

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Humanitaarainete õppekava

Maris Maasikas

II–III KOOLIASTME EESTI KEELE ÕPETAJATE ARVAMUS MUUKEELSETE
ÕPILASTE KUULAMISE KUI KEELE RETSEPTIIVSE OSAOSKUSEGA SEONDUVAST

bakalaureusetöö

Juhendaja: Meeli Väljaots

Läbiv pealkiri: muukeelne õpilane, kuulamine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Meeli Väljaots, MA

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Anu Sarv, lektor

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

II ja III kooliastme eesti keele õpetajate arvamus muukeelsete õpilaste kuulamise kui keele retseptiivse osaoskusega seonduvast

Resümee

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks on uurida eestikeelse kooli eesti keele õpetajate arvamust muukeelsete õpilaste kuulamise kui keele retseptiivse osaoskusega seonduvast eesti keele tundides. Sissejuhatuses antakse ülevaade mitmekultuurilisest Eesti ühiskonnast ja sellest, kuidas mitmekultuurilisus avaldub Eesti koolis, emakeele ja teise keele omandamisest, eesti keele õpetamisest II ja III kooliastmes ning kuulamise osatähtsusest keeleõppes. Samuti tehakse kokkuvõtte varem koostatud uurimistöödest.

Töö uurimuslikus osas esitatakse nelja Tartu eesti keele õpetajaga tehtud intervjuudest kogutud andmed. Uuringu tulemustest selgus, et õpetajate hinnangul saab muukeelse õpilase puhul määravaks tema motivatsioon õppida eesti keelt ja kaaslastega eesti keeles suhelda. Õpetajad rõhutavad õpilaste kuulamisoskusest rääkides nende individuaalsust ja eripärasid ning kinnitavad seetõttu, et uurimisküsimustele ühest vastust anda ei ole võimalik. Kuulamise kui osaoskuse tase sõltub ka eestikeelses koolis õpitud ajast. Üldiselt leiavad õpetajad, et muukeelsed õpilased rikastavad klassikollektiivi ning avardavad õpilaste maailmapilti.

Märksõnad: muukeelne õpilane, eesti keele õpetamine muukeelsetele, kuulamine kui retseptiivne osaoskus

Secondary school Estonian language teachers' opinion of listening as a receptive skill of
bilingual students

Abstract

The purpose of this bachelor's thesis is to study secondary school Estonian language teachers' opinion of listening as a receptive skill of bilingual students. The introduction provides an overview of the multicultural society in Estonia and how multiculturalism is manifested in the Estonian school, of first and second language acquisition, of teaching the Estonian language in secondary school and of the relative importance of listening in language learning. A summary of previous researches is also provided.

In the empirical part of this paper, the data collected during interviews with four Estonian language teachers in Tartu will be presented. Results of the study revealed that, in the opinion of the teachers, motivation to learn Estonian and communication with peers are decisive in the case of a bilingual student. Teachers emphasise the students' individuality when speaking of listening skills and affirm, therefore, that answers to the research questions cannot be generalised. The level of listening skill also depends on how long the bilingual student has studied in an Estonian school. In general, teachers find that bilingual students enrich the class and broaden the students' world view.

Keywords: bilingual student, teaching Estonian to bilinguals, listening as a receptive skill

Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
Sissejuhatus	5
<i>Mitmekultuuriline ühiskond</i>	5
<i>Keele definitsioon ja emakeel</i>	7
<i>Muukeelne õpilane ja teine keel</i>	7
<i>Kuulamine kui retseptiivne osaoskus</i>	9
<i>Eesti keele ja kirjanduse õpetamine II ja III kooliastmes</i>	10
<i>Varasemad uurimused ja uurimisküsimuste teke</i>	10
Metoodika.....	13
<i>Valim</i>	15
<i>Mõõtevahendid</i>	15
<i>Protseduur</i>	16
Tulemused	18
Arutelu.....	26
Tänuõnad	30
Autorsuse kinnitus.....	31
Kasutatud kirjandus.....	32
Lisa 1.	36
Lisa 2.	37

Sissejuhatus

21. sajandi teisel kümnendil elame ühiskonnas, kus mitmekultuurilisus on saanud normiks ja üha rohkem inimesi kasutab igapäevaselt erinevates situatsioonides rohkem kui üht keelt. Eri keeltega kaasneb tihtipeale ka erinev kultuuriline taust, erinevad usulised veendumused, erinevad identiteedid. Üleilmastumise taustal paistavad inimesed mitte sarnastuvat, vaid vastupidi saab nüüd igäüks inimõiguste hartale toetudes olla täpselt selline, nagu paremaks peab – kedagi ei tohi diskrimineerida tema rassi, soo või usutunnistuse pärast (Inimõiguste ja põhivabaduste kaitse konventsioon. RT II 2000, 11, 57, 1996). Rahvusriikides peetakse enamasti üht keelt ja kultuuri teistest kui mitte tähtsamaks, siis rohkem “omaks”. Nii näeb ka Eesti integratsioonipoliitika ette muukeelse elanikkonna kultuurilise ja poliitilise integreerimise Eesti ühiskonda ja eelkõige eesti keele oskuse järsu paranemise («Eesti riikliku integratsioonipoliitika lähtekohtade mitte-eestlaste integreerimiseks Eesti ühiskonda» heakskiitmine. RT I 1998, 57, 866, 1998).

Eesti muukeelne elanikkond koosneb suuresti Nõukogude Liidu okupatsiooni ajal teistest liiduvabariikidest Eestisse asunud inimestest ja nende järeltulijatest, kes moodustavad Eesti elanikkonnast ligi kolmandiku. Pärast taasiseseisvumist on Eestis tekkinud uusimmigrantide kogukond. Uusimmigrantidena käsitletakse Euroopa Liidust ning kolmandatest riikidest saabuvaid töölisi, asüülitaotlejaid, migrante ja pagulasi, hariduslikus kontekstis nende lapsi, kes soovivad õppida eesti koolis ning kes on Eestis viibinud vähem kui kolm aastat (Rannut, 2004; Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed, 2014). Nii oleme jõudnud tänapäevasesse Eesti kooli, kus õpilasi, kelle emakeel ei ole eesti keel, on üha rohkem. Nende õpetamine eestikeelsete õpilaste hulgas nõuab uutmoodi teadmisi.

Mitmekultuuriline ühiskond

Kuigi Eesti ei ole pea kunagi olnud ükskeelne maa, on praegune rahvastiku koosseis üleilmastumise oludes muutumas järjest kirjumaks. Kui 2000. aasta rahvaloenduse ajal elas Eestis püsivalt 142 rahvuse esindajaid, siis 2011. aasta rahva- ja eluruumide loenduse ajaks on see arv tõusnud 192ni (REL2011 - Tulemused, 2011). Samal ajal on põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse paragrahvis 21 sätestatud, et põhikoolis on õppekeeleks eesti keel ja kuigi mõnes või kõigis põhikooli klassides võib õppekeel olla ükskõik mis keel, kui nii on taotlenud kooli hoolekogu ja otsusega lubanud vastavad võimukandjad (RT I, 13.12.2013, 21), püüeldakse täielikult eestikeelse hariduse poole. 2009.–2011. aastal läbi viidud Haridus- ja Teadusministeeriumi projekti “Muukeelne laps Eesti koolis” lõpparuandes toodi välja

põhjused, miks üha enam muukeelseid vanemaid paneb oma lapse õppima eesti õppekeelega kooli. Nimelt loodavad vanemad, et nii saab lapsel selgeks eesti keel ja et see omakorda võimaldab paremat haridust ja töökohta (Reek, 2012a; Reek, 2012b). Samas uuringus toodi välja ka raskused, mis võivad õpetajate hinnangul tekkida õpilastel võõras keelekeskkonnas. Üks nimetatud probleemirühmadest võttis kokku keeleoskusega seonduvad probleemid, sealhulgas näiteks mahajäämus õppimises, mis avaldub näiteks piiratud sõnavaras, teksti ja juhendite puudulikus mõistmises, puudulikus suulises ja kirjalikus eneseväljenduses, aeganõudvamas õpiprotsessis ja võimetuses iseseisvaks tööks (Arro, 2012). Sellegipoolest tõdeb Kraav (2000), et lapsevanemad soovivad hetkeliste raskuste kiuste tagada oma lastele parimad arenguvõimalused ja ka Rannut (2003) leiab, et parem eesti keele oskus võimaldab muukeelsetel lastel tulevikus edukamalt kõrgharidust omandada ja töökohta leida.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses on sätestatud üldhariduskooli alusväärtused, mille kohaselt peab kool toetama õpilase vaimset, füüsilist, sotsiaalset, kõlblist ja emotsionaalset arengut ning looma tingimused õpilaste võimete tasakaalustatud arenguks ja eneseteostuseks ning teaduspõhise maailmapildi kujunemiseks. Seaduses rõhutatakse korduvalt, et tänapäevane haridus toetub eesti kultuuri traditsioonidele, Euroopa ühisväärtustele ja maailmakultuuri väärtustamisele. (RT I, 13.12.2013, 21)

Neile samadele väärtustele tuginedes on Kultuuriministeerium loonud Eesti lõimumiskava, mille eesmärk on integreerida mitte-eestlased Eesti ühiskonda nii, et erinevad ühiskonnagrupid üksteist aktsepteeriks ja mille kohaselt on lõimumine edukas, kui kõigil Eesti elanikel, rahvusest ja emakeelest sõltumata, on soov ja võimalused panustada riigi arengusse ja osaleda ühiskonnaelus (Eesti lõimumiskava 2008–2013). 2011. aastal tellis Kultuuriministeerium ka Eesti ühiskonna integratsiooni monitooringu, millest selgub, et võrreldes 2008. aastal toimunud samalaadse uuringuga on muukeelsete vanemate huvi eestikeelse alushariduse vastu kasvanud 51 protsendilt 65 protsendile (Lauristin, et al., 2011). Kuna lõimumiskava viiakse suures osas ellu hariduse ja kultuuri valdkonnas, on ühest küljest oluline, et riik kohtleks mitte-eestlasi võrdsete ühiskonnaliikmetena ja teisest küljest, et mitte-eestlastest kodanikud oleksid valmis täitma kodanikukohuseid (Rannut, Rannut, & Verschik, 2003). Paraku selgub uuringust “Muukeelne laps Eesti koolis”, et lõimumist ei takista niivõrd mitte-eestlaste soovi puudumine kui eestlaste tõrjuv suhtumine (Haridus- ja Teadusministeerium, 2012).

Tulles tagasi kooli kui kodaniku kasvataja juurde, on integratsiooniprotsessi peamine ülesanne võimaldada kõigile koolilõpetajatele konkurentsivõime edasistel õpingutel ja tööturul (Lukas, 2007). Just selle poole püüdleavad mitte-eesti emakeelega laste vanemad, pannes oma lapsed eesti õppekeelega kooli (Haridus- ja Teadusministeerium, 2012). Nii lõimumise kui

eduka tuleviku tagamise eelduseks on eesti keele oskus, olgu see siis riigikeele, suhtluskeele või õppekeele kontekstis. Eelkõige on keel kommunikatsioonivahend, sest inimene elab ühiskonnas ja ühiskonna moodustabki selle liikmete võime üksteisest aru saada (Hint, 2004).

Keele definitsioon ja emakeel

Keel teeb kommunikatsiooni võimalikuks, sest keel on märgisüsteem – sõnadega antakse edasi tähendusi (Hint, 2004). Keelel on mitmeid funktsioone, ent eelkõige on keel vahend, mille abil rahuldada esmaseid vajadusi, küsida, arvamust avaldada, edastada soove ja palveid; keele kaudu omandab laps ühiskonnas kehtivad normid (Merila, 1999). Rannuti (2003) ning Hallapi ja Padriku (2008) sõnul vajab laps keelt selleks, et olla tegevustesse kaasatud ning suhelda eakaaslaste ja õpetajatega.

Kõik inimkeeled on põhiolemuselt väga sarnased: kõigil keeltel on häälikusüsteem, grammatika ja sõnavara, kõik keeled kombineerivad oma grammatika vahendid ja lõpmatu hulga sõnu suhteliselt vähestest häälikutest, kõigis keeltes annab grammatika võimaluse luua lõpmatul hulgal lauseid (Hint, 2002).

Emakeeleks (inglise keeles *mother tongue, first language, native language, L1*) nimetatakse keelt, mida inimene on omandanud sünnist saati või kriitilise perioodi ajal või mida inimene kõige paremini oskab ja mis seega on tihti aluseks tema sotsiolingvistilise kuuluvuse määramisel (Bloomfield, 1995; Merila, 1999). Emakeel on inimese tähtsaim side maailma, ühiskonna ja ligimestega, sest just emakeeles mõeldakse, öeldakse ja kirjutatakse kõige rohkem ja sellest, mis meie elus on tõesti oluline (Hint, 2004). Emakeelt omandades teab õppija, millised laused on omandatavas keeles grammatilised ja millised mitte; ta suudab moodustada lõpmatul hulgal grammatiliselt õigeid lauseid, mida ta kunagi kuulnud pole, sest teab, millised lausekonstruktsioonid on tema keeles üldse võimalikud (Chomsky, 1965). Kuna inimene saab esimesena selgeks keele, mida räägitakse kodus, suudavad kakskeelsetest peredest pärit lapsed omandada ka mitu keelt (Byers-Heinlein, Burns, & Werker, 2010).

Muukeelne õpilane ja teine keel

Erinevalt emakeelest või -keeltest, mille laps omandab, tuleb teisi keeli juba õppida. Keele õppimine ja keele omandamine on teineteisest eraldi seisvad protsessid: omandamine on alateadlik protsess, mille käigus õppija moodustab teise keele grammatikat, kuid teadlikult õpitud grammatikareeglitel on väike mõju sellele keeleloomeprotsessile (Krashen, 1981). Teine keel (inglise keeles *second language, L2*) on ükskõik mis keel, mida õpitakse või

omandatakse pärast emakeele või -keelte omandamist (Bohnacker & Westergaard, 2010). Laiemas tähenduses nimetatakse kakskeelseteks indiviide või gruppe, kes kõnelevad rohkem kui üht keelt, kakskeelsus on aga keerukas ja mitmedimensiooniline psühholoogiline ja sotsiokultuuriline keeleline tegevus (Butler & Hakuta, 2006). Eri allikates on muukeelsust nimetatud ja defineeritud erinevalt. Eesti keeles kasutatakse nii terminit muukeelne (Merila, 1999; Rannut, 2003; Läänemets, 2001) kui ka terminit kakskeelne (Hint, 2002; Vare, 1998), ingliskeelses kirjanduses kasutatakse terminit *bilingual* (Bohnacker & Westergaard, 2010; Byers-Heinlein et al., 2010; Baker, 2005). Siiski ei ole uurijad kokku leppinud kakskeelsuse täpsese definitsioonis. Werker (Byers-Heinlein et al., 2010; Gervain & Werker, 2013) toetab Chomsky teooriat, mille kohaselt lapsed sünnivad valmisolekuga keelt või keeli omandada ja tema uuringud kinnitavad, et juba vastsündinud lapsed on võimelised keeli eristama. Sama mehhanism, mille abil vastsündinu eristab emakeelt teistest keeltest, toimib ka kahe emakeele puhul (Byers-Heinlein et al., 2010) – seega on lastel kaasasündinud valmidus saada mitmekeelseks. Kakskeelseks võib aga saada ka hiljem keelt õppides (Vääri, 1988). Varasemates käsitlustes on kakskeelsus olnud määratletud indiviidi võimena kasutada teist keelt samal tasemel seda keelt emakeelena kõnelejatega (Bloomfield, 1984). Ka Hindi (2002) definitsiooni järgi tähendab kakskeelsus seda, et inimene suudab end kahes keeles võrdsel tasemel väljendada, kuid see võib ka tekitada psühholoogilisi pingeid, olgu need siis võimetus end teises keeles piisaval määral väljendada või võimalik kahest keelekeskkonnast tulenev identiteediprobleem. Moodsamad käsitlused laiendavad kakskeelsuse definitsiooni, et hõlmata ka teise keele õppimise arengujärke (Butler & Hakuta, 2006). Baker (2005) leiab, nagu paljud teisedki uurijad, et kakskeelsusel on positiivseid mõjusid lapse arengule, sest nii parandeb tähelepanuvõime ja toimingute vahetamise suutlikkus (Marian & Shook, 2012) ning kakskeelsus suurendab aju üleüldist neuroplastilisust ja vaimset paindlikkust (Bialystok, Craik, & Luk, 2012).

Antud uurimuse raames nimetatakse muukeelseks õpilasi, kelle emakeel ei ole eesti keel ja kes õpivad Eesti üldhariduskoolis eesti keeles või rahvusvahelise õppekava (IB) raames eesti keelt, kasutades erinevates olukordades erinevaid keeli. Muukeelsus võib erineva võimekusega õpilaste puhul tähendada sisuliselt erinevaid asju: erinevust lapse emakeele ja kooli õppekeele vahel võib käsitleda nii takistava tegurina kui ka rikastava ressursina (Maurer-Hetto, 2009, viidatud Arro 2012), kusjuures mitmekeelsus võib olla ühes ja samas klassikomplektis üheaegselt nii probleem kui ressurss (Maurer & Roth, 2008, viidatud Arro 2012).

Kuulamine kui retseptiivne osaoskus

Nagu ülal kirjeldatud, on keel peamiselt suhtlusvahendiks, mis võimaldab lapsel väljendada oma soove ja vajadusi. Selleks et mistahes keeles areneks loomulik rääkimisoskus, peab keeleõppija kõigepealt saama aru sellest, mida ta kuuleb (Carrasquillo & Rodríguez, 2002). Retseptiivseteks nimetatakse osaoskusi, mis seostuvad nii suulise kui kirjaliku teksti vastuvõtmise ja mõistmisega. Suulise teksti vastuvõtmine jaguneb omakorda interaktiivseks ja retseptiivseks, millest esimese puhul on kuulajal võimalik sekkuda, paludes kõnelejal näiteks aeglasemalt ja selgemalt rääkida. Nii emakeele kui ka võõrkeele puhul käivituvad kuuldu mõistmiseks kognitiivsed protsessid, mille käigus registreeritakse sõnu, tõlgendatakse teksti ja tehakse selle kohta järeldusi. Teksti mõistmine koosnebki tähenduse äratundmisest ja tõlgendamisest, kusjuures nii emakeeles kui võõrkeeles võib osa sõnu jääda arusaamatuks või registreerimata. Kuulamisoskus on võime mõista pikemaid suulisi tekste automaatselt, mõista tekstis selgelt esitatud grammatilisi seoseid, teha kuuldu kohta järeldusi tekstis otseselt sisalduvate vihjete põhjal. (Hausenberg, Kikerpill, Rõigas, & Türk, 2003; Carrasquillo & Rodríguez, 2002)

Poelmansi (2003) järgi toimub kuulamine järgmistes etappides:

- kuulmine, mille käigus kuulaja võtab helid vastu, osutugu need siis kõneks või mitte;
- helide kategoriseerimine vastavalt keele helireeglitele;
- sõnade äratundmine, lahutades sõnad kõnevoost ja leides pikaajalisest mälust nende tähendused;
- arusaamine, mõistes sõnade tähendusi antud järjestuses ja käänetes, moodustades tervikliku lause.

Kuulamine on igapäevases keelekasutuses keskne protsess ja Rubini arvates (Rubin, 1994) moodustab see 50% õpitegevustest, samas kui teised osaoskused nagu rääkimine, lugemine ja kirjutamine hõlmavad vastavalt 25%, 15% ja 10% kogu koolikeskkonna suhtlustegevusest (Carrasquillo & Rodríguez, 2002; Hedge, 2002). Muukeelsete õpilaste kuulamisoskusele peaks rohkem tähelepanu pöörama, sest tegu ei ole pelgalt passiivse tegevusega ja kõne moodustamine ei tule õppijale loomulikult, kui puudub arusaamine kuulatud tekstist (Carrasquillo & Rodríguez, 2002). Kuulamise teevad lisaks mõistmisprobleemidele keeruliseks mittelingvistilised aspektid, nagu tähelepanu, mälu, huvi ja ärevusega seotud raskused.

Eesti keele ja kirjanduse õpetamine II ja III kooliastmes

Kuulamise kui osaoskuse kohta ütleb riiklik õppekava, et II kooliastme lõpuks peaks õpilane olema võimeline mõtestatult kuulama eakohast teksti, sellest kokkuvõtet tegema ja sellele hinnangut andma. Samuti peaks II kooliastme lõpetaja oskama väljendada, põhjendada ja kaitsta oma arvamust. III kooliastme lõpuks peaks õpilane suutma mõista eri liiki tekste ja end spetsiifilises olukorras selgelt ja asjakohaselt väljendada – õpiväljundite kirjeldused on siin juba laialdasemad. Sama dokumendi eesti keele ja kirjanduse ainevaldkonna kirjelduses loetletakse neli II ja III kooliastme õppevaldkonda: suuline ja kirjalik suhtlus, teksti vastuvõtt, tekstiloomine ning õigekeelsus ja keelehoole. Antud uurimust puudutavad neist enim kaks esimest. Suulise ja kirjaliku suhtluse õpetuse kirjelduses tuuakse välja, et sellega kujundatakse oskust kahe või mitme osapoolega otseses, telefoni- või meilisuhtluses hakkama saada, tekste kokku võtta ja vahendada ning saavutada häid tulemusi rühma- ja paaristöös. Teksti vastuvõtu õpetuse kaudu kujundatakse oskust tekste valida ning leida, eesmärgipäraselt lugeda ja kuulata, võimet teksti järjest sügavamini mõista ning tekstile reageerida. (Põhikooli riiklik õppekava. RT I, 28.08.2013, 7)

Muukeelsete üliõpilaste kohta tehtud uuringus toodi välja raskused, mis tekivad eesti keeles õppimisel. Eestikeelse õppe puhul peavad nii muukeelsed üliõpilased kui ka nende õppejõud puudulikuks julgust suuliselt eesti keeles suhelda. Rõhutatakse ka, et õppetööga toimetulek ei tähenda veel tingimata, et üliõpilasel on välja arenenud piisav akadeemiline väljendusoskus ning et õppejõud peavad üliõpilasi toetama loengutest arusaamisel ja ka seminariaruteludes osalemisel (Metslang & Šmõreitšik, 2012). Nende uurimistulemustega ühtivad ka Haridus- ja Teadusministeeriumi (2012) “Muukeelne laps Eesti koolis” uurimuse tulemused, mille kohaselt puutuvad kooliõpilased kokku sarnaste raskustega, eelkõige on raskusi üldise arusaamise ja enese väljendamisega.

Varasemad uurimused ja uurimisküsimuste teke

Paljud varasemad uurimused keskenduvad muukeelsete õpilaste, nii vene keelt emakeelena kõnelevate kui ka uusimmigrantide lõimimisele Eesti ühiskonda ja koolisüsteemi, mistõttu on nende uurimuste fookus suuresti muukeelsete õpilaste sotsiaalsetel oskustel ja eesti keele õppe tõhustamisel (Rannut, 2003; Rannut, 2004; Rannut, Rannut, & Verschik, 2003). Samuti on käsitletud muukeelsete õpilaste üldist keeleoskust ja toimetulekut eestikeelses koolis (Haridus- ja Teadusministeerium, 2012). Selles kontekstis mainivad õpetajad muukeelsete õpilastega seotud probleemidena kõige sagedamini mitmesuguseid õpilaste vähese keeleoskusega seotud

probleeme. Ka selles uurimuses on põhirõhk funktsionaalse lugemisoskuse, st teise retseptiivse osaoskuse kehval seisul ning seoses vähese sõnavara ja puuduliku väljendusoskusega tekkivatel probleemidel (Arro, 2012). Muukeelsete õpilaste õpetamisega seonduvaid probleeme on uurinud Vaher (2012) ja leidnud, et muukeelsete puudulik keeleoskus võib võrreldes eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilastega põhjustada nii õpi- kui ka sotsiaalseid probleeme. Vaheri uurimuses osalenud õpetajad nimetasid esimese probleemina just üldist keelelist arusaamist. Need uurimistulemused ühtivad suurel määral projekti “Muukeelne laps Eesti koolis” lõpparuande tulemustega (Haridus- ja Teadusministeerium, 2012). Toetudes eespool mainitud Rubini (1994) arvamusele, moodustab just kuulamine lõviosa tunnitegevustest, see lihtsalt ei pälvi nii palju tähelepanu, sest paistab passiivse kohalolekuna ja kuulamisel pole ekspressiivset väljundit. Eesti keele osaoskusi eesti keele kui võõrkeele omandamisel täiskasvanute puhul on selgitanud Kerge (2008). Kuulamise osatähtsust on Kerge kirjeldanud peamiselt vahendina produktiivsete osaoskuste arendamisel. Toetudes uurijate arvamusele, et kuulamise osatähtsust keeleõppes on alatähtsustatud (Carrasquillo & Rodríguez, 2002; Rubin, 1994), on siinkohal oluline uurida muukeelsete õpilaste kuulamisoskusega seonduvat. Antud töö eesmärgiks on uurida eestikeelse kooli eesti keele õpetajate arvamust muukeelsete õpilaste kuulamise kui keele retseptiivse osaoskusega seonduvast eesti keele tundides.

Haridus- ja Teadusministeeriumi uurimuses tuuakse üldise keeleoskusega seotud probleemide hulgas välja muukeelse õpilase suutmatus mõista tööjuhendeid, ülesannete korraldust ja tekstülesandeid, samuti mõisteid ja väljendeid ainetundides, sealhulgas eesti keeles, ning see takistab kollektiivi efektiivset õpetamist. Varasemates uurimustes on juttu, et muukeelsetele õpilastele valmistab jutustavates ainetes, nagu loodusõpetus ja inimeseõpetus, peamiselt probleeme eestikeelne sõnavara ja lauseehitus (Vaher, 2012). Eri allikates on jõutud järeldusele, et töökäsust aru saamiseks tuleb rääkida selgelt ja pigem aeglaselt, kasutada lühikesi ja lihtsaid lauseid, lauset korrata, kui õpilane ei saa aru, ja enda arusaadavaks tegemiseks kasutada kehakeelt (Rannut, 2003; Märka, Kuuspalu, & Soll, 2009; Grosstein, 2012). Kahe järgmise küsimusega soovis autor lähemalt uurida kaht nimetatud aspekti:

- 1. Kuidas mõistavad muukeelsete õpilaste õpetajate arvates tundides suuliselt antud töökäsku?**
- 2. Kuidas mõistavad muukeelsete õpilaste õpetajate arvates eesti keele tundides kasutatavaid mõisteid?**

Varasemates uurimustes on tulnud välja, et muukeelse lapse asumisel eestikeelsele õppele on üldiselt positiivsed mõjud nii tema enda kui ka klassikollektiivi sotsiaalsele arengule (Asser, 2003; Reek, 2012b). Samas on mitmes allikas viidatud, et õpilastevaheline keelebarjäär toob kaasa muukeelse õpilase tõrjumist ja temaga koostööst keeldumist (Rannut, 2003; Vaher, 2012). Järgmise kahe küsimusega soovis autor teada saada, kuidas hindavad õpetajad muukeelsete ja eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilaste suhtlust õpitegevuste puhul.

- 3. Kuidas suudavad muukeelsed õpilased õpetajate arvates kirjanduse tundides toimuvatest aruteludest osa võtta?**
- 4. Kuidas hindavad õpetajad muukeelsete õpilaste ja eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilaste omavahelist suhtlust (paaristöodes, grupitöodes)?**

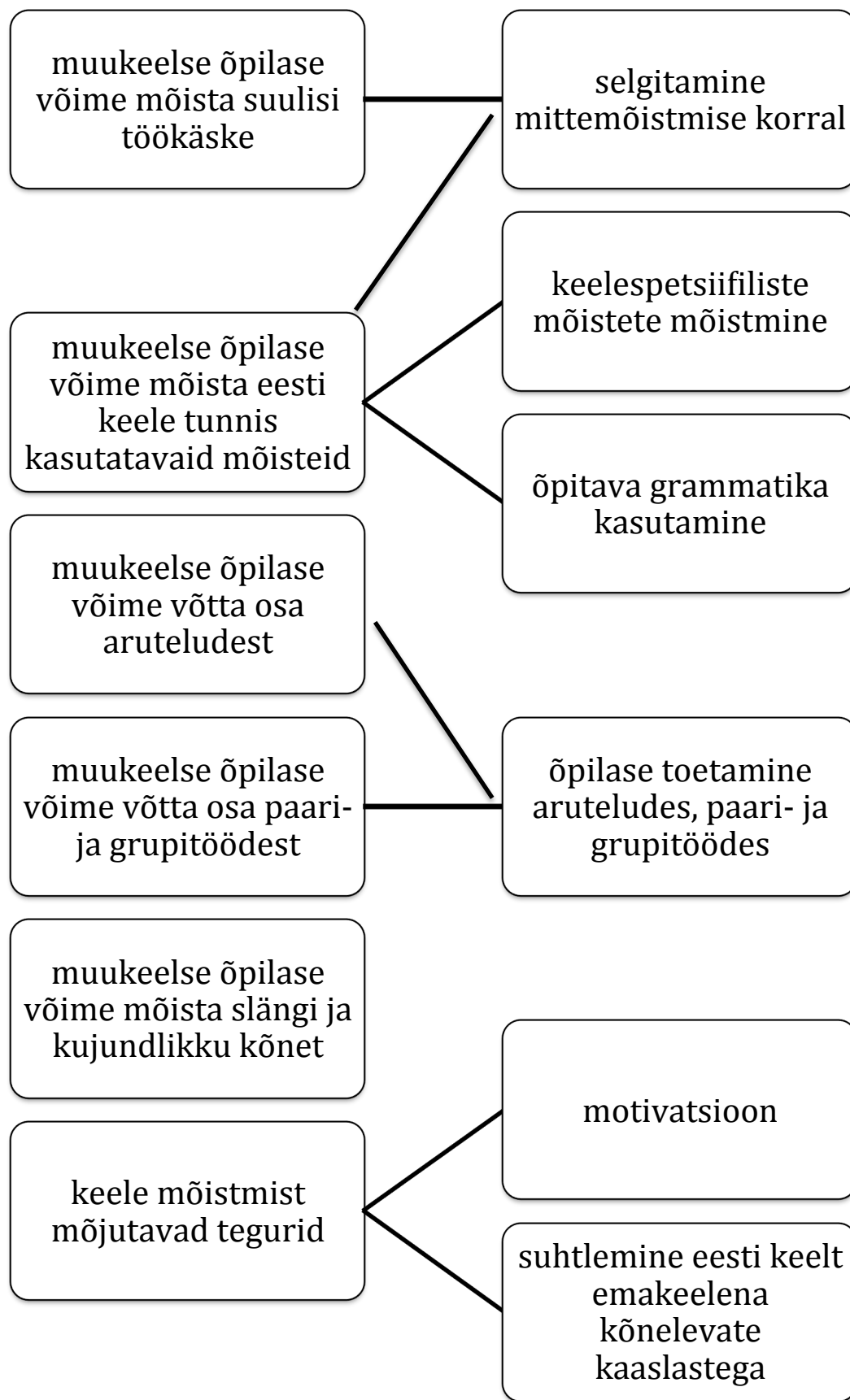
Haridus- ja Teadusministeeriumi uurimuses (2012) toodi välja ka keeleliste teisendite, slängi ja segakeele tekkimine, mis toob kaasa puhta keele kadumise. Euroopa keeletasemete järgi on nii kujundlikkuse kui ka slängi mõistmine C1 tasemel keelekasutaja tunnusteks (Kerge, 2008). Uurimuse autor spekulereib, et kui muukeelne õpilane on sotsiaalne ja suhtleb kaaslastega sihtkeeles, omandatakse suhtluskeeles esinev släng ja kujundlikkus enne ülalkirjeldatud akadeemilist keeleoskust, ja otsib sellele väitele kinnitust.

- 5. Kuidas mõistavad muukeelsed õpilased õpetajate hinnangul kujundlikku kõnet ja slängi nii suhtluses õpetaja kui ka eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilastega?**

Metoodika

Antud uurimus tehti 2013. aasta kevadel Tartus. Kasutati kvalitatiivset uurimisviisi, mis Laheranna (2008) järgi keskendub kogemuste, arusaamade ja tõlgenduste mõistmisele ning aitab anda inimestest, sündmustest ja ilmingutest tervikliku, rikka ja detailirohke pildi. Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud, eesmärgiga saada usaldusväärset teavet, mille abil oleks võimalik vastata uurimisküsimustele. Valiidsust püüti tagada pilootintervjuu tegemisega, mille põhjal tehti poolstruktureeritud intervjuus parandusi ja täiendusi. Uurimuses osalenud õpetajad jäävad anonüümseks. Uurimuse reliaablus väljendub selles, et vastused erinevatele küsimustele toetavad teineteist ega lähe vastuollu. Objektiivsust püüti tagada kõigile intervjuueeritavatele samade küsimuste esitamisega. Uurimiseetikas lähtuti Ameerika Sotsioloogide Assotsiatsiooni eetikakoodeksist (1999), mille kohaselt ei tohi kahjustada uurimuses osalejate huve, nad peavad olema teadlikud uurimuse eesmärkidest, osalemine on vabatahtlik ja kogutud andmed peavad olema konfidentsiaalsed ja anonüümsed. Kvalitatiivse sisuanalüüsi tegemisel kasutati Mayringist lähtuvalt kirjeldavat kokkuvõtvat sisuanalüüsi.

Kategooriad on moodustatud peamiselt deduktiivselt (Mayringi suunatud sisuanalüüs) (Laherand, 2008) uurimisküsimuste põhjal, aga ka induktiivselt andmete töötlemise käigus. Püstitatud uurimisküsimustest tekkisid esmased põhikategooriad, milleks on: muukeelsete õpilaste võime mõista suulisi töökäske, muukeelsete õpilaste võime mõista eesti keele tundides kasutatavaid mõisteid, muukeelsete õpilaste võime võtta osa aruteludest, muukeelsete õpilaste võime osaleda paaris- ja grupitöodes ja muukeelsete õpilaste võime mõista slängi ja kujundlikku kõnet. Nende kategooriate alla paigutati intervjuudest sobivad mõtted. Analüüsi käigus tekkisid põhikategooriatele alakategooriad ja ka mõned lisakategooriad. Kategooriate alla paigutatud tekstilõike tõlgendatakse vastavalt käesoleva uurimuse aluseks olevatele teoreetilistele materjalidele ja uurimuse eesmärgile, tuginedes varasematele uurimistöödele. Tulemuste esitamisel lähtutakse seega järgmistest kategooriatest (Joonis 1).



Joonis 1. Põhikategooriad (6) ja nendest tulenevad ala- ja liitkategoriad.

Valim

Uurimus viidi läbi kahes Tartu linna eesti õppekeelega koolis, kus õppetöös osaleb ka muukeelseid õpilasi. Valimisse kuulus neli Tartu eesti õppekeelega kooli eesti keele õpetajat, kes autori poolt valimile esitatud kriteeriumide kohaselt õpetavad II ja III kooliastmes eesti keelt ka muukeelsetele õpilastele. Antud õpetajate muukeelsete õpilaste hulka kuulub nii uusimmigrante kui ka pikemalt Eestis viibinuid ja/või õppinuid, kelle emakeel ei ole eesti keel. Sobivate intervjueeritavate leidmiseks kirjutati koolidele ja seejärel juba õpetajatele isiklikult, et leida sobiv aeg intervjuu tegemiseks. Kõik uurimuses osalema nõustunud õpetajad olid intervjuu käigus igati koostööaltid.

Mõõtevahendid

Töö autor koostas uurimisküsimustele vastuste saamiseks poolstruktureeritud küsimustega intervjuu (Lisa 1). Selleks et hoomata muukeelsete õpilaste tausta ja eesti keele oskust, esitas autor järgmised küsimused:

- Mitu muukeelset õpilast on teie õpetatavates klassides?
- Mis on nende õpilaste emakeel?
- Kui kaua on need õpilased eestikeelses koolis käinud?
- Mil määral need õpilased teie hinnangul eesti keelt valdavad? Mil määral erineb nende eesti keele oskus eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilaste keeleoskusest?
- Kuidas mõjutab teie hinnangul keele mõistmise taset eestikeelses koolis õpitud aeg?
- Kuidas mõjutab teie hinnangul keele mõistmise taset suhtlemine eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilastega?

Leidmaks vastuseid esimesele uurimisküsimusele – *kuidas mõistavad muukeelsesed õpilased õpetajate arvates tundides suuliselt antud töökäsku* –, esitas autor järgmised küsimused:

- Mil määral mõjutab töökäsu mõistmist see, kas see on antud suuliselt või kirjalikult?
- Kuidas selgitate muukeelsele õpilasele töökäsku, kui ta sellest suuliselt aru ei saa?

Lootes leida vastuseid uurimisküsimusele, *kuidas mõistavad muukeelsed õpilased õpetajate arvates eesti keele tundides kasutatavaid mõisteid*, esitas autor järgmised küsimused:

- Kuidas mõistavad muukeelsed õpilased eesti keele tundides kasutatavaid mõisteid?
- Milliseid vahendeid kasutate, et paremini selgitada, kui muukeelsetel õpilastel on arusaamisraskusi?
- Milliseid probleeme tekib muukeelsetel õpilastel käänamise ja pööramisega?
- Kuidas mõjutab palatalisatsioon kõnest arusaamist?

Otsides vastuseid küsimusele, *kuidas suudavad muukeelsed õpilased õpetajate arvates kirjanduse tundides toimuvatest aruteludest osa võtta*, esitas autor järgmised küsimused:

- Mil määral võtavad muukeelsed õpilased osa vabadest aruteludest?

- Kuidas motiveerite vähese osavõtluse korral muukeelseid õpilasi sõna võtma?

Et leida vastuseid uurimisküsimusele *kuidas hindavad õpetajad muukeelsete õpilaste ja eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilaste omavahelist suhtlust*, esitas autor järgmised küsimused:

- Kuidas sujub omavaheline suhtlus muukeelse ja eestikeelse õpilase vahel paaristöös?

- Kuidas sujub suhtlus grupitöös? Mil määral mõjutab muukeelse õpilase keeletase koostööd?

Et saada teada, *kuidas mõistavad muukeelsed õpilased õpetajate hinnangul kujundlikku kõnet ja slängi nii suhtluses õpetaja kui ka eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilastega*, esitas autor järgmised küsimused:

- Kuidas mõistavad muukeelsed õpilased slängi võrreldes korrektse kõnepruugiga?

- Kuidas mõistavad muukeelsed õpilased kujundlikku kõnet?

Protseduur

Töö autor tegi enne intervjuuküsimuste kasutamist pilootintervjuu õpetajaga, kes hiljem uuringus ei osalenud, et kontrollida intervjuu sobivust ja vajaduse korral teha muudatusi.

Pilootintervjuu järel lisas töö autor küsimuse eestikeelses koolis õpitud aja kohta, et paremini mõista muukeelsete õpilaste erinevate keeletaseme põhjusi, ning moodustas slängi ja kujundliku kõne kohta kaks eri küsimust, et saada rohkem ja täpsemat teavet nende nähtuste kohta.

Uurimuse käigus tegi töö autor iga valimisse kuuluva õpetajaga eelnevalt koostatud küsimustega poolstruktureeritud individuaalse intervjuu (Lisa 1). Kolme õpetajaga leppis autor neile sobivad intervjuuajad eelnevalt kokku ja ühe õpetajaga toimus intervjuu spontaanselt, kui töö autor viibis kooliruumides, et teha üht eelnevalt kokku lepitud intervjuud. Intervjuu alguses tutvustas autor intervjuueeritavatele lühidalt uurimuse eesmärgi, sest eelnevalt saadetud e-kirjas oli uurimistöö mõningaid aspekte juba tutvustatud. Seejärel selgitati intervjuueeritavatele, kui kaua intervjuu umbes aega võtab ja selle salvestamise vajalikkust. Intervjuude käigus ei kasutatud õpetajate nimesid, küll aga kasutasid õpetajad oma muukeelsetest õpilastest rääkides nende nimesid. Antud uurimuses need ei kajastu. Intervjuuküsimuste järel küsis töö autor, kas intervjuueeritavatel on ehk lisada midagi, mis on muukeelsete õpetamise puhul positiivne, kuna töö käsitleb muukeelsete kuulamise kui retseptiivse osaoskusega seonduvat, mitte ainult

probleeme. Seejärel tegi töö autor lühikokkuvõtte intervjuul räägitust ja tänas õpetajaid olulise panuse eest antud uurimistöö valmimisse.

Intervjueeritavatel palus töö autor vastata küsimustele nii, nagu nad õigeks peavad, rõhutades, et õigeid ega valesid vastuseid ei ole. Vajadusel küsis autor suunavaid või täpsustavaid küsimusi. Intervjuud toimusid 2013. aasta kevadel. Intervjuud salvestati kõigepealt digitaalselt ja litereeriti seejärel Jeffersoni transkribeerimissüsteemi järgi (Tartu Ülikooli suulise kõne uurimisrühm, 2007), toetudes Flicki arvamusele, et mõistlik on transkribeerida vaid nii palju ja nii täpselt, kui uurimisküsimus nõuab (2006, viidatud Laherand, 2008).

Tulemused

Taustinformatsioon

Uurimuse valimisse kuulunud õpetajatel on eri klassides neli, kaks, kolm ja seitse muukeelset õpilast, kellele nad õpetavad eesti keelt (Lisa 2). Muukeelsete õpilaste emakeeled, eestikeelses koolis õpitud aeg, keeletase kooli tulles ja keeletase intervjuude toimumise ajal on kajastatud tabelis (Lisa 2), mis aitab mõista õpetajate hinnanguid nende kuulamise kui retseptiivse osaoskusega seonduvale. Kuna uurimuses mainitud muukeelsete õpilaste taust on nii erinev, ei saanud õpetajad neist kõneldes teha erilisi üldistusi. Tabeli põhjal võib kokkuvõtvalt öelda, et üksikute eranditega on suurem osa muukeelseid õpilasi II ja III kooliastmes eestikeelses koolis käinud vaid ühe aasta ja et selle ajaga on nende eesti keele oskus arenenud pigem tagasihoidlikult. Kauem (6 aastat, 7 aastat, 2,5 aastat) eestikeelses koolis õppinud muukeelsed aga saavad keelest juba paremini aru ja suudavad endid ka vabamalt väljendada.

Muukeelsete õpilaste võime mõista suulisi töökäske

Rääkides sellest, kui edukalt mõistavad muukeelsed õpilased suulisi töökäske, on kõik õpetajad ühel nõul, et suuline töökäsk on üldjuhul arusaadavam kui kirjalik töökäsk, ent teatava sõnavara valdamise puhul enam väga suurt vahet pole.

Õpetaja 1: ta võib seda seitse korda läbi lugeda, aga kui ta sealt kolmveerandit sõnu ei tea, ta ei saa sellest aru.

Üks õpetaja aitab keerulise töökäsu puhul muukeelsel õpilasel leida sõnatüve ja palub seejärel kasutada sõnaraamatut.

Õpetaja 3: siis me hakkamegi niimoodi võtma, et kui seal on näiteks vas-tust, kas sa suudad ära tuvastada, mis on nimetav kääne, kas sa tead, mis see tähendab ja kui ei tea, siis noh, meil on siin igasugu sõnaraamatuid.

Kaks õpetajat möönavad, et võtavad vahel arusaamatuste puhul appi ka inglise keele, kuid proovivad siiski võimalikult kiiresti tagasi eesti keelele lülituda.

Õpetaja 3: meie ainuke suhtluskeel saab olla ju inglise keel, sest mina ei oska ei läti ei pakistani keelt, et loomulikult mõned asjad ma seletan neile ingliskeeles.

Samuti tuuakse välja konkreetsuse olulisus: kui töökäsed on lühikesed ja selged, siis suure tõenäosusega need korduvad ka teistes tundides ja on seega juba kinnistunud. Ühe õpetaja sõnul võivad kirjalikud töökäsed ka eesti keelt emakeelena kõnelevatele õpilastele vahel üle jõu käia ja ta leiab, et arusaamatu kirjaliku töökäsu puhul võib õpilane ülesande lihtsalt täitmata jätta, samas kui suulise käskluse puhul küsitakse tavaliselt kohe üle.

Õpetaja 1: *et kui ta kirjalikku käsklust- käsklusest aru ei saa, siis ta ei pruugi seda öelda. ta jätab lihtsalt tegemata.*

Kirjaliku töökäsu miinusena toob üks õpetaja välja ka selle, et mõni muukeelne õpilane on Lääne kultuuriruumist väga erineva taustaga, mistap ei saa temalt nõuda sama taset kui õpilastelt, kel ladina tähestikuga lähedasem suhe. Palatalisatsiooni kohta ütlevad kaks õpetajat, et nad pole täheldanud selle mõju suulisest kõnest aru saamisele; kaks õpetajat leiavad, et palatalisatsioon mõjutab kindlasti suulisest kõnest aru saamist, aga mitte väga olulisel määral.

Õpetaja 2: *ei=seda ma ei ole täheldanud. mkm. igas keeles on ju selliseid sõnu, kus tähendusi on niivõrd palju, et selles mõttes see ei ole neile mingi probleem.*

Üks õpetaja kinnitab, et õpilased saavad aru, kas on tegu palataliseeritud või palataliseerimata häälikuga ja et seejärel tekib neil küsimus, kuidas seda kirjalikult märkida tuleks.

Õpetaja 3: *kui ma ütlen tulp ja tul'p, siis nad saavad aru küll, et need on kaks eri sõna, et on kaks eri hääldust. nad ei saa aru, et kuidas nad siis seda märkima peavad, et nad tajuvad selle kõnes ära.*

Muukeelsete õpilaste võime mõista eesti keele tundides kasutatavaid mõisteid

Keelespetsiifiliste mõistete mõistmine. Õpetajate sõnul on grammatikat muukeelsetele õpilastele väga raske seletada, sest tavaliselt erineb see väga olulisel määral nende endi emakeele grammatikast. Ühe õpetaja arvates ei ole keeleteooria õpetamisel pea mingit rolli suulise kõne kuulamise või produtseerimise õpetamisel.

Õpetaja 1: *mkm. ei. seda tuleks õpetada keelekümblyuse põhimõttel, et õpin kõnelema, ma õpin sõnavara selgeks, mul on mingid väljendid selged ja alles pärast ma õpin, püüan aru saada, miks need niimoodi on.*

Kaks õpetajat leiavad, et teinekord on keelespetsiifilised terminid tänu rahvusvahelisusele muukeelsetele arusaadavamadki kui eesti keelt emakeelena kõnelevatele õpilastele. Paljud terminid nagu nominatiiv, genitiiv, partitiiv, adjektiiv, substantiiv ja verb on samakõlalised mitmes keeles, mis on uurimuses märgitud muukeelsete õpilaste emakeelteks. Üks õpetaja toonitab, et lauseliikmete õppimine on ka eesti keelt emakeelena kõnelevatele õpilastele tihtipeale raske.

Õpetaja 2: *kui täitsa aus olla, siis see on päris mitmele eesti perest lapsele ka väga keeruline.*

Õpetaja 3: *eesti keeles saame ju ka kasutada rahvusvahelisi termineid, just mis puudutab spetsiifilist sõnavara. et adjektiividest ja verbidest ja selliseid sõnu kasutame.*

Üks õpetaja ei võtagi oma õpilastega grammatikat, sest peab seda ebavajalikuks muukeelsete õpilaste puhul, kes viibivad Eestis vaid lühiajaliselt ja kellel oleks pigem vaja osata kaaslastega suhelda kui reegleid pähe õppida.

Õpetaja 4: *minu eesmärk on aidata neil aru saada, mis üldse nende ümber toimub, [---] et nad tunneksid end selles võõras keelekeskkonnas natukenegi turvaliselt.*

Õpitava grammatika kasutamine. Kõik õpetajad kinnitavad, et eesti keele grammatika on muukeelsetele raske ka juhul, kui nad on pikemalt eesti õppekeelega koolis õppinud. Probleem, mis kajastub kõigi õpetajate ütlustes, puudutab ainsuse ja mitmuse eristamist ja moodustamist. Ka astmevaheldus on muukeelsetele õpilastele raske kõigi õpetajate sõnul, sest mõni sõna võib muutuda täiesti äratundmatuks ning õpilased ei suuda tuvastada nominatiivi ega oska seda sõna siis ka näiteks sõnaraamatust otsida.

Õpetaja 2: *ainsus-mitmus kindlasti, see on keeruline, siis need pöördelõpud teinekord on nagu ei saa aru, miks just selle peab panema ja siis minevikuvormid, näiteks miks peab üldse enneminevikku kasutama.*

Õpetaja 1: *mm (.) vaata kui sõnal muutub tüvi. tüvemuutused on minu meelest nende jaoks probleem, kui käänamisel-pööramisel tüvi muutub, et siis nad ei- see on esialgu neil hästi raske.*

Õpetaja 4: *sõnad ju muutuvad totaalselt (.) kui sõnad on käändes, siis teksti sees siis nad ei pruugi nagu üldse aru saada, et see on sõna, mida nad tegelikult teavad.*

Ootuspäraselt valmistab muukeelsetele õpilastele peavalu neljateistkümne käände kasutamine ja õigete käändelõppude valimine. Samuti on muukeelsetel õpilastel raskusi mineviku moodustamise, sõnajärje, ühendverbide ja lühikese illatiiviga. Kaks õpetajat hindavad pööramisel tekkivaid probleeme väiksemateks kui käänamisel tekkivaid probleeme.

Õpetaja 3: *käänamisega on see probleem, et neliteist käänat on täiesti ebaloogiline inimeste jaoks muust maailmast. pööretega ei ole minu meelest nii keeruline see lugu.*

Üks õpetaja avaldab lootust, et kuigi muukeelsed peavad ehk rohkem töötama kui eesti keelt emakeelena kõnelevad õpilased, on eesti keele grammatika pea kõigile raske ja lõpuks saab see ikka selgeks.

Õpetaja 2: *aga ma usun, et nad peavad lihtsalt rohkem tööd tegema, aga lõpuks nad saavad sama hästi aru.*

Töökäskude ja eesti keele mõistete seletamine

Juhul, kui muukeelne õpilane ei saa suulisest töökäsust aru, saab lause ümber sõnastada või seletada lahti selles sisalduvaid sõnu.

Õpetaja 2: siis katsun kuidagi teiste sõnadega seda seletada või mingeid näiteid tuua.

Õpetajad kasutavad eesti keele tundides õpitava spetsiifilise terminoloogia ja selle rakendamise paremaks selgitamiseks erinevaid meetodeid. Esmased seletamisviisid on sarnased suuliste töökäskude selgitamisel kasutatavatega: proovitakse ümber sõnastada, valida lihtsamaid sõnu, seletada üksikuid sõnu lahti. Ühe õpetaja õpetamistehnika on lasta muukeelsetel õpilastel sõna ainsuse ja mitmuse nominatiivis pähe õppida, et nende teadmiste varal saada teada türevokaal ja teha kindlaks, kas esineb astmevaheldust. Üks õpetaja ei võta grammatikat üldse eraldi, vaid õpetab seda jooksvalt aktiivõppe käigus, millisel juhul samuti püütakse leida sõna algvorm, mis on muukeelsetele õpilastele tuttav. Üks õpetaja leiab, et tunni ajal ei olegi teiste õpilaste kõrvalt võimalik muukeelse õpilasega vajalikul määral tegelda ning teeb eraldi konsultatsioone, kus saab materjali võtta muukeelsele õpilasele sobivas tempos, sobivate näidete varal ja sobivas sõnavaras.

Õpetaja 1: ma ei saagi selle lapsega, kellel on raskus, ma ei saagi temaga tegelikult selle tunni ajal õppida.

Üks õpetaja kasutab ka mitmesuguseid toetavaid õppematerjale, mis on spetsiaalselt mõeldud eesti keelt võõrkeelena õppijale ja kinnitab, et neid materjale on nende koolis rohkem kui eesti keelt emakeelena kõnelevale õppijale suunatud materjale.

Õpetaja 3: muulasele ei saa õpetada eesti keelt kurjuse ja rangusega ja kõigi nende grammatikareeglitega, et kuhu nüüd see koma ja käänded, et see on nii ebaoluline, neile tuleb see keel teha võimalikult meeldivaks. selline kuiv grammatika õppimine ei vii mitte kuskile.

Muukeelsete õpilaste võime võtta osa aruteludest

Aruteludest osa võtmise võime, aktiivsus, soov ja tahe sõltuvad õpetajate hinnangul vähem sellest, kui hästi õpilased valdavad eesti keelt ja rohkem nende isikuomadustest. Julgemad suhtlejad võtavad nagnüü kõigest osa ja häbelikumad suhtlejad vastavad, kui nende poole nimeliselt pöörduakse.

Õpetaja 1: arutlevad, aga mitte üle klassi. vaid et nad arutlevad siis, kui on rühmatöö ja nad on, ütleme kolme-neljakesi. siis nad arutlevad päris toredasti.

Õpetaja 2: ei, nad võtavad osa, aga ma ei saa öelda, et nad oleksid väga aktiivsed, et nad vastavad ikka siis, kui ma konkreetselt nende poole pöördun.

Edukalt arutletakse kolme- ja neljaliikmelistes gruppides, üle klassi arutlejaid on muukeelsete õpilaste seas vähem. Kahe õpetaja muukeelsed õpilased on enamasti aasta-poolteist eesti

õppekeelega koolis käinud ja õpetajad ei hinda nende keeletaset selliseks, et nad suudaks ja sestap ka julgeks end vabalt väljendada.

Õpetaja 3: ütleme nii, et pärast aasta või pooleteise eesti koolis nad ei tunne ennast nii vabalt, et aruteludes osaleda.

Ühe õpetaja muukeelsed õpilased hoiavad pigem omaette, mistõttu ei võta nad ka aruteludest eriti osa. Küll aga toob õpetaja välja, et tema muukeelsed õpilased on väga huvitatud sellest, et nad saaksid lihtsalt niisama õpetajaga pingevabalt rääkida, muljeid ja kogemusi jagada.

Keeletase ei luba neil küll seda teha eesti keeles, aga õpetaja ei näe põhjust neil inglise keeles lobisemist keelata, sest ei pea kõige olulisemaks keeleoskust, vaid et õpilastel oleks ka hea meel siin elada ja koolis käia. Inglisekeelses arutelus osalevad õpilased hea meelega, sest tunnevad end turvaliselt, kui tajuvad, et neilt ei nõuta midagi sisulist.

Õpetaja 4: mina olen teinud vahepeal selliseid tunde, kus me räägime niisama muudest asjadest, et kuidas nad muidu hakkama saavad ja mis nad elust mõtlevad. aga seda kõike ainult inglise keeles. ma ei saa ju ka neile kogu aeg pinget peale panna.

Muukeelsete õpilaste võime osaleda paaris- ja grupitöodes

Üldiselt on kõik õpetajad arvamusel, et mis tahes paaris- või grupitöö mõjub üldiselt positiivselt nii eesti keelt emakeelena kõnelevale kui muukeelsele õpilasele. Ühe õpetaja sõnul on paaristöö edukas ainetundides, eesti keele tunnis aga võib eesti keelt emakeelena kõnelev õpilane tunda, et tema paar on ebavõrdses seisus, kuna partner ei oska keelt piisavalt hästi.

Õpetaja 1: sõltub ülesandest. kui paaristöö on näiteks loodusõpetuses, siis võib-olla mõjub väga hästi. aga kui paaristöö on eesti keele tunnis, mis on keeleülesanne näiteks, siis väga hästi ei mõju.

Samas võib juhtuda, et eesti keelt emakeelena kõnelev õpilane on väga toetav ja asub muukeelset aitama-õpetama.

Õpetaja 2: ma arvan, et väga hästi, paaristöö tavaliselt nad ikka teevad paaristööd oma pinginaabriga, kes on juba nende sõbrad, et sujub väga hästi.

Ühel õpetajal on samal keeletasemel ainult kaks õpilast, nii et tema tunnis moodustub paar lätlasest ja ameeriklasest, kes omavahel räägivad siiski enamasti inglise keeles. Ka ainetundides on muukeelsed õpilased paaristöö puhul omaette. Grupitöö kohta on õpetajatel erinevaid ja vastakaid arvamusi. Üks õpetaja eristab reaalsust ja ideaali: muukeelne õpilane võetakse meeleldi gruppi, kui ollakse sõbrad ka väljaspool tundi, tihtipeale teevad eesti keelt emakeelena kõnelevad õpilased töö ära ja muukeelse nimi pannakse lihtsalt paberile kirja.

Ühe õpetaja muukeelsed õpilased on alates esimesest klassist samade lastega ühes klassis käinud ega tee mingit vahet, kas tegu on muukeelse õpilasega või mitte. Eesti keelt vähem aega õppinud õpilaste grupitööde puhul räägib enamasti muukeelne õpilane inglise keeles ja teised omavahel ja ka muukeelsega eesti keeles. Arutelu põhikeel on eesti keel, kuna enamasti peab ka eesti keeles grupitöö kirja panema või esitama.

Õpetaja 3: kui nad grupis on, siis on niimoodi, et teised räägivad eesti keeles ja läti poiss lihtsalt räägib inglise keeles. ta saab aru, millest jutt on, ta sekkub vestlusse ingliskeeles, kui midagi on, ja teised jätkavad eesti keeles.

Õpilase toetamine aruteludes, paaris- ja grupitöödes. Üks õpetaja teeb kõik ülesanded peale teadmiste kirjaliku kontrolli paaris või grupis, et õhkkond oleks vabam ja meeldivam ning et seeläbi õpilasi innustada, et nad julgeksid proovida eesti keeles rääkimist. Üks õpetaja kinnitab aga, et kui gruppi korralikult suunata ja jälgida, et kõigil oleks oma roll, on grupitöö käigus tekkiv suhtlus väga hea ja arendav.

Õpetaja 1: kuigi ma arvan et selline rühmatöö tegemine, kui teda suunata, on väga kasulik sellele muukeelsele (.) aga seda peab õudselt jälgima.

Siiski peab paaritegevusi natuke valima, sest näiteks vihikute vastastikuse kontrollimise ülesande puhul jääb muukeelsel vajaka nii tempost kui võimest ära tunda õigeid ja valesid vastuseid.

Muukeelsete õpilaste võime mõista slängi ja kujundlikku kõnet

Kaks õpetajat arvavad, et kui muukeelsed õpilased vähegi eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilastega suhtlevad, saavad nad igapäevakeele ja selle loomulikud osad slängi ja kujundlikkuse selgeks enne kui akadeemilise keele. Üks õpetaja mõonab, et ta ei mõista isegi kogu õpilaste slängi, samas leiab, et teise ja kolmanda kooliastme õpilaste vestlusteemad ja seega ka sõnavara on ilmselt küllaltki piiratud.

Õpetaja 2: ma usun et õpilassläng on neile sama selge kui kaasõpilasele. ja nad võivad vabalt öelda mingi lause, millest ma aru ei saa. [---]samas on nende teemavaldkonnad ju suhteliselt kitsad, et ega nad seal maailmaasju just ei aruta, et see sõnavara on suhteliselt väike.

Üks õpetaja leiab, et slängi parem mõistmine tuleb ka sellest, et muukeelsete õpilaste jaoks on oluline, et nende klassikaaslased neid aktsepteeriks ja nendega sõbrustaksid, mistap pingutatakse rohkem nendega samaväärne olla. Üks õpetaja leiab, et metafooride ja kõnekäändude õppimine on üks keeleõppe vahvamaid aspekte, kuna suurem osa neist on juba

väga vanad ja nende mõistmiseks peab tausta teadma, selle seletamine sunnib aga omakorda õpetajat korralikult mõtlema, miks mõni kõnekäänd on selline, nagu see on.

Õpetaja 3: *slängiga on siis niimoodi, et me eraldi õpime igasugu kõnekäände ja metafoore. need on nii arhailised ja ürgsed väljendid, et seal peab ka teadma, et mis see taust on. aga seda aitab mõista see keelekeskkonnas elamine.*

Lisaks on tore võrrelda õpilase emakeelega, kuidas ja kas üldse neil samu nähtusi kirjeldatakse. Üks õpetaja räägib oma kogemusest eestikeelse multifilmi vaatamisega, kus pidi väga palju keelelisi eripärasid ja keelelist huumorit muukeelsetele õpilastele lahti seletama.

Õpetaja 4: *selles lotes, mis on iseenesest nagu lastele mõeldud, aga seal on nii palju slängi asju nagu laheee ja siis ma pidin üles kirjutama ja seletama nagu.*

Õpetaja leiab, et kui tema muukeelsed õpilased on Eestis väga lühikeseks ajaks, näiteks aastaks, siis on tähtsam rääkida nii, nagu inimesed räägivad, mitte ilukirjanduslikult, sest kõige tähtsam on eduelamus igapäevases hakkamasaamises.

Õpetaja 4: *aga mõistlikum ongi rääkida keelest nii, nagu see on, kui siin elada. et õigem äkki ongi see, kuidas inimesed nagu tegelikult räägivad.*

Keele mõistmist mõjutavad tegurid

Motivatsioon. Kõigi intervjuude käigus jäävad kõlma tegurid, mis õpetajate arvates kõige enam suulisest kõnest aru saamist mõjutavad. Õpetajate sõnul on motivatsioon see, mis tegelikult otsustab, kas ja kui palju muukeelne õpilane õpib eesti keelest aru saama. Õpetajad toovad nii positiivseid kui ka negatiivseid näiteid.

Õpetaja 1: *sellel poisil oleks pidand olema väga tugev motivatsioon õppida eesti keelt, et oma sugulastega suhelda igapäevases elus, aga tal puudus igasugune motivatsioon. ta ei tahtnud absoluutselt seda õppida.*

Õpetaja 3: *see läti poiss nüüd teeb seda eesti keelt, seda beekaks taset, ma ei tea küll tulemusi, aga suulises sai ta kahekümnest neliteist punkti. kuigi minu meelest ta oli kohutavalt laisk ja ta tunnistas ka, et tal ei ole mingit eesmärki eesti keele õppimisel.*

Õpetaja 3: *see selle aasta läti poiss, see hoidis nagu klassist eemale, minu meelest ta käis nendega matemaatika tundides ja kunstiõpetuse ja muusika tundides [---] aga tema nagu otsene suhtlus eesti keeles oli ka klassis minimaalne.*

Üks õpetaja jagab muukeelsed õpilased kaheks selle järgi, kas nad on vahetusõpilased ja seega ise teinud valiku keelekeskkonda vahetada või on nad peredest, kes töö tõttu pidevalt reisivad ja on igas sihtkohas kõige rohkem aasta.

Õpetaja 4: *nad on kõik sellistest peredest, kes kogu aeg reisivad ringi ja neil lastel ei ole mingit motivatsiooni keelt õppida. siis ma võtsingi sellise hoiaku, et ma ei hakka neid peedistama ja siis- neil ju tegelikult ei ole ju keelt vaja ja nad teavad seda ise ka.*

Viimasel juhul ei näe õpetaja suurt mõtet neid õpilasi survestada, sest kellelegi ei meeldi igal aastal uude keskkonda sattuda ja hakata uusi sõpru otsima.

Suhtlemine eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilastega. Teine asi, mille õpetajad keele mõistmise seisukohalt välja toovad, on muukeelse õpilase suhtlemine eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilastega. Kui õpilane on julge ja suhtlusaldis, võetakse ta ka kergemini omaks, mis suurendab veelgi muukeelse õpilase eduelamust ja motiveerib teda kaaslastega eesti keeles suhtlema.

Õpetaja 1: *praegu meil on üheksandas klassis üks õpilane, kes on austriast. austerlane ja tema eesti keel on lihtsalt super praegu. aastaga. ta tuli siia, ta ei osanud mitte ühtegi ja praegu ta saab täiesti aru, ta teeb eestikeelsed eksamid.*

Õpetaja 3: *näiteks üks aasta ühe ameerika poisiga oli niimoodi, et klass tegi sellise liikumise, et räägime tommiga eesti keeles ja oligi nii. kõik rääkisid eesti keeles, tommi ei häbenenud ja praegu õpib tallinnas kõrgkoolis eksju, eestikeelses kõrgkoolis.*

Kui aga õpilase motivatsioon on väike ja ta ei taha ka suhelda, nagu üks õpetaja täheldab kahe juba varem Eestis elanud, aga mitte-eesti emakeelega õpilase kohta, siis on ka tema keeleline areng märgatavalt aeglasem. Kui õpilane ei pinguta, et eesti keeles rääkida, ei näe ka eesti emakeelega õpilased eriti vaeva. Kui õpilasel puudub tahe suhelda, tekib vähesest keeleoskusest suhtlusbarjäär, kui aga õpilane on sotsiaalne, ei ole erinev emakeel takistuseks ja püüeldakse koos vastastikuse mõistmise poole. Kõik õpetajad kinnitavad, et õpilased on väga erinevad ja et edu keeleõppes sõltub peamiselt isikuomadustest ning põhjustest, miks Eestis viibitakse ja eesti õppekeelega koolis käiakse.

Õpetaja 2: *aga kõik sõltub jällegi konkreetsest lapsest, (.) mitte ajast. sellele tõesti ei saa üheselt vastata, sest tõesti, sõltub keeletunnetusest, kuidas kellelegi antud on. [---] mina lihtsalt ikkagi ütleks seda, et raske teema ja et sellist ühest vastust sa nagunii ei saa, et see kõik sõltub nagunii konkreetsest õpilasest, mitte sellest, kas ta on muukeelne või mitte.*

Õpetaja 4: *need õpilased, kes on siin peredega kuskilt välismaalt tulnud, nemad ei õpi eriti eesti keelt ära, sest kodus neil räägitakse emakeelt ja koolis eakaaslastega ingliskeeles, [---] aga need kes on vahetusõpilased, need kes elavad ju eesti peres, need saavad palju kiiremini selgeks keele.*

Arutelu

Antud bakalaureusetöö eesmärgiks on saada ülevaade sellest, mida arvavad II ja III kooliastme eesti keele õpetajad muukeelsete õpilaste kuulamise kui retseptiivse osaoskusega seonduvast.

Esimesele uurimisküsimusele – *kuidas mõistavad muukeelsed õpilased õpetajate arvates suulisi töökäsku* – saadi vastuseks, et üldjuhul peavad õpetajad suulist töökäsku lihtsamaks kui kirjalikku. Leiti, et suulist töökäsku võib olla küll raskem jälgida, aga erinevalt kirjalikust töökäsust võib seda korrata, ümber sõnastada ja selles sõnu lahti seletada, kui mõni õpilane peaks vajama täpsustust. Õpetajad rõhutavad väga õpilaste individuaalsust ja asjaolu, et see ei pruugi sugugi olla ainult muukeelne õpilane, kes vajab ülesande kordamist. Samamoodi ei pruugi muukeelsel olla mingit probleemi kirjaliku töökäsu üleküsimisel, aga jääb ka variant, et õpilane jätab lihtsalt ülesande täitmata, kuna ei saa töökäsust aru. Nagu on väitnud ka Rannut (2003) ja järeldanud bakalaureusetöös Grosstein (2012), peaks töökäsk muukeelsele olema lihtne, selge ja tunnist tundi korduv, see tuleks esitada aeglaselt ja hoolega sõnastades. Nii on lootust, et kõik õpilased saavad tööülesandest ühtmoodi aru ja teevad ülesande ka ära. Teatava sõnavara olemasolul või kui muukeelne õpilane oskab tuvastada sõna ja leida selle sõnaraamatust, ei ole enam olulist vahet, kas töökäsk on suuline või kirjalik. Vaid harva kasutavad õpetajad selgitamisel inglise keele abi, kui neil ei ole muukeelse õpilasega rohkem ühiseid keeli. Kuna keel siiski on vahend suhtlemiseks (Hint, 2002), ei nähta selles midagi halba või eesti keele arengut pidurdavat, pigem täidab keel siinkohal oma eesmärgi.

Teisele uurimisküsimusele – *kuidas mõistavad muukeelsed õpilased õpetajate arvates eesti keele tundides kasutatavaid mõisteid* – saadi vastuseks, et tihtipeale on need muukeelsete jaoks lihtsamini mõistetavad kui eesti keelt emakeelena kõnelevatele õpilastele, sest kasutatakse suuresti rahvusvahelisi termineid ja nende jaoks ei ole tegu võõrsõnadega, nagu eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilaste jaoks. See tulemus aga eeldab, et muukeelsed on pärit lääne kultuuriruumist, kus on grammatika kirjeldamiseks kinnistunud ladinakeelne terminoloogia. Intervjuudest selgus, et mõne õpilasega kujuneb probleemiks ka see, et tema emakeeles ei kasutata ladina tähestikku ja seega on tema kultuuritaust Eesti traditsioonist oluliselt erinev. Valdav arvamus on siiski, et eesti keele grammatikat on muukeelsel õpilasel äärmiselt raske õppida. Õpetajate arvamusel lahknevad selles suhtes, kas teooria ja grammatika õppimine aitab või ei aita muukeelsel õpilasel keelt suhtlustasemel selgeks saada. Ühe arvamuse kohaselt aitab grammatika teadmisi süstematiseerida ja lihtsustab seega keeleõpet, ühe arvamuse kohaselt aga tuleks teist keelt õppida nagu esimest keeltki pigem

omandades kui teadlikult õppides. Huvitav on see, et mõlema arvamuse kohaselt on just need moodused, kuidas omandada vajalik sõnavara, mida seejärel saab kasutada näiteks dialoogide harjutamisel.

Eesti keele grammatika õppimist peetakse raskeks nii muukeelse kui ka eestikeelse õppija jaoks. Kauem, kuus ja seitse aastat eestikeelses koolis käinud muukeelsete õpilaste puhul tuuakse näiteks välja, et eesti keele grammatika on küll nende jaoks raske, aga see on sama raske ka paljudele eesti päritolu õpilastele. Muukeelsetele valmistavad erilisi raskusi ainsuse ja mitmuse eristamine ning tüvemuutused. Õpetajad, kelle klassikollektiivis on muukeelseid õpilasi, ei saagi nendega tunni ajal vajalikul määral tegelda, sest nende tempo on ikkagi klassi keskmisest madalam. Ka Arro (2012) leiab Haridus- ja Teadusministeeriumi aruandes, et muukeelsed õpilased on sisuliselt erivajadusega ja vajavad teistmoodi lähenemist. Sellisel juhul korraldatakse individuaaltunde, kus saab sobivas tempos ja sobivate näidete varal materjali selgeks. Kui õpetaja saab õpetada muukeelsetele eesti keelt võõrkeelena väikeses klassikollektiivis ja sobivas tempos, on lihtsam nii õpetamine kui ka õppimine.

Kolmandale uurimisküsimusele – *kuidas suudavad muukeelsed õpilased õpetajate arvates osa võtta aruteludest* – vastati, et kõik sõltub õpilasest. Õpetajate hinnangul ei sõltu arutlemine niivõrd õpilase keeletasemest kui tema individuaalsetest isikuomadustest. Julgemad ja sotsiaalsemad muukeelsed õpilased ei hoiu end tagasi, sest ei karda vigu teha, samas kui tagasihoidlikumad muukeelsed õpilased vabatahtlikult üle terve klassi ei arutle. Teises uurimisküsimuses ilmnis muukeelsetele eesti keele võõrkeelena õpetamise positiivne külg, negatiivseks küljeks on asjaolu, et kui nad ei võta osa jutustavatest tundidest, ei teki neil ka võimalust võtta osa aruteludest. Muukeelsete õpilaste kohtlemine erivajadustega õpilastena seab siiski teatavaid piiranguid, eelkõige sotsiaalsusele suures grupis. Kui kooli korraldus ei loo vastavaid võimalusi, ei ole ka midagi imestada, kui muukeelsed esiteks kipuvad omaette hoidma ja teiseks ei soovi ega julge klassis arutleda.

Neljandale uurimisküsimusele – *kuidas hindavad õpetajad muukeelsete õpilaste ja eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilaste suhtlust paaris- ja grupitöodes* – saadi vastuseks, et üldiselt on igasugune koos arutamine ainult positiivne nähtus. Just paaritöö osas toodi välja, et paariline on enamasti meeleldi valmis muukeelset abistama ja toetama ning tema vigu parandama. Erandiks kujuneb olukord, kui muukeelse keeletase või eesti keelt emakeelena kõneleja õiglustunne ei võimalda moodustada võrdset paari ja eesti keelt emakeelena kõnelev õpilane tunneb, et tal on muukeelsest paarilise tõttu lisakoormus. Ka see ei ole soovitatav

variant, sest see on üks viis, kuidas muukeelsete õpilastega hakkavad seostuma negatiivsed aspektid, kuigi enamasti on õpilased siiski sõbralikud ja ka õpetajad kinnitavad, et paras arv muukeelseid mõjub klassikollektiivile ainult kirkastavalt. Grupitööde puhul on oluline jälgida, et ka muukeelne õpilane saaks täita oma rolli ja et ühiselt leitaks selline tööjaotus, mis kõigile sobib. Harv ei ole juhus, kus tegeliku töö teevad ära eesti keelt emakeelena kõnelevad õpilased ja sõbra nimi lihtsalt kirjutatakse tööle ka alla. Kui aga hoolikalt jälgida ja grupi tegevust vajadusel suunata, saab grupitööst väga tõhus aktiivõppe meetod. Kui eesti keelt õpetatakse võõrkeelena, on tihti pea kõik tööd paaris või grupis. Õpetajad ei näe ka põhjust seda takistada, kui see on võimalus teha õppimine muukeelsetele meeldivaks. Antud uurimuses, vastupidiselt eelnevates uurimustes (Rannut, 2000; Vaher, 2012; Haridus- ja Teadusministeerium, 2012) viidatule, ei tule välja, nagu oleksid muukeelsed õpilased tõrjutud, vaid parajal arvul muukeelseid õpilasi peetakse klassikollektiivile hästi mõjuvaks aktsendiks.

Viiendale uurimisküsimusele – *kuidas mõistavad muukeelsed õpilased õpetajate hinnangul kujundlikku kõnet ja slängi nii suhtluses õpetaja kui ka eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilastega* – saadi vastuseks, et vähegi eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilastega suhtlevad muukeelsed õpilased omandavad slängi enne kui akadeemilise keeleoskuse. See on ka igati loogiline, sest muukeelsed õpilased, nagu ka kõik teised õpilased, tahavad olla osa kollektiivist, tahavad, et nende kaaslased nad omaks võtaksid ja neisse hästi suhtuksid. Kui muukeelsel õpilasel on motivatsiooniprobleeme, pidurdub nii keeleline kui sotsiaalne areng. Ühise keele puudumisest tekib probleem aga pigem juhul, kui õpilasel puudub tahe suhelda. Õpetajad väidavad, et kujundliku kõne ja metafooride õppimine on üks muukeelsete õpetamise toredamaid aspekte. Põhjuseks võib siin olla see, et sedalaadi õppimine on vabamas vormis ja tihtipeale kaasavam kui grammatika õppimine ning annab ka muukeelsele õpilasele võimaluse tutvustada oma emakeele eripärasid. Keele vanasõnade, metafooride ja kujundite õppimine interaktiivses tunnis võiks olla justkui lõimumise kehastus, kus üheaegselt on võimalik vahelduseks riigikeele raskele grammatilisele eripärale õppida tundma selle mängulisemat poolt, toetades samal ajal ka muukeelse õpilase identiteedi ja emakeeleoskuse kestlikkust. Keeleõppe puhul on motivatsioon kõige olulisem, olgu siis eesmärgiks leida sõpru, saada häid hindeid või võimalus minna eestikeelsesse kõrgkooli. Motivatsiooni loomisel ja hoidmisel saavad aidata nii kool kui kodu. Kodu rolli positiivsetest mõjudest on juttu teistes uurimustes (Arro, 2012; Grosstein, 2012), kus selgub samuti, et iga laps vajab tunnustust, eriti aga selline laps, kes kultuuriliste eripärade poolest üldsusest erineb.

Kokkuvõtvalt leiab autor, et kuigi antud uurimusega jõuti mitmete küsimuste või murekohtade analüüsimisel sarnastele tulemustele varasemate uurimustega, koorus ka paar läbivat mõtet.

Kõige rohkem rõhutasid õpetajad, et muukeelsete õpilaste uurimisel on keeruline teha lõplikke järeldusi, sest kõik on individuaalne. Selge on aga see, et koolide tulevik ei ole saajaprotsendiline individuaalõpe kõigile õpilastele. Õpetajad kasutavad hetkel oma fantaasiat ja juba teada-tuntud meetodeid muukeelsete õpilaste õpetamiseks, ent ehk vääriks see teema rohkem tähelepanu. Uurimistulemustest võiks kasu olla teistele II ja III kooliastme kirjanduse ja eesti keele õpetajatele, kelle klassikollektiivis õpib muukeelseid õpilasi.

Antud uurimuse piiranguteks peab autor intervjueeritavate vähesust ja seda, et uurimus viidi läbi ainult ühes linnas. Samalaadseid uurimusi võiks teha igas linnas ja igas kooliski, kuna uurimistulemustes jäi läbivalt kajama õpetajate rõhuasetus sellele, et kõik õpilased, olgu muukeelsed või eesti keelt emakeelena kõnelevad, on erinevad. Uurimistulemustest tehtud järeldused annavad vaid natuke aimu, millises suunas võiks sarnaste uurimustega edasi liikuda. Käesolevat uurimust võib käsitleda ka pilootprojektina, et edaspidi uurida kas muukeelsete õpilaste kuulamise kui retseptiivse osaoskusega seonduvat laiemalt või siis juba teisi osaoskusi põhjalikumalt. Uurimuse objektiivsust on püütud tagada kõikidele uuringus osalenud õpetajatele samade küsimuste esitamisega ja kallutatud küsimuste vältimisega. Uurimuse valiidsust on püütud tagada pilootintervjuuga, mille järel korrigeeriti poolstruktureeritud küsimustikku. Valiidsust oleks aidanud tagada see, kui küsimustiku oleks koostanud või seda hinnanud eksperdid. Uurimuse reliaablust aitaks tagada kordusuurimus ja erinevate uurimismeetodite kasutamine.

Tänu sõnad

Autor tänab pilootintervjuus osalenud õpetajat ja kõiki uurimuses osalenud õpetajaid arvamuste ja hinnangute eest.

Autorsuse kinnitus

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

Kasutatud kirjandus

- «Eesti riikliku integratsioonipoliitika lähtekohtade mitte-eestlaste integreerimiseks Eesti ühiskonda» heakskiitmine. *RT I* 1998, 57, 866. Külastatud aadressil:
<https://www.riigiteataja.ee/akt/75582>
- American Sociological Association. (1999). *Code of Ethics and Policies and Procedures of the ASA Committee on Professional Ethics*. Külastatud aadressil:
<http://www.asanet.org/images/asa/docs/pdf/CodeofEthics.pdf>
- Arro, G. (2012). Missugused probleemid on koolidel, kus õpib suur hulk õppekeelest erineva emakeelega lapsi – õpetaja perspektiiv. *Muukeelne laps Eesti koolis. Lõpparuanne* (lk 194-199). Koostanud: A. Pulver. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Asser, H. (2003). *Varajane osaline ja täielik keeleimmersioon Eesti muukeelse hariduse mudelitena*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2005). *Kakskeelne laps. Kakskeelsuse käsiraamat lapsevanematele ja õpetajatele*. Soinaste: El Paradiso.
- Bialystok, E., Craik, F. I., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for Mind and Brain. *Trends in Cognitive Sciences* 16, 240–250.
- Bloomfield, L. (1984). *Language*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bloomfield, L. (1995). *Language*. Delhi, India: Motilal Banarsidass Publishers.
- Bohnacker, U., & Westergaard, M. (2010). Introduction: The Nordic languages and second language acquisition theory. *Nordic Journal of Linguistics*, 33 (02), 99-104.
- Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2006). Bilingualism and Second Language Acquisition. Bhatia, T. K. & Richie, W. C. *The Handbook of Bilingualism* (114-144). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Byers-Heinlein, K., Burns, T. C., & Werker, J. F. (2010). The roots of bilingualism in newborns. *Psychological Science* (21 (3)), 343-348.
- Carrasquillo, A., & Rodríguez, V. (2002). *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T Press.
- Eesti lõimumiskava 2008–2013*. 2008. Külastatud aadressil:
http://www.kul.ee/webeditor/files/integratsioon/Loimumiskava_2008_2013.pdf

- Gervain, J., & Werker, J. F. (14.02.2013). Prosody cues word order in 7-month-old bilingual infants. *Nature Communications* , 4. Külastatud aadressil <http://dx.doi.org/10.1038/ncomms2430>
- Grosstein, J. (2012). *Valga lasteaiasõpetajate arvamus muukeelse lapse koolivalmiduse saavutamisest ja hindamisest eesti õppekeele rühmades*. Tartu: Bakalaureusetöö.
- Hallap, M., & Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2012). *Muukeelne laps Eesti koolis. Lõpparuanne*. Tallinn.
- Hausenberg, A.-R., Kikerpill, T., Rõigas, M., & Türk, Ü. (2003). *Keeleõskuse mõõtmine*. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Hedge, T. (2002). *Teaching and Learning in the Language Classroom: A Guide to Current Ideas about the Theory and Practice of English Language Teaching*. Shanghai: Foreign Language Education Press.
- Hint, M. (2004). *Eesti keele foneetika ja morfoloogia*. Tallinn: Avita.
- Hint, M. (2002). *Keel on tõde on õige ja vale*. Tartu: Ilmamaa.
- Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed (s.a.). *Uusimmigrant-laps Eesti koolis ja lasteaias*. Külastatud aadressil: <http://www.meis.ee/uusimmigrantlaps2>
- Inimõiguste ja põhivabaduste kaitse konventsioon. RT II 1996, 11, 34*. Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/13073654>
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology* , 21, 60-99.
- Kerge, K. (2008). *Vilunud keelekasutaja – C1-taseme eesti keele õskus* . Kasutamise kuupäev: Külastatud aadressil: http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Krista_Kerge_Vilunud_keeleskasutaja_C1.pdf
- Kraav, I. (2000). *Kodu Eesti ühiskonnas ja kultuuris. Kodu ja perekond turvatunde alusena*. Tartu: Valli Press.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Läänemets, U. (11.05.2001). Muukeelne laps eesti õppekeele koolis. *Õpetajate Leht* , lk 9.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Sulesepp.

Lauristin, M., Kaal, E., Kirss, L., Kriger, T., Masso, A., Nurmela, K., et al. (2011). *Eesti ühiskonna integratsiooni monitooring 2011. Lühikokkuvõte*. Kultuuriministeerium. Külastatud aadressil:

http://www.kul.ee/webeditor/files/integratsioon/IntegratsiooniMonitooring_2011_EST_A4.pdf

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

Lukas, T. (2007). *Lõimumine Eesti üldhariduskoolides*. Külastatud aadressil:

<http://www.riigikogu.ee/rito/index.php?id=10471>

Märka, M., Kuuspalu, K., & Soll, M. (2009). Erinevad keele- ja kultuurirühmad. *Õppe-ja kasvatustegevuse korraldus* (lk 43-50). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Marian, V., & Shook, A. (31.10.2012). The Cognitive Benefits of Being Bilingual. *Cerebrum*.

Külastatud aadressil:

https://dana.org/Cerebrum/2012/The_Cognitive_Benefits_of_Being_Bilingual/

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

Haridusministeerium.

Metslang, H., & Šmõreitšik, A. (2012). *Muukeelse tudengi keeleline toimetulek ja vajadused ülikoolis. Uringuaruanne*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Eesti Keele ja Kultuuri Instituut.

Myles, F. (2010). The development of theories of second language acquisition. *Language Teaching* (43), 320-332.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. RT I, 13.12.2013, 21. Külastatud aadressil:

<https://www.riigiteataja.ee/akt/102072012014?leiaKehtiv>

Põhikooli riiklik õppekava RT I, 28.08.2013, 7. Kasutatud aadressil:

<https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001?leiaKehtiv>

Poelmans, P. (2003). *Developing second-language listening comprehension: Effects of training lower-order skills versus higher-order strategy*. Külastatud aadressil:

<http://www.lotpublications.nl/publish/articles/000394/bookpart.pdf>

Rannut, Ü. (2004). *Astu sisse! Uusimmigrandid meie ühiskonnas ja haridussüsteemis*.

Tallinn: Ilo.

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

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

Rannut, M., Rannut, Ü., & Verschik, A. (2003). *Keel, võim, ühiskond*. Tallinn: TPÜ kirjastus.

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

Lõpparuanne (lk 194-199). Koostanud: A. Pulver. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.

- Reek, H. (2012b). Etniliste hoiakute seosed õpilaste omadustega. *Muukeelne laps Eesti koolis. Lõpparuanne* (lk 194-199). Koostanud: A. Pulver. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.
- REL2011 - Tulemused*. (2011). Külastatud aadressil: <http://www.stat.ee/rel2011>
- Rubin, J. (1994). A Review Of Second Language Listening Comprehension Research. *The Modern Language Journal* , 78 (ii), 199-221.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Tartu Ülikooli suulise kõne uurimisrühm*. (2007). Külastatud aadressil: <http://www.cl.ut.ee/suuline/transkriptsioon.php?lang=et>
- Tulviste, P., & Tulviste, T. (2002). *Psühholoogia gümnaasiumile*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Vääri, E. (1988). Keelteoskus on kultuuri koostisosa. M. Hint, I. Piibur (Toim.), *Ausalt & Avameelselt. Kahe- või kakskeelsusest. Keeledemokraatiast. Keelteoskusest*. Tallinn: Perioodika.
- Vaher, J. (2012). *Õpetajate arvamus eesti õppekeelega koolis õppivate muukeelsete laste õpetamisega seotud probleemidest*. Tartu: Magistritöö.
- Vare, S. (1998). Kakskeelsus kakskeelse õpetuse kaudu. rmt: M. Lauristin, S. Vare, T. Pedastsaar, & M. (. Pavelson, *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Projekti "Mitte-eesti noorte integratsioon Eesti ühiskonnas" väljaanne (Vera II)* (lk 33-68). Tartu: Vali Press.
- Weber-Fox, C. M., & Neville, H. J. (1996). Maturational constraints on functional specializations for language processing: ERP and behavioral evidence in bilingual speakers. *Journal of Cognitive Neuroscience* , 8 (3), 231-256.

Lisa 1.

II ja III kooliastme eesti keele õpetajate arvamus muukeelsete õpilaste kuulamise kui retseptiivse osaoskusega seonduvast

Intervjuuküsimused

1. Mitu muukeelset õpilast on teie õpetatavates klassides?
2. Mis on nende õpilaste emakeel?
3. Kui kaua on need õpilased eestikeelses koolis käinud?
4. Mil määral need õpilased teie hinnangul eesti keelt valdavad? Mil määral erineb nende eesti keele oskus eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilaste keeleoskusest?
5. Kuidas mõjutab teie hinnangul keele mõistmise taset eestikeelses koolis õpitud aeg?
6. Kuidas mõjutab teie hinnangul keele mõistmise taset suhtlemine eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilastega?
7. Milliseid probleeme tekib muukeelsetel õpilastel käänamise ja pööramisega?
8. Kuidas mõjutab palatalisatsioon kõnest arusaamist?
9. Mil määral mõjutab töökäsu mõistmist see, kas see on antud suuliselt või kirjalikult?
10. Kuidas selgitate muukeelsele õpilasele töökäsku, kui ta sellest suuliselt aru ei saa?
11. Kuidas mõistavad muukeelsed õpilased eesti keele tundides kasutatavat spetsiifilist terminoloogiat?
12. Milliseid vahendeid kasutate, et paremini selgitada, kui muukeelsetel õpilastel on arusaamisraskusi?
13. Mil määral võtavad muukeelsed õpilased osa vabadest aruteludest?
14. Kuidas motiveerite vähese osavõtluse korral muukeelseid õpilasi sõna võtma?
15. Kuidas sujub omavaheline suhtlus muukeelse ja eestikeelse õpilase vahel paaristöös?
16. Kuidas sujub suhtlus grupitöös? Mil määral mõjutab muukeelse õpilase keeletase koostööd?
17. Kuidas mõistavad muukeelsed õpilased slängi võrreldes korrektse kõnepruugiga?
18. Kuidas mõistavad muukeelsed õpilased kujundlikku kõnet?

Lisa 2.

Õpetajate teadmised nende õpetatavate muukeelsete õpilaste kohta.

Õpetaja	Õpetatavaid muukeelseid õpilasi	Muukeelse õpilase emakeel	Muukeelse õpilase keeleoskus alguses	Muukeelse õpilase eestikeelses koolis õpitud aeg	Muukeelse õpilase keeletase õppeperioodi lõpus
Õ1	4	Poola	Ei osanud üldse	1 aasta	Saab aru, suhtleb
		Rumeenia	Ei osanud üldse	1 aasta	Saab aru, suhtleb
		Itaalia	Vähene, natuke kõnekeelt, mitu aastat Eestis elanud	1 aasta	Areng minimaalne
		Vene	Vähene, käinud enne vene õppekeelega koolis	1 aasta	Suhtleb vähe, neist neljast keeleoskus kõige kehvem
Õ2	2	Itaalia	Ei tea	Kogu aeg käinud eesti õppekeelega koolis, 6. klass	Suhtleb vabalt, probleemid kirjutamisega
		Hispaania	Ei tea	Kogu aeg käinud eesti õppekeelega koolis, 7. klass	Suhtleb vabalt, grammatika valmistab raskusi
Õ3	3	Läti	Ei osanud üldse	2,5 aastat	Piisav, et sooritada eesti keele B2 eksam
		Läti	Ei osanud üldse	2 aastat	Suhtleb kaaslasega, räägib ja saab aru
		Punjabi (Pakistan)	Ei osanud üldse	1,5 aastat	Suhtleb, grammatika valmistab raskusi
Õ4	7	Läti	1	Ei osanud üldse	Pärast aastat tööd on natuke näha, et toimub mingi areng ja tunnevad sõnu ära, aga suhtlevad inglise keeles
		Inglise US	1		
		Inglise AU	1		
		Saksa	1		
		Punjabi (Pakistan)	1,5		
		Punjabi (Pakistan)	1,5		
		Portugali (Brasiilia)	1		

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Maris Maasikas (sünnikuupäev: 08.01.1989)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose II ja III kooliastme eesti keele õpetajate arvamus muukeelsete õpilaste kuulamise kui keele retseptiivse osaoskusega seonduvast, mille juhendaja on Meeli Väljaots
 - 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 19.05.2014