hakkavad õpilased kasutama konkreetse õpetajaga assotsieeruvat keelt häbenemata vigu teha. Kui lähebki midagi valesti, ei hakka õpetaja lapse kõnet parandama vaid üksnes kordab õpilase öeldut ilma vigadeta, sest laps ei omanda õiget grammatikat mitte pideva parandamise vaid keeleõpetaja õige keelekasutuse kaudu (Rannut, 2000).

Vene põhikooli lõpetajale esitatavad eesti keele oskuse nõuded

Kehtiva Põhikooli ja Gümnaasiumi Seaduse §21 lõige 4 alusel (2016) peab koolis, kus õppekeel ei ole eesti keel, olema eesti keele õpe esimesest klassist alates kohustuslik. Kool peab tagama niisuguses koolis või klassis eesti keele õppe korraldamise tasemel, mis võimaldaks põhikooli lõpetajatel jätkata õpinguid eesti õppekeelele õppeasutuses. Selleks peab põhikooli lõpetaja valdama eesti keelt Euroopa Nõukogu keeleoskustasemete süsteemi enesehindamise skaala järgi tasemel B-1(rahuldaval), mis eeldab et õpilane saab aru põhilisest infost selges tavakõnes tuttavalt teemal: töö, kool, vaba aeg jne. Saab aru aeglasest ja selgest raadio- või teleasaadete põhisisust, tekstidest; saab aru sündmuste, mõtete ja soovide kirjeldusest isiklikes kirjades. Rääkimisoskus peaks

olema tasemel, mis võimaldaks eesti keelega Eestis hakkama saada, s.t et keeleoskus peab võimaldama ilma ettevalmistuseta arendada vestlust tuttav, huvitav või olulisel teemal: pere, hobid, töö, reisimine ja päevasündmused. Õpilane peab oskama lihtsate seostatud lausetega kirjeldada kogemusi, sündmusi, unistusi ja kavatsusi. Ka peab õpilane oskama lühidalt põhjendada ning selgitada oma seisukohti, edasi andma jutu, raamatu ja filmi sisu ning kirjeldama oma muljeid. Kirjutamisoskus peab olema tasemel, mis võimaldab koostada lihtsat teksti tuttav teemal ja kirjutada isiklikku kirja (Euroopa keeleõppe raamdokument, 2007).

Uurimuse eesmärk ja uurimusküsimused

Eesti Vabariigi Põhikooli - ja Gümnaasiumiseadus (2010) ptk 3 §21 lõige 1-3 näeb ette, et vene gümnaasiumides toimub õppetöö 60% aineõppes eesti ja 40% vene keeles ning seega peavad põhikooli lõpetanud olema võimelised ka sellisel tasemel gümnaasiumis õppima. Bakalaureusetöö sissejuhatuses kirjeldatud töö põhiprobleem aga kinnitab, et vene põhikooli lõpetanute kehv eesti keele oskus ei võimalda lõpetanutel ei gümnaasiumis ega ka kutseõppes nõutaval tasemel eesti keeles õppida (Valk, 2015; Masso & Kello, 2010).

Nagu nähtub Haridusuuringute Keskuse Keelekümbluse uurimuste aruannetest on 86% - 91% keelekümblusklasside õpilastest on oma valikuga rahul (Keelekümblus & SA Innove, 2014), samas ei ole küsitud õpilaste arvamust keelekümbluse kohta. Sama kinnitab ka Tallinna Ülikooli, Eesti Keele ja Kultuuri Instituudi teadlaste Metslangi, Kibari jt poolt 2013. aastal läbi viidud uuringu „Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis“ lõpparuanne. Sellest tulenevalt on soovitud käesoleva bakalaureusetöö empiirilise osaga seda lünka täita. Selleks on püstitatud empiirilisele uuringule eesmärk välja selgitada varase ja hilise keelekümblusprogrammi järgi õppivate üheksanda klassi õpilaste arvamused keelekümbluse eelistest ja puudustest Eesti Vabariigi vene põhikoolis. Empiirilise uuringu läbiviimisel on lähtunud järgmistest uurimusküsimustest:

- Mida peavad küsitluses osalenud vene põhikooli üheksandate klasside õpilased keelekümblusõppe eelisteks? Küsimus lähtub Haridusuuringute Keskuse Keelekümbluse uurimuste aruannetest, et 86% - 91% keelekümblusklasside õpilastest peab seda õppevormi parimaks ja on oma valikuga rahul (Keelekümblus & SA Innove, 2014).
- Mida peavad küsitluses osalenud vene põhikooli üheksandate klasside õpilased keelekümblusprogrammi puudusteks? Küsimus põhineb Andrienko seisukohtadel (2005), et keelekümblusrühmas peavad olema võrdse tasemega õpilased, et keelekümblus ei osutuks suure vaimse pinge tõttu nõrgematele õpilastele ülejõukäivaks ning Rannuti (2000) veendumusel, et keelekümbluse metoodika järgi õppimine peab olema õpilastele vabatahtlik ja keelekümblus peab õpilasi motiveerima eesti keelt õppima.

- Milliseid võimalusi näevad ja milliseid ettepanekuid teevad õpilased keelekümluse edendamiseks?

Metoodika

Töös on kasutatud kvalitatiivset uurimusmeetodit, kuna töö uurimusliku osa eesmärgiks ei olnud statistiliste andmete kogumine, vaid õpilaste tähelepanekute, hinnangute ja seisukohtade kirjeldamine ning tõlgendamine. Metodoloogiliselt erineb kvalitatiivne uurimusmeetod kvantitatiivsest selle poolest, et kvalitatiivse uurimuses toimub andmete kogumine ja tõlgendamine üheaegselt ning selle puhul ei ole tegemist mõõtmisega nii nagu seda tehakse kvantitatiivse meetodi puhul (Laherand, 2008).

Empiirilise algmaterjali kogumiseks korraldati õpilastega poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuud. Tegemist on ettevalmistatud küsitluskava järgi toimuva vestlusliku rühmaintervjuuga (Lisa 1), millel on kindel, küllalt kitsas fookus - teema keskpunkt, mille eesmärgiks oli osalejad panna omavahel mõtteid vahetama ja oma seisukohti selgitama (Morgan, 1996). Nii on küsitluskava koostatud võtmeküsimuste kaupa, kus küsimuse sõnastus ja järgnevus on küllaltki vabas vormis. Kuna kvalitatiivset uuringut iseloomustab ringi - või spiraalikujujus, kus vestluse käigus saab tagasi pöörduda uuringus juba läbitud etappide juurde, siis toimus andmete kogumine, nende analüüs ja tulemustest kirjutamine paralleelselt (Laherand, 2008). Küsimused olid koostatud piisavalt lihtsad ja avatud, et liikuda üldisemalt üksikule ja samas anda ka õpilastele võimalus ise teemat arendada. Kuna intervjuude moderaatoriks oli töö autor ise, siis sai ta teha igal hetkel küsimuste ümberformuleerimisi või kohandamisi vastavalt kujunenud olukorrale ja õpilaste vestlusaktiivsusele. Kõik uuringu käigus tehtud muudatused on lähtunud töö eesmärgist just nii nagu töö kirjutaja mingil momendil seda vajalikuks ja õigeaks pidas. Mõlemad intervjuud on lindistatud ja siis litereerimiseks - kirjaliku teksti vormistamiseks, transkribeeritud - käsitsi kirja pandud.

Induktiivse sisuanalüüsi teiseks etapiks pärast intervjuuandmete transkribeerimist oli kodeerimine. Selleks mingit programmi ei kasutatud vaid kirjutati vastustele juurde iseloomustavad nimetused, mille tulemusel toimus grupeerimine - moodustati koodid. Alakategooriad moodustati tähenduselt sarnaste (Berg, 2001) koodide ühildamisel, nagu näiteks koodid - *lahe pingevaba suhtlus tunnis, rääkides ei pea kartma vigu teha* - ühendati alakategooriasse keelt õpitakse suheldes. Alakategooriate rühmitamisel saadi aga kaks põhikategooriat: *keelekümbluse eelised ja keelekümbluse puudused*, mis on omakorda aluseks võetud tulemuste kirjeldamisel ja arutelus.

KEELEKÜMBLUSE EELISED	KEELEKÜMBLUSE PUUDUSED
Vabam õppevorm	Motivatsiooni vähesus
Õppimine toimub keelt praktiseerides	Spetsiaalsete õppevahen- dite puudumine
Kergem eesti keelt õppida	Õpetajate eesti keele oskus väike
Kergem õppida tulevikus teisi ladinatähtedega keeli	Puudub keele praktiseerimise võimalus väljaspool tundi

Joonis. Põhi- ja alakategooriate jaotus.

Analüüsimisel on tulemusi võrreldud nii omavahel kui ka Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt tellitud uurimustulemustega ning teoreetikute seisukohtadega. Järeldustest ja uurimustulemustest kokkuvõtte tegemise lihtsustamiseks on tulemused grupeeritud töö eesmärgist ja põhikategooriatest lähtuvalt:

- Õpilaste hinnang keelekümbluse eelistele ja puudustele
- Õpilaste ettepanekud keelekümbluse parendamiseks.

Arutelu lõpus on hinnatud, kuidas kasutatud uurimismetoodika end õigustas.

Valimi moodustamine ja protseduuri kirjeldus.

Tegemist oli eesmärgipärase suunatud valimiga, mille puhul ei ole laiendatud tulemusi üldkogumile, vaid on uuritud täpsemalt konkreetse sihtrühma - põhikooli üheksandate klasside õpilaste arvamusi eesti keele omandamise ja õpetamise kohta keelekümblusklassis. Selleks et teada saada, kas varase - ja hilise keelekümbluse programmi järgi õppivate õpilaste arvamused keelekümbluse eelistest ja puudustest on samalaadsed, viidi läbi mõlema metoodika järgi õppivate õpilastega struktureeritud fookusgrupi intervjuud. Protseduuriliselt korraldati esmalt pilootuuring, et selgitada välja kas uurimusküsimused on õpilastele arusaadavad ega vaja muutmist. Mõlemad intervjuud

on lindistatud ja siis litereerimiseks - kirjaliku teksti vormistamiseks transkribeeritud - käsitsi kirja pandud, mida on siis võrreldud lõputöö arutelu osas teoretikute seisukohtade ja varasemate uurimustulemustega.

Õpilaste intervjuerimisel on silmas peetud Ühiskonnauuringute Läbiviimise Rahvusvahelisi Reegleid, millest lähtuvalt peab infoandmine olema vabatahtlik, uuringus osalejale peab tagama anonüümsuse ning saadud infot ei või levitada ega kasutada uuringuväliselt (Ühiskonnauuringute Rahvusvahelised Reeglid, 1994).

Fookusgrupi intervjuu on viidud läbi ajavahemikus 10. detsember kuni 30. detsember 2015. Kokku osales uuringus 12 samas kultuuriruumis/linnas elavat õpilast, kellest varajasse kümblusrühma kuulus kaks poissi ja neli tüdrukut, ning hiliskümblusrühma viis tüdrukut ja üks poiss, kusjuures varajases keelekümbluse programmis õppivad lapsed on eesti keelt õppinud vähemalt üheksa aastat ja hilise keelekümbluse programmi järgi õppijad on eesti keeles haridust omandanud neli aastat. Protseduuriliselt viidi esmalt läbi pilootuuring, kus töö autor vestles mõlemas kümblusprogrammis õppiva ühe õpilasega, et nii täpsustada küsimuste arusaadavust ja otstarbekust. Pilootuuringust selgus, et küsimused olid asjakohased ning erilisi muudatusi ei olnud vaja teha. Küll aga ilmnes fookusgrupi intervjuude käigus, et õpilased ei saanud mõnede küsimuste täpsest mõttest aru ning sellepärast tuli moderaatoril appi võtta vene keel ja nii on eestikeelsete vastuste järel sulgudes mõnes kohas ära toodud ka venekeelsed vastused. Samas jäi päriselt arusaamatuks, kas lapsed häbenesid oma vähest eesti keele oskust, ei saanud kõigist eestikeelsetest küsimustest aru või taibates, et moderaator valdab hästi vene keelt, läksid sellepärast üle venekeelsele vestlusele. Intervjuu käigus selgus aga selline fakt, et õpilased ei osalenud uuringus vabatahtlikult nagu oli see moderaatori esitatud palve koolile, vaid fookusgrupid olid moodustatud õpetaja poolt antud korralduse alusel. Seega võis see mõjutada ka laste käitumist ja uurimustulemusi.

Pilootuuringust selgus, et õpilased ei osanud alati vastata “miks” küsimustele, seepärast on kasutatud moderaatori poolt ka “kas” küsimusi, mis on küll iseloomulikud rohkem kvantitatiivsele uurimusküsimustikule. Mõlemad fookusgrupi intervjuud on algselt lindistatud ja kõnesalvestise litereerimiseks need manuaalselt transkribeeritud. Kirja on pandud võimalikult täpselt õpilaste poolt öeldu, s.t et kirja näitab teataval määral ka vastaja eesti keele oskust. Intervjuude ajaliseks kestvuseks oli varase keelekümblusrühma puhul tund ja kümme minutit, hiliskümbluse rühma puhul 55 minutit.

Uurimustulemused

Kuna struktureeritud fookusgrupi intervjuud on läbi viidud eraldi varase- ja hilise keelekümblyse programmi järgi õppivate õpilaste seas, siis on ka tulemustes ära toodud mõlema metoodika järgi õppivate õpilaste arvamused. Selleks, et teada saada, kas need millegi poolest erinevad, on neid ka omavahel võrreldud.

Keelekümblyse eelised

- Vabam õppevorm

Põhiliseks keelekümblyse eeliseks pidasid fookusgrupi intervjuus osalenud varase keelekümblyse klassi õpilased keelekümblyse vabamat õppevormi, kui traditsioonilises keeletunnis, kus peab õppima keelereegleid. Kümblysklassis aga ei ole vaja karta, kui mõni sõna meelde ei tule või midagi valesti läheb. Hilises keelekümblyseprogrammis õppivad lapsed ei osanud aga keelekümblyse eeliseks midagi muud nimetada, kui omandatavat vestluskeele oskust. Ka ei osanud nad põhjendada, kas keelekümblyse on parem või halvem keeleõppevorm kui traditsiooniline keeleõpe. Nende meelest oli põhiliseks eeliseks see, et ei ole vaja grammatikat õppida ja õpetajad ei ole nii ranged, kui traditsioonilises keeletunnis.

Vot meeldib mulle see, et õpetajad on kümblystunnis rohkem sõbralikumad.

No ei nõua nii täpselt, kui läheb halvasti, aitavad ise öelda.

Mõnikord seletavad meile ka vene keeles asja ära.

Lubavad meil omavahel vene keeles rääkida.

Kui ei tea sõna ja aru ei saa, siis õpetaja seletab vahel kehakeele abil.

Varase keelekümblyse programmi järgi õppivad fookusgrupi vestlusingis osalenud õpilased kinnitasid kõik, et keelekümblyse neile meeldib ja et nende vanemad on teinud õige otsuse, kui panid nad juba lasteaias või esimeses klassis keelekümblyse rühma. Keelekümblyse eeliseks peeti seda, et tund on huvitav ning pingevaba, ka ei ole õpilaste arvates keelekümblyse õpetajad nii nõudlikud ja konservatiivsed. Õpilased olid veendunud, et kui miski asi on meeltnööda, siis tehakse seda pühendunult. Ka meeldis neile, et keelekümblyseprogrammis õpitakse keelt vestlusingis. Õpilased põhjendasid oma öeldut veel mitme asjaga, nagu:

Noh, sellega et me õppime hästi eesti keelt

Keelekümblus on parem kui päris keeletund.

Meeldib, et ei pea õppima grammatikat.

Keelt on parem õppida, kui saad oma oskusi kohe tunnis proovida, no nii et pole vaja karta et läheb valesti, kõik alles ju õpivad.

Jaa, meie keeletase nagu kõrgem kui teistel, nendel kes ei õpi keelekümbluses.

Õpetaja ei keela meil omavahel ka vene keeles rääkida, temaga muidugi räägime eesti keelt.

- Kergem õppida teisi keeli

Varase keelekümbluse programmis osalenud õpilased märkisid, et mitme keele oskamine teeb tulevikus lihtsamaks uute võõrkeelte õppimise.

Niimoodi lihtsam õppida teisi keeli.

Selles mõttes, kui on alus, siis on selle pealt lihtsam õppida teisi keeli, näiteks inglise keelt.

Saab ladina tähed selgeks, siis kergem inglise keelt õppida.

Saksa keelt ka.

- Õppimine toimub keelt praktiseerides

Keelekümbluse suurimaks eeliseks nimetasidki lapsed seda et kümblustunnis saab keelt praktiseerida ilma, et peaks kartma vigu teha, sest kõik ju alles õpivad ning õpetajad on toetavad ning tunnid on huvitavad:

Kõik õpivad alles, ei ole vaja häbeneda.

Noo need tunnid on lähedad.

Noh kui elad selles riigis, siis on nagu õige osata rääkida seda keelt ja kümblustunnis me seda harjutame.

Kümblustunnis õpime, õpetaja aitab, kui ise ei oska.

Varase kümblusrühma õpilased rõhutasid, et just eespoolnimetatud eeliste poolest neile keelekümblus väga meeldibki ja kui peaks nüüd ise otsustama, kas osaleda varases kümblusprogrammis, siis alustaksid nad keelekümblusega kindlasti juba lasteaias.

Intervjuust selgus üks huvitav fakt, et varase keelekümbluse programmi järgi õppivatel lastel ei ole arvamus keelekümblusesse muutnud. Hilise keelekümbluse õpilased aga mõnsid, et aja jooksul on keelekümblusega siiski veidi harjutud ning enam ei ole see neilegi nii hirmutav ning ebaseeldiv kui alguses.

- Kergem eesti keelt õppida

Seda, et keelekümblysprogrammi on aidanud kaasa eesti keele paremale omandamisele, kinnitasid kõik varases keelekümblyse programmis õppivad lapsed. Nad olid kindlad, et nende eesti keele oskus oleks ilma keelekümblyseta olnud kas siis palju või veidi kesisem, kui tavalises keeletunnis õppides. Selle väite kinnituseks võrreldi oma keeleoskust A-klassi õpilastega, kes õpivad eesti keelt vaid keeletundides. Leiti, et keelekümblysus on arendanud kõiki eesti keele osaoskuseid. Kui moderaator palus neil tuua mõne näite nende oskuste kohta, siis rõhutati tekstist head arusaamist, kuid õigekirja peeti raskeks.

Jah, kõigepealt arusaamine.

Räägid erinevatele teemadele ühes ja samas keeles ja saad aru kõige paremini selles keeles.

Ka lugemine on hea, kirjutamine nii hea ei ole, tuleb ikka vigu.

Me ju ei tea, kuidas mitme tähega peab mõnda sõna kirjutama.

Õpetaja ütles, et eestlased ei oska ka õigesti kirjutada, mis siis meie veel.

Ka fookusgrupis osalenud hilise keelekümblyse õpilased märkisid, et keelekümblysus on nende eesti keele oskust parandanud. Samas ei oldud kindlad, kas eesti keele oskus oleks traditsioonilise meetodi järgi õppides olnud halvem:

Noh, sõltub eesti keele tundidest, milline on õpetaja, kuidas õpetaja keelt õpetab.

Võib olla me ei teaks sõnu geograafiast ja bioloogiast, aga meie klassi eesti keele põhiprogrammi me võib olla oskaksime.

Võibolla oskaksime siis paremini kirjutada, kui grammatikat õpiks.

Jah kirjutamine on raske, tuleb palju vigu...alguses, võibolla keeletundides õpiks kirjutama õigemini.

Nii nagu varases keelekümblyse programmis õppijad nii kinnitasid ka hilises keelekümblyses osalejad oma keeleoskust hinnates, et keelekümblyse programm on õpetanud neile niipalju eesti keelt, et nad saavad aru eesti keelsest kõnest, kui tegemist on tuttava teemaga, samuti on nad võimelised koostama kirjalikult lihtsat teksti, kuid arvati, et selles võib siiski esineda palju vigu. Õpilased olid veendunud, et nende keelekasutus on muutunud julgemaks, sest kõik õpivad ning keegi ei naera teise vigade üle. Seda peetigi keelekümblyse eeliseks, et kümblystunnis saab pingevabalt suhelda ja ei pea ka hirmu tundma, et vead võiksid hinnet mõjutada.

Lihtsalt tuli vabadus kõnes, kirjutatakse eesti keeles, rohkem räägitakse eesti keeles, lihtsalt keelepaelad läksid lahti.

Keelekümbluse puudused

- Motivatsiooni vähesus

Kuigi seda, et õpilastelt ei küsitud algselt, kas nad sooviksid õppida kümblusklassis, ei saa pidada otseselt keelekümbluse puuduseks, on õpilased ikka seda meelt, et suurimaks keelekümbluse puuduseks on sunniviisiline õpe.

Selle kohta, kas mõnede õppeainete õppimine eesti keeles on olnud raskem või kergem, vastasid varase keelekümbluse õpilased, et keelekümblus ei ole teinud mõnede õppeainete õppimist eesti keeles raskemaks, kui see oleks olnud vene keeles. Ainult ühe õpilase hinnangul oleks osade ainete õppimine emakeeles olnud lihtsam.

No nagu, kui on täppisteaduste ained, võib olla oleks lihtsam, aga niipidi ei.

Vene keeles oleks ehk kergem mõnda asja õppida, aga ei tea ka, kas nüüd oleks.

Alguses oli niipidi vahel natuke raske.

Seevastu hilise keelekümbluse õppuritest neli olid kindlalt seisukohal, et keelekümblus on õppimise keerulisemaks teinud. Küsimusele, kas eesti keeles õppimine on aine omandamise raskemaks muutnud ja kas see on nende arvates keelekümbluse puuduseks, vastati:

On küll, just alguses oli raske ja see on kindlasti halb asi keelekümbluses.

Noh, kui ainult väiksel määral, sellisel pisikesel.

Mulle on küll raske õppimine eesti keeles...parem ikka vene keeles.

See sõltub mida õpid. (Ну это смотря какой предмет, если история, то это было сложно, а если там география, то там было немного даже проще, названия, впрочем, не знаю)

Jaa...vahel natuke raske, aga peab, muidu on kutsekoolis ja gümnaasiumis ka raske, kui keelt ei oska.

Hilise keelekümbluse klassi õpilased aga väitsid, et ei olnud mingit valikut kuna neilt ega ka vanematelt ei küsitud, kas nad soovivad õppida keelekümblusklassis. Kui nad kuuendasse klassi sügisel kooli tulid, siis selgus tõsiasi, et õpilased olid jagatud meelevaldselt kolme eesti keele kümblusklassi ja ühte klassi, kus eesti keelt õpetati vaid keeletunnis. Õppeaasta jooksul muudeti aga ka see klass keelekümblusklassiks.

Sellepärast kujunes õpilastes kohe alguses kümblusõppe vastu trots ja meeleheide. Valikuvõimaluse puudumist peeti ka kümblusõppe puuduseks, kuigi tegemist ei ole ju otseselt kümblusõppe puudusega.

Käisime venekeelses klassis, meil oli kolm eestikeelset klassi ja üks venekeelne klass, me käisime vene klassis, aga pärast ikkagi see eestikeelseks tehti.

Mõnedele on raske uuele keelele minna, näiteks kui sa oled midagi õppinud ühes keeles, siis kohe üle minna teisele keelele on väga raske ja rääkima uues keeles.

Mõnedele on kohe eriti raske.

Mitte kõigile, mõned õpilased orienteeruvad uues keeles päris hästi, need kes õpivad kiiresti.

No tarkadel läheb paremini (naer).

Sundõppe tagajärjel kujunes algselt olukord, et õpiti tundmatuid sõnu ja väljendeid pähe, täpselt aru saamata mida need tähendavad või missuguses kontekstis neid kasutama peaks. Tihti ei saadud ainetundide sisust üldse aru ega mõistetud ka erialatermineid. Seda pidasidki hiliskümbluse klassi õpilased keelekümbluse suurimaks puuduseks, et alguses pidi võõraid sõnu tuupima pähe ning seega puudus neil igasugune motivatsioon.

- Spetsiaalsete õppevahendite puudumine

Õpilased nimetasid kümblusõppe puuduseks seda, et olemas ei ole vene koolile mõeldud eestikeelseid õpikuid.

Noh õpetajad toovad meile tundi eesti kooli õpikud, meil need rasked.

Siis juhtub, et tead eesti keeles, aga venekeeles ei, mis see on?

Jah, oli vaja palju pähe ajada raskest raamatust, ilma et ise mõttest aru saaks. (да, приходилось просто вот учить, но ты смысл сам не понимаешь.)

Ja kui õpid pähe, saad sellega kokku vene keeles, siis ei saa aru mis see on.

Sellepärast, et me õppime keelekümbluse klassis palju pähe, on palju aineid,

näiteks bioloogia, geograafia, meil eesti keeles, sellepärast jääb midagi

arusaamatuks või pärast, kui hakkame rääkima inimestega vene keeles nendele teemadele, siis ,me ei saa nagu-palju asju öelda vene keeles.

No nüüd ei ole enam nii raske kui oli enne ja siis on hakanud ka natuke meeldima

- Puudub keele praktiseerimise võimalus väljaspool kooli

Eesti keele praktiseerimiseks väljaspool kooli puudub võimalus, sest kodus räägitakse vene keeles, eesti sõprusringkond peaaegu puudub ning teenindusasutustes saab ka vene keelega hakkama.

Meil on kodus vene keel, vanaema ei oska üldse eesti keelt, ema isa oskavad, aga kodus ei räägi.

On mõnedel sõbrad eestlased, nendega suhtleme.

Noh, mõni kord eesti keeles, kui on sõbrad eestlased. (Ну иногда на эстонском, если есть друзья).

Ka kauplustes läheb vaja eesti keelt ja ongi kõik.

No veel saab eesti keeles rääkida muusikakoolis.

Keelekümbluse tund on ainuke koht, kus saan eesti keeles julgelt rääkida.

Kooliväliselt eesti keelt täiendavalt kursustel ega keeltekoolis ei õpita, vaid hilise keelekümbluse rühma õpilastest kaks olid eesti keele paremaks omandamiseks kasutanud eraõpetaja abi.

- Õpetajate vähene eesti keele oskus

Mõlema fookusgrupi õpilased märkisid, et mõned õpetajad ei oska ise ka hästi eesti keelt ja kasutavad tunnis siis vene keelt.

No meile meeldib vahel, kui õpetaja räägib meiega vene keeles.

Õpetaja räägib valesti, siis meie ka õpime eesti keeles valesti ütleva.

Erinevad õpetajad käivad tunnis, kes räägivad ka halvasti eesti keelt.

.....tahaksin, et eesti keelt õpetaks eesti õpetaja.

Kõik õpetajad ei oska ise hästi eesti keelt.

Laste arvamusel kinnitavad, et pädevat pedagoogilist kaadrit napib ja keelekümblustundi annavad sageli õpetajad, kes ise eesti keelt piisavalt hästi ei valda.

Arutelu

Haridus- ja Teadusministeeriumi andmete kohaselt eelistab eestikeelset põhiharidust 32% vene perekondadest, kellest 25% valiks õppevormiks keelekümbluse (Valk, 2015). Käesoleva lõputöö fookusgrupi intervjuust selgus aga, et tegelikult ei küsitagi alati lapsevanemate eelistusi. Nii ei küsitud hiliskümblusklassi astunud õpilaste ega nende vanemate käest, missuguse õppevormi järgi nende lapsed kuuendas klassis sooviksid eesti keelt õppima hakata. Sügisel kooli minnes ilmnes, et kümblusklassid on komplekteeritud meelevaldselt. Seega eirati nii Colin Bakeri (1996) kui ka Rannuti (1999) poolt rõhutatud seisukohti, et keelekümbluses osalemine peab olema vabatahtlik ning õpilastele ja nende vanematele peab jääma valikuvabadus, millise metoodika alusel hakata eesti keelt õppima. Kuna koolil on lisaks õpetamisele kanda ka väga tähtis roll ühiskonnas toimuvate lõimumisprotsesside juhtimisel, siis on fookusgrupi intervjuust välja koorunud fakt iseenest vägagi tõsine ja laiapõhine ning vajaks suuremat tähelepanu, kui vaid käesolevas lõputöös ära märkimine (Lõimumiskava, 2008-2013; Yule, 1996).

Kuna hiliskümbluse klassi õpilastel ei olnud valikuvõimalust, kas õppida eesti keelt traditsioonilise keeleõppe metoodika järgi või ühineda keelekümbluse programmiga, siis tekitas selline survestatud olukord neis vaid trotsi ja hirmu, kuidas eesti keeles õppimisega toime tulla. Kuigi keelekümblusprogramm näeb ette, et tuleb järgida õppekava, siis peab Bakeri (1988) hinnangul jääma nii vanematele kui lastele valikuvabadus, kas õppida tava - või kümblusklassis. Seega pidasid hiliskümbluse klassis õppivad lapsed valiku puudumist õigustatult keelekümbluse suurimaks puuduseks, kuigi tegemist ei ole ju otseselt keelekümbluse, vaid korraldusliku puudusega, mis mõjutas aga tugevalt keelekümbluse tööd ja soodustas õpilastes negatiivse eelarvamuse kujunemist. Seega kinnitasid õpilaste arvamused Bakeri (2000) ja Rannuti (1999) seisukohti, et keelekümbluses osalemiseks peab jääma valikuvabadus. Nii oli sunnitud keelekümblus kohe alguses vastumeelne ja oli lastele psüühiliselt raske, muutes ka aine omandamise keeruliseks ja mitte meeldivaks. Viis õpilast kuuest vestlusringis osalenust pidasid hiliskümbluse klassis õppimist ebameeldivaks ja mittevajalikuks. Rõhutati, et alguses tekkis lootusetuse tunne, kuna ainetunnis ei saadud aru ei tekstist ega terminitest ja nii kujunes välja olukord, et kodus õpiti tundmatuid sõnu ja väljendeid pähe, täpselt aru saamata mida need tähendavad või missuguses kontekstis neid kasutama peaks. Vaid üks tüdruk märkis, et see keeleõppe vorm on talle meeldinud, samas kui üks poiss näitas oma

kehakeelega taolise õppevormi vastu üles lausa vaenulikkust ning lisas, et tal ei ole eesti keelt mitte kunagi vaja, sest läheb nagoonii välismaale. Ilmnes üks huvitav asjaolu, et need õpilased, kes olid negatiivsemalt meelestatud ja kriitilisemad kümblusõppe suhtes - põhiliselt just hiliskümbluse programmi järgi õppivad lapsed, ei näinud oma tulevikku Eestis ega soovinud ka eesti keeles pärast põhikooli lõpetamist õpinguid jätkata. Positiivselt meelestatud õpilased aga olid kindlad, et nad soovivad jätkata pärast põhikooli õpinguid eesti keeles. Seega ilmnes siit veel üks teooriat kinnitav fakt, et eduka õppe üheks eelduseks on motivatsioon (Merisou-Storm, 2007; Sau-Ek, Loogma & Võõbus, 2008; Rannut, 2012; Valk, 2015).

Aja jooksul on hiliskümblusrühmas osalenud õpilased siiski uue keeleõppe vormiga harjunud ning enam ei ole see neile nii vastuvõetamatu ja hirmuäratav. Kindlasti on selle taga kümblusõpetajate suur pühendumus ja entusiasm, sest nagu vestlustest selgus, puuduvad spetsiaalselt selle programmi jaoks koostatud õpikud ja õpetajad valmistavad ise tunniks ette tekste, slaide jne. Lisaks kinnitasid lapsed, et kooli raamatukogudes on vähe eesti keelseid ilukirjanduslikke teoseid, mis aitaksid neil keelt passiivselt õppida. Kuni käesoleva ajani ei ole vajalikke õppematerjale suudetud koostada. Kõik fookusgrupi intervjuus osalenud lapsed pidasid õigustatult suurimaks kümblusõppe puuduseks seda, et ei ole olemas spetsiaalselt kümblusõppe tarvis koostatud õpikuid. Õpilaste hinnangu objektiivsust kinnitab ka Valgu (2015) koostatud ”*Analüüs eesti keele õppe tõhustamisest põhikoolis*”, kus on välja toodud puudused ja tehtud ettepanekud, et 2020.aastaks tuleks välja anda vajalikud õppematerjalid kakskeelseks innovaatiliseks keeleõppeks.

Keelekümbluse kõige suuremaks eeliseks on enamuse uuringus osalenud õpilaste arvates see, et keeleõppimine käib suheldes, mitte tuimalt grammatikat õppides ja see teeb nende arvates ka teiste ladina tähestikuga keelte õppimise lihtsamaks. See õpilaste tähelepanek ühtib ka teoreetikute seisukohaga, et mitut keelt valdavad inimesed omandavad tõesti kergemini uusi võõrkeeli (Sanz, 2000; Merisou-Stormi, 2007; Rannut 2012).

Varases kümblusprogrammis osalevad õpilased kinnitasid kõik, et see õppevorm neile meeldib ega ole sugugi raske ning kergendab ka inglise keele õppimist ja üldist edasist toimetulekut riigis kus nad elavad. Ka rõhutasid nad, et nende kodudes peetakse õigeks osata riigikeelt. Seega kinnitas ka varases kümblusprogrammis osalenud laste jutt teoreetikute seisukohta, et edukaks keeleõppeks on oluline motivatsioon (Merisou-Storm, 2007; Sau-Ek, Loogma & Võõbus, 2008; Rannut, 2012; Valk, 2015).

Ka hilise keelekümbluse programmis õppivate õpilaste arvates oleks olnud õigem, kui ka neid oleks pandud varasesse keelekümbluse rühma, sest siis oleks eestikeelne aineõpe olnud nende meelest kergem, kuna põhiline sõnavara oleks selgeks õpitud juba lasteaias igapäevase suhtlemise ja mängu käigus. Seega kinnitasid laste ütlused Laureni (1991) teooriat, et keelekümbluse metoodika tugevaimaks küljeks on keele omandamine suhtlussituatsioonides ja teise keele õpe on edukam eelkoolieas. Kahjuks esineb teoreetikute seas ka eriarvamusi. Nii kinnitab Genesee (2005), et puudub info selle kohta, et varane keelekümblus tagaks parema keeleoskuse. Siin ei saa aga tähelepanuta jätta Kari Sajavaara (1999) pea kakskümmend aastat tagasi välja öeldud mõtet, et kuni kuuenda eluaastani omandab laps kergemini grammatikat ja lauseehitust. Sajavaara väidet kinnitavad ka Merila (1999) ja Ülle Rannuti uurimustööd (2000), et kõige resultatiivsem on keeleõpe algastmes ja seepärast tuleks teise keele õpetamist alustada juba lasteaias.

Fookusuuringu käigus arvasid hiliskümbluses osalevad õpilased, et kui see oleks nende teha, siis korraldaksid nad kümblustunde tandemõppe sarnaselt, s.t et neile meeldiks kui üheaegselt oleks kasutusel paralleelselt vene ja eesti keel. Seda ei osanud lapsed aga hinnata, kas üks õpetaja füüsiliselt ikka suudaks sellist kümblustundi läbi viia, sest lisaks keeleõppele peab ta ju ka teadmisi edasi andma. Väita aga ei saa, et see õpilaste idee oleks päris eluvõõras, sest 2015.aasta sügisel alustati kuues Eesti lasteaias - Tartus, Pärnus ja Tapal uue pilootprojektiga n.n kahesuunalise kümblusprogrammiga, kus ühes rühmas on võrdselt eesti ja vene keelt rääkivaid lapsi. Ainsaks erinevuseks õpilaste pakutud ideele on see, et samaaegselt ei õpita tandemõppes kahes keeles korraga segiläbi vaid õppetöö toimub pool päeva eesti ja pool päeva vene keeles (Parijõgi, 2015). Sarnast keeleõpet on töö autor kohanud ka Hispaanias mitmes Marbella eralasteaias, kus on koos ühes rühmas väga mitmest rahvusest lapsed. Seal toimub keelekümblus päevade kaupa, nii et kahel nädalapäeval on õpetajaks hispaanlane, kolmandal päeval venelane, siis prantslane ja viiendal päeval inglase, kes kõik suhtlevad lastega just oma emakeeles. Kuigi selline paljukeelne õpe võib tunduda esmapilgul hirmuäratav, oskasid juba kolmeaastased mudilased nendes keeltes elementaarsel tasemel suhelda.

Seda, et keelekümblusprogramm on aidanud kaasa eesti keele paremale omandamisele, pidasid kõik varases keelekümbluse programmis õppivad lapsed keelekümbluse eeliseks. Nad olid kindlad, et nende eesti keele oskus oleks ilma keelekümbluseta olnud, kas siis palju või veidi kesisem, kui tavalises keeletunnis õppides. Veel nimetasid õpilased keelekümbluse eeliseks seda, et kümblusõpe võimaldab keelt

praktiseerida ning sellest tulenev edaspidine kasu on jälle heaks motivaatoriks kümblusõppele.

Keelekümbluse esmaseks puuduseks märkisid hiliskümblusklassi õpilased seda, et vähese sõnavara tõttu on raske algul uut ainet õppida ning seepärast kannatavad õppetulemused, kuna õpitu sisu jääb sageli täpselt aru saamata. Puudusena rõhutati, et kuna erialaterminid omandatakse vaid eesti keeles, siis ei osata neid hiljem venekeelses kontekstis kasutada. Ka varajase keelekümbluse vestlusrühma õpilased kurtsid, et erialaterminite tähendused jäävad vahel segaseks. Siin ilmnes aga üks vastuolu. Kui hiliskeelekümbluses osalevad õpilased ei tea erialaterminite eestikeelseid vasteid, siis varase keelekümbluse programmis osalejad ei oska nimetada erialaterminineid vene keeles. Üheks puuduseks pidasid lapsed ka seda, et õpetajad kiidavad õpilasi tehtud edusammude puhul vähe.

Fookusrühma õpilased kurtsid, et neil ei ole väljaspool keelekümbluse tundi eesti keeles kellega suhelda - kodus räägitakse vene keeles ja vaid mõnedel õpilastel on üksikud eesti sõbrad. Keelekümbluse mõju kohta vene keele oskusele leidsid mõlema fookusgrupi liikmed, et osade ainete eesti keeles õppimine ei ole kahjustanud nende venekeele oskust. Üks varase keelekümbluse osalejatest märkis, et keele oskus sõltub sellest, kui palju venekeelseid tekste loetakse ja kumba keelt toetab kodu ning keskkond kus elatakse. Seega kinnitasid lapsed Genessee (1999) seisukohta, et tähtis on keele õppimisele kulutatud aeg. Nii nagu eespool mainitud, kasutatakse väljaspool koolitunde harva eesti keelt, üksnes siis kui on vaja rääkida eesti sõpradega, naabritega, kaupluses müüjatega. Ka suheldakse eesti keeles huvikoolides. Mitmedki fookusgrupi intervjuus osalenud lapsed mainisid, et peaks olema rohkem võimalusi väljaspool kooli eesti keeles suhelda, selleks peaks nende arvamusel kool rohkem osalema ülelinnalistel ja vabariiklikel üritustel, mis on pühendatud rahvuslikele ja riiklikele pühadele, korraldama peaks ka eesti koolidega ühisüritusi ja keelekümbluse laagreid. Seega viitasid lapsed LAK-õppe vajadusele, mis lisaks keelekümblusetundidele soodustaks keeleõpet ka väljaspool akadeemilist keskkonda. Ka soosiks laiaulatuslikum LAK-õpe ühiskonnas toimuvaid lõimumisprotsesse, nii nagu väidab Muldma (2008) oma magistritöös. Et laste ettepanekud on selles osas täiesti asjakohased, kinnitab ka Haridus- ja Teadusministeeriumi kava laiendada kümblusõpet toetavat koolivälisest tööd (Valk, 2015).

Uurimustulemusi kirjeldades ja analüüsides selgus, et meetod mida töös on kasutatud materjali kogumiseks, osutus sobivaks ning võimaldas uurimusküsimustele vastused saada. Intervjuude korraldamine oli küllaltki keerukas, et planeeritud

küsitluskavast kinni pidada, sest kuigi küsitlusmaterjal olid hoolikalt ette valmistatud, oli raske ette aimata kuhu õpilased intervjuu käigus teema suunavad. Seepärast tuli hoolikalt mõelda, kuidas vestlus soovitud küsimuste juurde tagasi suunata, et kõigile neile vastused saada. Samas ei pidanud uurimustöö autor mõistlikuks ka õpilaste juttu katkestada ja fookusgrupi intervjuuks planeeritud küsimuste järjekorrast täpselt kinni pidada, sest nagu ilmnes, sai hinnatumat materjali just siis, kui õpilased ise teemat edasi arendasid. Uurimustöös leidis kinnitust Singer & Singer (2001) väide, et laste/õpilaste intervjuueerimisel on kvalitatiivses uuringus õigustatud lisaks avatud küsimustele kasutada ka kvantitatiivsele uurimusele omaseid suletud küsimusi, millele saab vastata jah või ei. Ka võimaldasid „kas“ küsimused teema juurde hiljem tagasi pöörduda. Kui aga moderaator esitas „miks“ või „mida“ küsimusi, millele ei saa vastata lihtsalt jah või ei, siis mitmelgi korral andsid õpilased ebalevaid vastuseid või näitas nende kehakeel, et selles osas puudub neil oma seisukoht. Samas kinnitas uurimus, et miks küsimusi ei tasu ka välja jätta, sest aktiivsemad õpilased oskasid vägagi argumenteeritult oma arvamusi põhjendada.

Uuringu läbiviimisel selgus, et tähtis on moderaatori enda käitumine ja see, kuidas küsimusi esitada, kuna õpilased tajusid, missuguseid vastuseid neilt vestlusringi läbiviija ootas ja vastasid siis ka sellest lähtuvalt. Kuna intervjuueerija suunas õpilasi venekeelsete täiendavate küsimustega, siis eeldasid lapsed, et polegi vaja eesti keeles pingutada, kuna lihtsam on anda emakeelseid vastuseid. Samas viitab see aga ka õpilaste passiivsele eesti keele oskusele, sest õpilased kinnitasid, et nad saavad paremini aru, kui neile anda ette tekst, sest uuel teemal on neil kohe eesti keeles raske rääkida, kuna kõik vajalikud sõnad ei tule kiiresti meelde. Seega ei ole nende osaoskused eesti keeles võrdsel tasemel.

Uurimustulemusi kokku võttes pidasid õpilased keelekümbluse suurimaks eeliseks, et eesti keel omandatakse kümblusõppes vestlusvormis, mis on samaaegselt nii õppimine kui ka õpitu kinnistamine läbi praktiseerimise. Eesti keele õppevormina eelistati kõigi vestlusringis osalenute poolt varajast keelekümblust, sest siis omandatakse sõnavara varakult. Üheks suurimaks kümblusõppe puuduseks hilise kümblusklassi õpilaste poolt peeti spetsiaalsete kümblusõppe õpikute puudumist ja eesti koolidele mõeldud õpikute järgi tundmatute sõnade ja teksti pähe õppimist. Varase keelekümblusklassi õpilased ei muudaks õppe korralduses ja metoodikas midagi, hiliskeelekümbluse õpilased aga kaotaks hiliskümbluse üldse ära või võtaks kümblustundides kasutusele uue metoodika, kus õpetatakse korraga segiläbi mõlemas keeles. Oma eesti keele oskust hindasid õpilased B-1 taseme vääriliseks, kuigi töö autori hinnangul on see pigem nõrk kui rahuldav.

Seega saadi empiirilise uuringuga vastused kõigile küsimustele ning autori hinnangul täitis töö oma eesmärgi. Töö käigus jõudis autor seisukohale, et antud teemade valdkond on palju sügavam, kui seda käesolevas bakalaureusetöös oli võimalik käsitleda ja seepärast on tal kavas seda teemat tulevikus oma magistritöös süvendatult edasi uurida.

Kinnitan, et olen koostanud ise 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.

AUTOR Anna Schmidt-Liu

.....

(allkiri, kuupäev)

Kasutatud kirjandus

- Andrienko, E. (2005). Вести дня. *Подводные камни погружения*, pp. 6-7. Tallinn.
- Aulik, S. (2005). *Keelekümbluse käsiraamat*. Külastatud aadressil
<http://www.digar.ee/viewer/et/nlib-digar:12046/23082/page/5>
- Asser, H.(2001). *Eesti käivitab keelekümblusprogrammi*. Kooruke ja Iva, nr 3.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Boston [etc.]: Ally and Bacon. Külastatud aadressil
https://is.muni.cz/el/1423/jaro2013/MVZ453/um/Berg_-_Qualitative_research_methods.pdf
- Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (2nd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker,C (2000). *A parents and teachers Guide to Bilingualism*.2-nd Edition
- Carcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester: John Wiley and Sons Ltd.
- DePalma, R. (2010). *Language use in the two-way classroom: lessons from a Spanish-English kindergarten*. Bristol: MPG Books Group.
- Eesti ühiskonna integratsiooni monitooring* (2015). AS Emor , SA Poliitikauuringute Keskus Praxis, Tartu Ülikool.
Külastatud aadressil
<http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2015/09/3peatykk.pdf>
- Ehala,M., Kerge,K., Niglas,K., Pajupuu,H. & M. Raava (2002). *Eesti keele kui teise keele õpetajate pädevusmudel ja koolitusvajadus*: Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus
- Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, ... planeerimiseks, keeleoskuse mõõtmiseks jne. (2007) Külastatud aadressil
https://www.hm.ee/sites/default/files/euroopa_keeletõppe_raamdokument.pdf
- Freed, B. F., Segalowitz, N., & D.P. Dewey (2004). Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(02), 275-301.
- Genesee, F. (1999). Teise keele kümblusprogrammid. Keelekümblus kui integratsiooni võti. Materjalide kogumik. Projekti Keelekümblus kui integratsiooni võti väljaanne. Silvi Vare (toim.). Tallinn: Eesti Vabariigi Haridusministeerium, 7-17.

- Genesee, F. (2005). *Ülevaade õpetajatele, koolijuhtidele ja lastevanematele. Keelekümbluse käsiraamat*. Tallinn
- Graus, J. (2006). *Keelekümblusrühmas õppivate ja eesti rühmas õppivate laste suhtlusstrateegiatest*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüs ja ettepanekud eesti keele õppe tõhustamiseks põhikoolis. (2015) Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/analuus_ja_ettepanekud_eesti_keelee_õppe_tõhustamiseks_pohikoolis.pdf
- Hirsjärvi, S., Remes, P & P. Sajavaara (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina
- Jalkanen, J. (2009). *Language proficiency and age-appropriate methodology at the English Kindergarten of Kuopio. The Age Factor and Early Language Learning (Studies on Language Acquisition)*. Marianne Nikolov (toim.). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Johnson, K. & M. Swain (1999). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge, Eng.: Cambridge University Press.
- Keelekümblus & SA Innove (2014). *15 aastat keelekümblust*. Haridus – ja Teadusministeerium
- Kebbinau, M. (2011). *Lõimitud aine- ja keeleõpe, keelekümblusprogrammi kogemused*. Lõimitud aine- ja keeleõpe metoodika koolitus HTM, Integratsiooni SA, Keelekümblusprogramm.
- Kvalitatiivne sisuanalüüs. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Käosaar, I. (2011). *Keelekümblusprogramm kui näide kakskeelse õppe toetavast mõjust rahvusliku ja riigiidentiteedi tekkel*.
- Laherand, M.-L. (2008). Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: OÜ Infotrükk
- Lambert, W. E. (1992). *Challenging established views on social issues. American Psychologist*, 47, 533—542.
- Lasteaed Mõmmik keelekümbluse kvaliteedi auhinnavõitja 2016. Külastatud aadressil <http://www.lasteaedmommik.com/>
- Lazaruk, W. (2007). Linguistic, academic, and cognitive benefits of French immersion. *Canadian Modern Language Review*, 63(5), 605-627.
- Laurén, C. (1991). *Kielikylpy ja sen taustaa*. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 1, 11–22.
- Laurén, C. (2000). *Kielten taitajaksi. Kielikylpy käytännössä*. Jyväskylä: Atena.

- Leikop, M. (2016). *Kõrgõzstan on huvitatud Eesti keelekümbluskogemusest*. Külastatud aadressil
<http://koolielu.ee/info/readnews/506685/korgozstan-on-huvitatud-eesti-keelekumbluskogemusest>
- Lõimumiskava 2008-2013. Külastatud aadressil
http://www.kul.ee/sites/kulminn/files/loimumiskava_2008_2013.pdf
- Masso, A. & K. Kello (2010). *Vene õppekeelega koolide valmisolek eestikeelsele gümnaasiumiõppele üleminekuks*. Tartu: Tartu Ülikool
- Mehisto, P., Marsh, D. & M.J. Frigols (2010). *Lõimitud aine- ja keeleõpe*. Tallinn: Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed. Külastatud aadressil
http://kke.innove.ee/images/failid/pdf/muud_failid/LAK_raamat.pdf
- Mehisto P. (2009). *Hiliskeelekümblusprogrammi jätkusuutlikkus*. Uuringu aruanne. Külastatud aadressil
http://dSPACE.ut.ee/bitstream/handle/10062/40657/Keel_hiliskeelekumblus.pdf
- Mellgren, M. P., & E. Somers (2008). *Graduates of a Language Immersion Program: What Are They Doing Now?*. ACIE Newsletter.
- Merila, T. *Laste töö lapsepõlvesotsioloogiline analüüs*. Tartu Ülikool, bakalaureusetöö (1999)
- Merisuo-Storm, T. (2007). Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 226-235.
- Metslang, H., Kibar, T., Kitsnik, M., Koržel, J., Krall, I. & A. Zaborotskaja (2013). „Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis“ Uuringu lõpparuanne. Külastatud aadressil
https://www.hm.ee/sites/default/files/lisa_2_uuring_kakskeelne_ope_vene_õppekeelega_koolis_0.pdf 268-278
- Moina, V., Schwartz, M. & Breikopf, A. (2011) Balancing between heritage and host languages in bilingual kindergarten: viewpoints of Russian-speaking immigrant parents in Germany and in Israel. *European Early Childhood Education Research Journal* 19(4), 515–533.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus Groups*. *Annual Review of Sociology*, 22, 129–152.
- Muhkuba, T. T. (2005) Bilingualism, Language Attitudes, Language Policy and Language Planning: A Sociolinguistic Perspective. *Journal of Language and Learning*. 3(2), 268-278.

- Muldma, M. (2008). *Uusimmigrantide laste integreerumine Eesti kooli*. Publitseerimata magistritöö. Tallinn: TLÜ.
- Nordgren, B. & Bergström, M. (1999) Mitmekeelsuse kasvatus Soomes. Rmt. S. Vare (Koost.) *Keelekümblus kui integratsiooni võti*. Tallinn: Urjala Aura Trükk, 21-28.
- Parijõgi, M. Kahesuunaline keelekümblus jõuab sügisel eesti lasteaeda (12. 06. 2015). Õpetajate Leht. Külastatud aadressil <http://opleht.ee/23624-kahesuunaline-keelekumblus-jouab-sugisel-estti-lasteaeda/>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus* (lühend - PGS) (2016) Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/116062016007>
- Rannut, Ü. (1992). *Keelekümblus, Eesti Haridusministeerium* Külastatud aadressil http://www.oppekava.ee/index.php/Keelek%C3%BCmblusprogramm_kui_n%C3%A4ide_kakskeelse_%C3%B5ppe_toetavast_m%C3%B5just_rahvusliku_ja_riigiide ntiteedi_tekkel
- Rannut, Ü. (1999). *Keelekümblus kui keeleõppepoliitika osa*. Rmt. S. Vare (Koost.) *Keelekümblus kui integratsiooni võti*. Tallinn: Urjala Aura Trükk, 61-66
- Rannut, Ü. (2000). *Varajane eesti keele kümblus ja eesti keel kui teine keel 1.klassis*. Tallinn: Aura Trükk
- Rannut, Ü. (2012) *Keelekümbluse teooria ja metoodika*. Külastatud aadressil <http://www.cs.tlu.ee/filcore/wp-content/uploads/2012/05/Keelek%C3%BCmbluse-teooria-ja-metoodika.pdf>
- Richards, J. C. & T.S. Rodgers (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sajavaara, K. *Keeleõppe küsimusi* (1999). Toimetanud Arja Piira-Marsh.
- Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics*. 21, 23–44
- Sau-Ek; K., Loogma & K. Võõbus (2008). *Keelekümbluse 2007.-2008.a. uurimuse aruanne*. Tallinn: TLÜ Haridusuuringute Keskus Külastatud aadressil http://kke.innove.ee/images/failid/pdf/teadusuuringud/aruanne_hkk_nov2008.pdf
- Sau-Ek; K. (2009). *Hiline keelekümblus Eesti koolides*. *Haridus*, 11-12, 8-13.
- Singer, D. & J.Singer (2001). *Handbook of Children and the media*. London: Sage Publications
- Zabrodskaia, A. (2005). *Vene-eesti koodivahetus Kohtla-Järve vene emakeelega algkoolilastel*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Valk, A. (2015). *Analüüs eesti keele õppe tõhustamisest põhikoolis*. Külastatud aadressil

http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45535/Analys_keel_pohikool_2015.pdf?sequence=1

Vare, S. (1999). Eesti keele õpetamine vajab uuendamist. Rmt. S. Vare (Koost.) *Keelekümblus kui integratsiooni võti*. Tallinn: Urjala Aura Trükk, 45-56

Verschik, A. (2008). *Emerging bilingual speech : from monolingualism to code-copying*. London ; New York : Continuum, 2008

Verschik, A. Publikatsioonid. Külastatud aadressil

<https://www.etis.ee/Portal/Persons/Display/816fdf88-824b-456b-badb-f0410f8c96ac>

Ühiskonnauuringute Rahvusvahelised reeglid 1994. Külastatud aadressil:

http://www.emor.ee/public/documents/Esomari_reeglid_ja_markused_koos.pdf

Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press

Lisa 1

Fookusgrupi intervjuu küsimused teemal “Keelekümblyse eelised ja puudused vene põhikooli üheksandate klasside õpilaste hinnangul”

Sissejuhatavad küsimused:

- Kui kaua õpid keelekümblyse klassis?
- Kuidas õppimine läheb?
- Mis keeles suhtled kodus, koolis ja mujal?

Keelekümblyse eelised ja puudused

- Mis on sinu arvates keelekümblyse eelised?
- Mis on sinu arvates keelekümblyse puudused?
- Kas keelekümblysklassis on tore käia ja miks see nii on või ei ole?
- Mis sulle keelekümblyse juures kõige rohkem meeldib?
- Mis sulle ei meeldi keelekümblyse juures?
- Kas sinu vanemad on teinud õige valiku, pannes teid keelekümblysklassi?
- Kas sa kohe alguses tahtsid ise minna keelekümblysklassi?
- Kas arvamus keelekümblyse kohta on sul aja jooksul muutunud?
- Kui palju on olnud kasu keelekümblysest eesti keele õppimisel?
- Mis sa arvad, milline oleks sinu keeleoskus, kui sa oleksid õppinud tavalises keeletunnis eesti keelt?
- Nimeta, mis kasu on sul keelekümblysest olnud/ei ole olnud?
- Mida on keelekümblyse eesti keele oskuse juures arendanud kõige rohkem (arusaamist, rääkimist, lugemist, kirjutamist)?
- Kuidas on keelekümblyse mõjutanud sinu vene keele oskust?
- Miks on hea osata korraga hästi eesti ja vene keelt?
- Millist kasu on keelekümblysest sulle veel olnud?
- Kas keelekümblyse on aidanud sul teisi aineid õppida või pigem takistanud? Miks sa nii arvad?
- Kas ja mille poolest on keelekümblyse muutnud sinu õpinguid raskemaks?
- Kas keelekümblyse õppematerjalid on sinu arvates head ja sobivad?
- Mis võiks keelekümblyse juures olla teisiti?
- Millist keelt räägid kodus?
- Millist keelt räägid sa sõpradega?

- Kus ja kellega sa eesti keeles suhelda saad?
- Kas ja kus oled lisaks koolile veel õppinud eesti keelt?

Ettepanekud

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Anna Schmidt-Liu

(04.06.1988)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose “Keelekümbluse eelised ja puudused üheksanda klassi õpilaste tõlgenduses”,

mille juhendaja on Esta Sikkal,

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

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

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

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

Tartus, 10.01.2018