

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Merilin Argel

ÕPETAJA KOGEMUSED ÕPPETÖÖ DIFERENTSEERIMISEL  
MUUKEELSETE LASTEGA RÜHMAS

bakalaureusetöö

Juhendaja: Esta Sikkal

Tartu 2018

## Resümee

### **Õpetaja kogemused õppetöö diferentseerimisel muukeelsete lastega rühmas**

Muukeelsus on tänapäeva ühiskonnas laialdaselt levinud ja üha rohkem satuvad koolieelse lasteasutuse õpetajad olukorda, kus neil tuleb lisaks eesti keelt emakeelena kõnelevatele lastele õpetada ka lapsi, kelle emakeeleks on mõni teine keel. Antud töö eesmärgiks oli uurida, milliseid õppetöö diferentseerimise võimalusi saab õpetaja rakendada muukeelsete lastega rühmas ja teada saada, kuidas õppetöö diferentseerimise võimalused toimivad läbi õpetaja perspektiivi. Töö teoreetiline osa annab ülevaate muukeelsest lapsest, teise keele omandamisest, selle toetamisest ja õppetöö diferentseerimise võimalustest. Eesmärgi saavutamiseks viidi läbi tegevusuuring Eesti lasteaia tavarühmas, kus õpib viis muukeelset last. Tulemustest selgus, et õppetöö diferentseerimise võimalusi, mida õpetaja saab rühmas rakendada on mitmeid: võimalus rakendada diferentseerimise võimalusi hommikuringis, individuaalne töö, grupi- ja paaristööd, koostöö lasteaia meeskonnaga. Tegevusi läbi viies tuli välja, et diferentseerimise võimaluste rakendamine aitab muukeelseid lapsi tegevustesse kaasata. Edukaks osutusid hommikuringis kasutatavad diferentseerimise võimalused ja individuaalsed tegevused.

*Märksõnad:* muukeelne laps, teise keele omandamine, õppetöö diferentseerimine.

## **Abstract**

### **Teacher's experience on differentiated learning in a group of children who are non-native speakers**

In today's societies being bilingual is becoming more commonplace and quite often preschool teachers find themselves in situations where they need to tutor both children who speak Estonian as their mother tongue and children who speak another language as their first language. The goal of this thesis is to study what possibilities of differentiated learning are available for the teacher to implement in a children's group who are non-native speakers and to ascertain how from the teacher's perspective the possibilities of differentiated learning are manifesting themselves. The theoretical part of this thesis provides an overview of a child who is bilingual, second language acquisition and the possibilities of differentiated learning. In order to achieve the current thesis' goal an action research was conducted in a regular group of Estonian kindergarten where five bilingual children are studying. The results show that there are several differentiated learning techniques that the teacher can implement: a possibility to implement differentiated learning in morning learning activities, individual work, pair and group work, working as a team with the kindergarten's personnel. While conducting the action research it surfaced that bilingual children were more empowered in activities due to the implementation of the possibilities of differentiated learning. Individual activities and the possibilities of differentiated learning in morning learning activities proved to be the most successful.

*Keywords:* bilingual child, second language acquisition, differentiated learning

## Sisukord

Resümee .....	2
Abstract .....	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus .....	5
Muukeelne laps ja teise keele omandamine .....	6
Eesti keele kui teise keele omandamise toetamine lasteaias .....	7
Võimalused õppetöö diferentseerimiseks muukeelsete lastega rühmas.....	9
Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused.....	12
Metoodika.....	13
Valim .....	13
Uurimiseetika .....	13
Mõõtevahendid.....	14
Protseduur.....	15
Tulemused .....	16
Arutelu.....	20
Töö piirangud ja praktiline väärtus .....	23
Tänuõnad .....	24
Autorsuse kinnitus.....	24
Kasutatud kirjandus.....	25
Lisa 1 .....	30
Lisa 2 .....	32

## Sissejuhatus

Tänapäeva ühiskonnas on tavaline nähtus see, et laps õpib ja räägib kahte või enam keelt (Genesee, 2015). Lapse puhul, kes kõneleb rohkem kui ühte keelt, kasutatakse terminit *muukeelne laps* või *kakskeelne laps* (Myers-Scotton, 2006). Muukeelse lapse all peetakse silmas neid lapsi, kes kõnelevad kahte keelt ühtviisi hästi kui ka neid, kes kõnelevad küll kahte keelt, kuid ühte keelt paremal tasemel kui teist (Kärtner, Maiberg, Rikker, Tuuling, Voltein, 2006). Muukeelsed lapsed ei ole ka Eesti lasteaedades enam haruldaseks nähtuseks (Hallap, 2008). Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2011) kohaselt tagatakse lastele, kelle koduseks keeleks ei ole eesti keel, eesti keele õpe, arvestades seejuures laste arengutaset, vanust kui ka eesti keele õppe mahtu ja metoodikat.

Muukeelsete laste puhul tuleb arvestada seda, et nad ei ole teadlikud keeleõppijad (Merila, 2009). Muukeelsete laste keele omandamise tulemusi mõjutab kõige rohkem neid ümbritsev keelekeskkond ja olulist rolli teise keele omandamise toetamise juures mängib ka lasteaiaõpetaja (Kärtner, Maiberg, Rikker, Tuuling, Voltein, 2006). Keelekeskkond peaks olema kujundatud lapsest lähtuvalt, et tekitada lapses huvi eesti keele õppimise vastu (Pinter, 2006; Ross, 2007; Sage, 2006).

Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2011) käsitletakse muukeelset last kui erivajadusega last, kelle arengu toetamiseks tuleb õpetajal oma töös muudatusi teha ja õppetööd diferentseerida. Õppetöö diferentseerimise eesmärgiks on see, et laps saaks teha koostööd eakaaslastega ning võtta osa kavandatud tegevustest (Nemeth, 2015; Tomlinson, 2017). Õpetajal tuleb tegevuste planeerimisel lähtuda laste huvidest ja oskustest ning rakendada erinevaid lähenemisviise (Tomlinson, 2017).

Sellest tulenevalt on antud töö eesmärgiks välja selgitada, milliseid õppetöö diferentseerimise võimalusi saab õpetaja muukeelsete lastega rühmas rakendada. Samuti soovitakse teada saada, kuidas erinevad õppetöö diferentseerimise võimalused õpetaja perspektiivist toimivad.

## Muukeelne laps ja teise keele omandamine

Muukeelsuse all mõistetakse võimet kasutada suhtlemisel kahte või enam keelt (Baker, 2006; Myers-Scotton, 2008). Inglise keeles kasutatakse termineid *bilingual*, mis tähendab kahe erineva keele oskust ja *multilingual*, mis tähendab kolme või enama keele oskust (Baker, 2006).

Lapsel toimub teise keele omandamine kas samaaegselt ehk simultaanselt või astmeliselt (Baker, 2006; Fierro-Cobas, Chan, 2001; Halgunseth, 2010). Kõige varasem aeg alustamiseks kahe keele õppimist on kohe pärast sündi, nii õpib laps enne kolmandat eluaastat kahes või enam keeles suhtlema, seda nimetatakse kahe või enama keele samaaegseks ehk simultaanseks omandamiseks (Halgunseth, 2010; Lightbrown, Spada, 2006; Pinter, 2006; Rannut, 2003). Astmeline kakskeelsus tähendab seda, et laps omandab teise keele pärast kolmandat eluaastat (Fierro-Cobas, Chan, 2001; Rannut, 2003). Teist keelt omandades on laps esimeses keeles juba põhilised reeglid omandanud ja ta kannab need teadmised osaliselt üle teise keelde (Clarke, 2009; Hallap, 2008; Rannut, 2003). Halgunseth (2010) järgi läbib laps astmelise keele omandamise juures neli faasi: alguses kasutab laps esimest keelt, isegi kui teda ei mõisteta, sellele järgneb vaikne periood, edasi alustab laps teises keeles rääkimist, kasutades lühikesi suhtlusfraase või korrates teiste öeldud sõnu ja lõpuks hakkab laps väljendama oma mõtteid ja konstrueerima lihtsamaid lauseid.

Baker (2005) väidab, et peamised strateegiad, mida vanemad kakskeelsete laste kasvatamisel kasutavad on kas *üks vanem-üks keel*, mis tähendab seda, et kumbki vanem räägib lapsega erinevas keeles või vanemad räägivad lapsega ühes keeles ja laps omandab teise keele väljaspool kodu. Esimestel eluaastatel segavad lapsed omavahel kahte keelt, alates kolmandast eluaastast hakkavad nad kahte keelt eristama ja kõnetavad inimesi erinevas keeles vastavalt nende taustale (Pinter, 2006). Kahe keele oskuse tase võib paratamatult erineda erinevate mõjurite tõttu, milleks võib olla see, mis keel ümbritsevas keskkonnas domineerib ning see, kas vanemad räägivad või mõistavad teineteise emakeelt (Baker, 2006; Lightbown, Spada, 2006; Pinter, 2006). Mõlema keele areng toimub vaid juhul, kui on olemas võimalused mõlemat keelt regulaarselt praktiseerida ja mõlemas keeles oskusi arendada (Pinter, 2006). Lapse puhul, kes omandab kaks keelt samaaegselt ei saa rääkida *esimesest* ja *teisest* keelest (Myers-Scotton, 2008).

Käsitletakse erinevaid kakskeelsuse olukordi, näiteks lisanduvast kakskeelsusest (ingl. k. *additive bilungualism*) taanduva kakskeelsuseni (ingl. k. *subtractive bilingualism*) (Baker, 2005). Lisanduva kakskeelsuse olukorraga on tegu juhul, kui laps räägib juba mingit

enamuskeelt ning lisab sellele kooli või kodu kaudu mingi enamus- või vähemuskeele, sellisel juhul lapse esimeses keeles kadusid ei toimu. Taanduva kakskeelsusena käsitletakse olukorda, kus vähemuskeelt kõnelev laps omandab teise keelena mingi enamuskeele ja selle tulemusel võib toimuda esimese vähemuskeele väljatõrjumine (Baker, 2006; Lightbown, Spada, 2006).

Lightbown & Spada (2006) kirjutavad, et kolides teise emakeelega riiki, peaks jätkama vanemad kodus suhtlemist esimeses keeles ehk keeles, mida nad paremini oskavad, kuna nii omandab laps paremini teadmisi maailma kohta. Kinnistades emakeeleoskust, muutub ka võõrkeele õppimine lapse jaoks lihtsamaks (Tuul, Kirbits, Kinkar, 2011). Sõnavara omandamine teises keeles sõltub sellest, kas esimeses keeles on sõna teadmiste tähistamiseks olemas. Mida suurem on lapse esimese keele sõnavara, seda kergem on tal leida teise keele vasteid (Hallap, 2008; Tuul, Kirbits, Kinkar, 2011).

### **Eesti keele kui teise keele omandamise toetamine lasteaias**

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2011) kohaselt tuleb tagada muukeelsetele lastele eesti keele õpe ning rühmas, kus õppe- ja kasvatustegevus toimub eesti keeles, omandavad muukeelsed lapsed eesti keele kas lõimitud tegevuste või keelekümbuse metoodika kasutamise kaudu. Varajase täieliku keelekümbuse puhul toimub kogu õppetegevus eesti keeles ja õpetaja keskendub pigem kuuldelise arusaamise oskusele. Keelekümbuse mõte seisneb selles, et laps omandab teise keele alateadlikult ning selle eesmärgiks on arendada laps kakskeelseks (Baker, 2005).

Eesti keele omandamise toetamise juures on väga oluline, et õpetaja arvestaks lapse individuaalseid iseärasusi. Muukeelse lapse teise keele omandamist mõjutab kõige enam ümbritsev keskkond ja motivatsioon teise keele õppimiseks kui ka see, kui seltsiv ta on ja kui palju on rühmas lapsi, kelle koduseks keeleks on sama keel, mis temal (Kärtner, Maiberg, Rikker, Tuuling, Voltein, 2006; Rannut, 2003). Rühmas, kus on koos palju neid lapsi, kes ei kõnele eesti keelt, võivad ühte keelt kõnelevad lapsed hakata suhtlema vaid üksteisega ja nii jääb eesti keele õpe tagaplaanile (Tuul, Kirbits, Kinkar, 2011). Kindlasti ei tohiks õpetaja aga samakeelsetel lastel omavahelist suhtlemist täiesti ära keelata, õpetajal tuleks jälgida, et see ei kujuneks valdavaks ja et ei tekiks olukorda, kus keeleoskuse järgi valitakse endale mängukaaslasi või tegevusi. Sellises olukorras tuleks õpetajal rakendada rühma- ja paaristöid (Märka, Kuuspalu, Soll, 2009).

Keelekeskkond peaks olema kujundatud lapsest lähtuvalt, et lapsel tekiks huvi eesti keele

õppimise vastu ja vajadus ning võimalus eesti keeles suhelda (Kärtner et al., 2006; Merila, 2009; Märka, Kuuspalu, 2010; Ross, 2007; Pinter, 2006; Sage, 2006). Laste keskendumisvõime on erinev, mida väiksem on laps, seda kiiremini tema tähelepanu hajub. Õpetaja ülesanne on muuta tegevused lapse jaoks huvitavaks, et lapse tähelepanu kõita, tegevused peaksid olema lühiajalised ja varieeruvad (Baker, 2005; Kärtner et al., 2006; Ruutmets, Saluveer, 2008; Soosaar, 2009).

Hallap (2008) ütleb, et lasteaia rolli eesti keele oskuse omandamise toetamisel määrab see, kust ja miks laps eestikeelsesse lasteaeda tuleb, milline on lapsevanemate suhtumine ja ootused ning millises keeles laps edasi õpib. Teist keelt rääkivaid lapsi tuleks võtta kui keele omandajaid ja julgustada neid eesti keeles ennast väljendama (Tuul, Kirbits, Kinkar 2011). Eesti keele kui teise keele õpetamisel tuleks õpetajal lähtuda põhimõttest lähemalt kaugemale, üksikult üldisemale (Leisson, 2011).

Mitmed autorid on välja toonud, et lasteaia peaks õpetaja järgima põhimõtet *üks inimene-üks keel* ja ei tohiks kasutada eesti keele kõrval lapse emakeelseid sõnu, väljaarvatud lapse kohanemisperioodil (Hallap, 2008; Leisson, 2011; Minlibajeva, 2009; Tuul, Kirbits, Kinkar, 2011). Hallap (2008) kirjutab, et teise keele omandamise juures ei ole hea kasutada tõlkevõtet, kuna tõlkevastetel ei pruugi mõlemas keeles olla täpselt sama tähendus, küll aga võiks õpetaja juhtida tähelepanu, kui lapse esimeses keeles ja eesti keeles on nii kõlalt kui ka tähenduselt sarnaseid sõnu. Keele omandamise algetapil, kus laps nimetab objekti, tunnuse või tegevuse oma esimeses keeles, on hea, kui õpetaja annab koheselt sellele vaste eesti keeles (Hallap, 2008).

Keeleõpe tuleb muuta võimalikult mänguliseks, emotsionaalseks ja pakkuda lapsele võimalust õppida läbi praktiliste tegevuste nii, et laps saaks õppimise juures kasutada kõiki oma meeli (Baker, 2005; Lunjova, Maiberg 2009; Märka, Kuuspalu, 2010). Laps ei õpi keelt teadlikult, vaid omandab selle läbi mängu ja suhtlemise, kuulates mängukaaslasti ja täiskasvanuid (Clipson-Boyles, 2001; Tiedt, Tiedt, 2005), seetõttu on väga oluline, et õpetajal oleks korrektne hääldus ja aeglane kõnetempo, kuna lapsed omandavad grammatika, häälduse ja sõnavara õpetaja keelekasutuse kaudu (Lunjova, Maiberg, 2009; Rannut, 2003). Õpetaja saab muuta lapse keeleõpet lihtsamaks, kasutades kindlates olukordades kindlaid väljendeid, rutiintegevusi, kordamist ja kokkuvõtteid (Baker, 2005; Hallap, 2008; Minlibajeva, 2009; Nemeth, 2015).

Last, kes alustab eesti keeles rääkimist ja kasutab keeleliselt ebakorrektseid ütlusi, peaks õpetaja julgustama ja tunnustama, mitte hakkama teda koheselt parandama. Õpetaja võib lapsele kaudselt veast märku anda ja lapse poolt öeldut korrata, tehes seejuures vajalikke



korrekture, nii jõuab laps kergemini õigesti vormistatud ütlusteni (Baker, 2005; Hallap, 2008; Nemeth, 2015). Töötades muukeelsete lastega on väga oluline ka see, et õpetaja jälgiks pidevalt iga teist keelt omandava lapse keelelist arengut ning planeeriks ja muudaks sellest lähtuvalt oma tööd (Nemeth, 2015). Teist keelt omandav laps vajab sihipäraselt õpetamist ja olukorras, kus lapsele suunatud keeleline info ei ole lapse jaoks enam piisavalt keeruline ja ei paku võimalust keerulisemate ütluste moodustamise kujunemiseks, võib lapse keeleline areng hoopis peatuda (Hallap, 2008).

Muukeelsete lastega töötamine nõuab õpetaja poolt ka tihedat koostööd lapsevanematega, kuna muukeelse lapse arengu toetamine lasteasutuses ei ole vaid õpetaja ülesanne (Märka et al., 2009). Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2011) on öeldud, et õpetaja ülesanne on lapse arengu toetamiseks teha koostööd lapsevanemaga ja teavitada lapsevanemat regulaarselt lapse arengust ja õppimisest ning luua lapsevanemale võimalus saada vajadusel tuge ja nõu õppe- ja kasvatusküsimustes. Lapse huvi eesti keele vastu toetavad talle lähedased inimesed. Lapse pere on see, kes saab toetada ja tunnustada õpetaja ja lapse tööd (Almann, 2009; Märka et al., 2009). Lapse eesti keele omandamise toetamiseks võib õpetaja anda lapsevanemale juhiseid, mida kodus lapsega teha, pakkudes lapsevanemale erinevaid jutukesi ja salmikesi või soovitades vaadata koos lapsega eestikeelseid telesaateid ning osaleda erinevatel kultuuriüritustel (Märka et al., 2009; Tuul, Kirbits, Kinkar, 2011).

## **Võimalused õppetöö diferentseerimiseks muukeelsete lastega rühmas**

Diferentseeritud õpe on termin, mis tähistab erinevaid õppestrateegiaid ja -meetodeid, mida kasutatakse näiteks andekate või erivajadustega laste puhul. Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2011) käsitletakse muukeelset last kui erivajadustega last, kelle arengu toetamiseks tuleb õpetajal oma töös muudatusi teha, koostades vajadusel muukeelsele lapsele eesti keele omandamise toetamiseks individuaalne arenduskava. Õpetaja kutsestandardi taseme 6 (2013) kohaselt peab õpetaja omama ülevaadet erivajadusega lapse toetamise meetoditest ja põhimõtetest ning arendab lapse õpi- ja sotsiaalseid oskusi, kasutades selleks rühmapõhiseid ja individuaalseid õppevorme.

Õppetöö diferentseerimise eesmärk on see, et laps saaks teha koostööd eakaaslastega ning võtta osa kavandatud tegevustest (Nemeth, 2015; Tomlinson, 2017). Diferentseeritud õpe loob võimaluse muuta õpet arvestades seejuures kõigi laste võimeid ja vajadusi. See eeldab õpetajalt erinevate õppemeetodite kasutamist ja eri tasemel õppe korraldamist (Kontor,

Tiirmaa, Randma, Kulderknup, 2013). Tomlinson (2017) on öelnud, et see, mis köidab ühte last, võib osutada liiga keeruliseks või igavaks teise lapse jaoks ning õpetajal tuleb leida tegevuste läbiviimiseks võimalikult palju erinevaid lähenemisviise. Järgnevalt tuuakse välja võimalused, mida õpetaja saab õppetöö diferentseerimisel kasutada.

**Õppetöö diferentseerimise võimalused hommikuringis.** Kõige keerulisem on õpetajal muukeelseid lapsi kaasata ja nende tähelepanu köita hommikuringis, kus lapse tähelepanu kipub koostöös teiste lastega hajuma, kuna hommikuringis on suurem osakaal sõnalisel osal. Muukeelsete laste hommikuringi kaasamiseks võib õpetaja viia läbi hommikuvõimlemist või lihtsamaid tegevusi ja mängu, kasutades seejuures lihtsaid käsklusi ja riime, mis aitaks lapsel õppida eesti keelt, näiteks sõna- ja rollimängud; sõna ja pildi kokkupanemine; asjade kategoriseerimine (Märka et al., 2009; Tuul, Kirbits, Kinkar, 2011).

Selleks et kindlustada laste poolt hommikuringis käsitletava teema mõistmine, tuleks kasutada võimalikult palju reaalseid objekte ja visuaalset materjali, millele vajadusel osutada (Baker, 2005; Clipson-Boyles, 2001; Nemeth, 2015; Pinter, 2006; Smidt, 2008). Häidkind ja Villems (s.a.) ütlevad, et oluline on vahendite hulk, omadused ja paiknemine, tuleks valida erinevate omadustega objekte. Lisaks peaks rohkem tähelepanu pöörama kehakeelele, miimikale ja ettenäitamisele. Näiteks kui õpetaja ütleb lapsele midagi ja laps sellest aru ei saa, siis kasutades sealjuures žeste või näidates ise ette, võib laps sõnade tähendust teadmata õpetajat siiski mõista (Baker, 2005; Nemeth, 2015; Pinter, 2006; Rannut, 2003). Pinter (2006) ütleb, et töötades muukeelsete lastega, saab õpetaja tegevustes edukalt ära kasutada liigutustega rütmisalme ja laule, mis annavad muukeelsele lapsele võimaluse jälgida salmide juurde käivaid liigutusi ning neid kaasa teha, ilma et peaks koheselt keelt kasutama.

*Paaris- ja grupitööde ning rollimängud* loovad hommikuringis lisavõimaluse muukeelsel lapsel kuulda eesti keelt, seda korrata ja seejuures kogeda rühmakaaslaste toetust (Clipson-Boyles, 2001). Tähtis on luua selliseid olukordi, kus lapsel tekib vajadus eesti keelt kasutada (Gardner, 2001; Ross, 2007; Tuul, Kirbits, Kinkar, 2011). Samas väidavad Häidkind ja Villems (s.a.), et õpetajal tuleks jälgida frontaalse-, paaris- ja individuaalse tegevuse vahekorda.

**Individuaalne töö** muukeelsete lastega on väga oluline, kuna rühmas ühise tegevuse kaudu õppimine võib osutada liiga keeruliseks ning ta ei suuda teistega kaasa töötada (Häidkind, Villems, s.a.). Individuaalne töö võimaldab käsitleda muukeelsete lastega igat teemat pikemalt, et kindlustada seeläbi lapse teema mõistmine. Uut keelt õppides on muukeelsel lapsel raske luua seoseid objektide ja selle vahel, mis me nende kohta räägime. Näiteks rääkides ja tehes ühel päeval tegevusi loomade kohta, võib laps hakata mõistma

põhitõdesid selle teema kohta, kui aga järgneval päeval alustada kohe uut teemat ja hakata rääkima aastaegadest, ei ole mingit kasu eelneval päeval õpitust (Nemeth, 2015). *Multikad ja videod* aitavad kinnistada õpitud teemasid. *Lauamängud* on ühtlasi head vahendid lapse kõnelema suunamise juures, näiteks memoriin, laste Alias, domino jne (Smidt, 2008).

Muukeelsete lastega saab õpetaja eraldi mängida *sõnavara arendamise mängu*, näiteks piltmõistatuste kokkupanemine, mõistatus- ja sõnamängud, liisusalmid, asjade grupeerimine (Aarssen et al., 2006). Lapse sõnavara arendamiseks tuleks kasutada grammatiliselt lihtsaid lauseid ja igapäevast sõnavara ning seda võimalusel erinevates olukordades ja teemades üha uuesti kasutada (Nemeth, 2015; Rannut, 2003; Tuul, Kirbits, Kinkar, 2011).

*Jutukeste ja tekstide* kasutamise juures tuleks järgida fraaside ja lihtsuse kordumise printsiipi ning jääda ühe ajavormi juurde (Hallap, Padrik, 2008; Säde, 2009). Muinasjuttude kasutamine teise keele õppes loob palju tegutsemise, mängimise ja muusika kasutamise võimalusi. Jutustamise protsessi võiks õpetaja kaasata ka lapsi läbi erinevate küsimuste (Säde, 2009). *Pildiraamatud* annavad lapsele võimaluse kuulata, rääkida ja vaadata ning pildid aitavad paremini teksti tähendusest aru saada. Keskenduma peaks nendele raamatutele ja piltidele, mis lapsele endale huvi pakuvad (Clipson-Boylez, 2001; Veski Väli, 2007). Juturaamatuid ette lugedes võib õpetaja kasutada käpiknukke, et lastes rohkem huvi tekitada ja rekvisiite jutu sisu paremaks mõistmiseks (Smidt, 2008).

**Piltportfoolio koostamine**, mis sisaldab erinevaid pilte lapse töödest ja väljasõitudest või üritustest, aitab tal meenutada ja rääkida oma kogemuste põhjal (Smidt, 2008).

**Eraldi õpi- ja mängukeskused** loovad muukeelsetele võimalusi ja vahendeid uute õpikogemuste saamiseks. Näiteks lugemis- ja kirjutamiskeskused, mis on varustatud erinevate töövahenditega, et tekitada lapses huvi. Kirjutamispesas võiks olla erinevates suurustes ja värvides pabereid ja väljapandud eri tüüpi tekste (Aarssen et al., 2006; Clipson-Boyles, 2001). Eraldi ehituskeskus, kunstikeskus, näitemängukeskus, liiva- või veelaud, teaduskeskus, lauamängud ja muusikakeskus, need kõik toetavad mängu kaudu õppimist ja loovad muukeelsele lapsele võimaluse oma keelekasutust ja suhtlemist harjutada ning õpetaja saab selle juures lapsi jälgida (Ashworth, Wakefield, 2004, viidatud Aarssen et al., 2006).

**Koostöö lasteasutuse meeskonnaga.** Õppetegevuste läbiviimisse võib kaasata nii õpetaja abi, tugiisikut kui ka lapsevanemaid. Lisaks saab õpetaja võtta arvesse tugispetsialistide, liikumisõpetaja ja meeskonnatöö koordineerija soovitusi erinevate tegevuste läbiviimiseks ja võtete rakendamiseks (Aarssen et al., 2006; Häidkind, Villems, s.a.). Tehes koostööd spetsialistiga (logopeed, eripedagoog, psühholoog) loob see paremad tingimused muukeelse lapse kaasamiseks õppeprotsessi. Spetsialist jälgib ja toetab last ning toob esile

lapse tugevad ja nõrgad küljed, mis omakorda aitab toetada muukeelse lapse keelelist arengut (Aarssen et al., 2006).

**Individuaalse arenduskava koostamine.** Individuaalse arenduskava rakendamine annab võimaluse arvestada lapse erivajadustega ja tagab lapsele võimetekohase arengu. Individuaalne arenduskava koostatakse koostöös tugispetsialistide, meeskonnatöö koordineerijate ja lapsevanematega, selle koostamisele eelneb lapse vaatlus (Aarssen et al., 2006; Häidkind, Kuusik, 2009).

### *Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused*

Idee käesoleva uurimistöö kirjutamiseks tekkis autoril seetõttu, et ta töötab ise õpetajana rühmas, kus käib viis muukeelset last. Uurimuse eesmärgiks on selgitada välja, milliseid õppetöö diferentseerimise võimalusi saab õpetaja rakendada praktilistes tegevustes muukeelsete lastega rühmas, võttes aluseks teoorias välja pakutud võimalused. Samuti soovitakse läbi praktiliste tegevuste välja selgitada, kuidas erinevad õppetöö diferentseerimise võimalused muukeelsete lastega tegevusi läbi viies õpetaja perspektiivist toimivad. Töö autorile teadaolevalt ei ole varasemalt uuritud õppetöö diferentseerimise võimalusi ega uuritud läbi tegevuste läbiviimise, kuidas need toimivad. Taal (2016) andis oma töös ülevaate lasteaiaõpetajate kirjeldustest oma töö eripärade kohta, millest selgus, et peamiseks eripäraks pidasid õpetajad rohkem näitlikustamist ja reaalsete esemete kasutamist. Lehes (2015) jälgis muukeelsete laste keelekasutust ja selle toetamist laseaias mänguliste tegevuste käigus ning tõi välja, et mitte kõik uuringus osalenud õpetajad ei arvestanud muukeelsusega ja puudus ka lastega tehtav individuaalne töö. Nellis (2013) uuris muukeelsete laste sotsiaalsete oskuste arendamist ning nende tegevustesse kaasamist. Poolakese (2016) andis ülevaate sellest, millised on võimalused toetada muukeelse väikelapse eesti keele omandamist lastehoius. Tema töö tulemustest tuli välja, et lastehoiu õpetajatel oli piisavalt aega lapsega individuaalselt tegelemiseks ja suhtlemiseks ning näitlikustamiseks.

Uuringu läbiviimisel sõnastatakse järgmised uurimisküsimused toetudes eelnevatele uuringutele ja loetud teooriale:

1. Milliseid võimalusi saab õpetaja rakendada muukeelsete laste õppetöö diferentseerimiseks? (Aarssen et al., 2006; Clipson-Boyles, 2001; Pinter, 2006; Nemeth, 2015; Nellis, 2013)

2. Kuidas toimivad õppetöö diferentseerimise võimalused praktilisi tegevusi läbi viies õpetaja perspektiivist?

### **Metoodika**

Bakalaureusetöös uuritakse, milliseid õppetöö diferentseerimise võimalusi saab õpetaja rakendada muukeelsete lastega rühmas. Töö meetodiks oli tegevusuuring (*action study*). Tegevusuuring põhineb tegevustel, mis viiakse läbi praktilises kontekstis ning mille tulemusena uuritakse sekkumise mõju (Laherand, 2008). Tegevusuuring koosneb erinevatest etappidest – planeerimine, tegutsemine, vaatlemine ja analüüsimine ning seda eristab teistest uurimisviisidest selle kohene praktiline rakendatavus. Tegevusuuring loob võimaluse andmeid koguda ise tegevustes osaledes ja neid läbi viies (Löfström, 2011).

### **Valim**

Käesoleva töö valimit võib nimetada eesmärgipäraseks valimiks, valimisse kuuluvad lapsed on valitud kindlate kriteeriumite alusel (Õunapuu, 2014; Laherand, 2008). Teatud mõttes võib töö valimit pidada ka mugavusvalimiks, sest valimisse kuuluvad lapsed käivad rühmas, mille õpetajaks on töö autor. Valimisse kuuluvad Eesti lasteaia tavarühmas käivad viis muukeelset last: 3 poissi ja 2 tüdrukut, kelle koduseks keeleks on vene keel. Ühe valimisse kuuluva tüdruku koduseks keeleks on lisaks vene keelele ka itaalia keel. Lapsed õpivad lasteaia viimases rühmas ja on 6- 7 aastased. Kõik lapsed valdavad eesti keelt erineval tasemel ja on Eesti lasteaia tavarühmaga liitunud erinevatel aegadel. Muukeelsete lastega tegeleb korra nädalas individuaalselt ka lasteaia eripedagoog.. Valimisse kuuluvad lapsed väljaspool lasteaeda eraldi eesti keele tunde ei võta. Üks valimisse kuuluvatest poistest käib nädalas korra logopeedi vastuvõtul.

### **Uurimiseetika**

Uurimuse puhul on oluline kinni pidada eetikareeglitest ning sellest lähtuvalt küsis uurija luba kõigilt uurimuses osalejatelt. Uurimuses osalemise palvega pöördus töö autor esmalt

valimisse kuuluvate laste vanemate poole ja seejärel lasteaia juhtkonna kui ka õpetajate poole, kelle käest sai ta suulise nõusoleku.

Uuritavaid informeeriti uuringu läbiviimise eesmärkidest ja uuritavate konfidentsiaalsuse tagamisest. Selgitati, et uurimuse tulemusi analüüsitakse ja tõlgendatakse anonüümselt ning uuringuga seotud andmed ei ole kättesaadavad kõrvalistele isikutele (Laherand, 2008).

### ***Mõõtevahendid***

Kvalitatiivsete andmete kogumise meetodina kasutas autor kahte andmekogumismeetodit: vaatlust ja töö autori enda poolt koostatud uurijapäevikut (lisa 1). Uurijapäeviku kasuks otsustati, kuna see aitas uurijal dokumenteerida oma tähelepanekuid ja kogemusi, mis omakorda võimaldasid hiljem uurimisprotsessi ja tulemusi paremini analüüsida (Löffström, 2011).

Vaatluse aluseks oli SISMIK-u vaatlusprotokoll (Lisa 2), mis on väljatöötatud Saksamaal muukeelsete laste keelelise arengu jälgimiseks ja mida kasutas oma töös Lehes (2015). Vaatlusprotokollid on üle võetud Lehese (2015) tööst ning kohandatud vastavalt käesoleva töö eesmärkidele. Käesolevas töös rakendatakse osalusvaatlust, kus töö autor osaleb muukeelsete lastega läbiviidavates tegevustes (Laherand, 2008; Löffström, 2011). Vaatlused viis töö autor läbi hommikuringides ja individuaalseid tegevusi läbi viies. Vaatluste teel tehtud tähelepanekuid kajastas uurija uurijapäevikus.

Vaatlusprotokoll andis võimaluse teha tähelepanekuid läbiviidava tegevuse toimimise kohta, mille kriteeriumiteks oli:

- **Eakohasus**  
Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekava (2011) viitab õppe- ja kasvatustegevuse kavandamisel vajadusele arvestada lapse arengutaset, vanust ja huve.
- **Sõnavara**  
Alusdokumendis Nürnbergi soovitused (2010) soovitatakse arendada igapäevaselt muukeelse lapse sõnavara ja keelelisi struktuure, mis sobiksid lapse maailma.
- **Teemakohasus**  
Varajase võõrkeeleõppe aluseks olev õpisisu peaks hõlmama üldisi teemasid, mis täiendavad ja mitmekesistavad lapse maailmapilti (Nürnbergi soovitused, 2010)
- **Vahendid**  
Õpitavat tuleks lihtsustada näitlikustamise ja võimalikult paljude erinevate vahendite

abil (Nürnbergi soovitusel, 2010).

### ***Protseduur***

Töö autor viis töö eesmärkide täitmiseks läbi tegevusuuringu ja kasutas mõõtevahendiks vaatlust. Vaatlused toimusid 2018. aastal 5. veebruarist kuni 16. märtsini. Vaatlused ja tegevused viidi läbi lasteaia lahtiolekuaegadel nädala sees rühmaruumides. Töö autor vaatles ja viis tegevusi läbi 5 muukeelse 6- 7 aastase lapsega. Toimus osalusvaatus, kus autor osales ise läbiviidavates tegevustes. Läbi viidud tegevuste kohta täitis autor vaatlusprotokolle vastavalt sellele, kas tegemist oli individuaalse tegevusega või õppetöö diferentseerimisega hommikuringis. Vaatlusprotokoll täitis töö autor ise võimalikult täpselt vahetult pärast tegevuse läbiviimist. Tähelepanekud läbiviidud tegevuste kohta ja selle kohta, kuidas tegevus töö autori perspektiivist toimus, kandis ta vaatlusprotokoll ja uurijapäevikusse.

Tegevuste kohta, mis töö autor muukeelsete lastega läbi viis, koostati tegevuskonspekt. Õppetöö diferentseerimise kriteeriumi alusteks olid eakohasus, sõnavara, teemakohasus ja kasutatavad vahendid. Vaatlusperioodi jooksul viidi kokku läbi 15 tegevust ja vaatlust. Nendest 2 vaatlust viidi läbi individuaalsete tegevuste käigus, 6 vaatlust väiksemas grupis vaid muukeelsete lastega töötades ja 7 hommikuringis, mida töö autor ise läbi viis.

Saadud tulemusi analüüsiti kvalitatiivselt vaatlusprotokoll tehtud märkmete ja uurijapäevikusse tehtud sissekannete põhjal. Tekstid loeti mitu korda läbi ja tehti korrekture näiteks lausestuse osas. Tekste analüüsiti käsitsi ja analüüsi teostas töö autor. Kasutati induktiivset analüüsi, tekstist tulenevalt tekitati koodid ja kategooriad. Tekstist otsiti mõttelisi ühikuid, mis jooniti alla eri värvidega ja tähistati koodidega. Kokku leiti tööst 24 koodi, näiteks *laste aktiivsus, tähelepanu hajumine, näitvahendid, pildimaterjal, sõna mõistmine, sõna nimetamine, kaaslaste jälgimine* jne. Analüüsi tulemused esitatakse üldkategorია ja peakategoriate kaupa. Päevikust on kasutatud tsitaate, mis esitatakse tulemuste osas kursiivis. Analüüsi tulemusena saadi järgmised kategooriad:

Üldkategorია – Õppetöö diferentseerimine muukeelsetele lastele

Peakategoriad – Positiivsed kogemused õppetöö diferentseerimisel muukeelsete lastega; Tõrked ja ootamatused õppetöö diferentseerimisel; Soovitused õppetöö diferentseerimise paremaks toimimiseks.

## Tulemused

### Positiivsed kogemused õppetöö diferentseerimisel muukeelsetele lastele.

Muukeelsete laste hommikuringidesse kaasamiseks kasutas töö autor võimalikult palju näitvahendeid, kehakeelt ja näpumänge. Tegevustesse valitud vahendid toetasid käsitletavat teemat ja aitasid muukeelsetel lastel paremini mõista, millest õpetaja räägib. Muukeelsetel lastel tekkis suurem huvi tegevuse vastu just siis, kui õpetaja võttis kasutusele näitvahendid. Nendel hetkedel jälgiti tähelepanelikult, mida õpetaja vahenditega teeb ja nende kohta räägib. Tegevustes kasutatud näitvahendid olid muukeelsetele lastele abiks sõna ja nimetuse ühendamise juures. Näiteks ühe hommikuringi teemaks oli „Meediavahendid“ ja töö autor näitas lastele reaalseid objekte. *Igast meediavahendist rääkides näitasin ka reaalselt objekti. Seejärel lasin muukeelsetel lastel näidata, milline on raadio, telefon, ajakiri jne ehk siis seostada õige sõna õige esemega. Ajakiri ja ajaleht olid kõige keerukamad, neid nad ei osanud nime põhjal ise eristada. Samas oli näha, et reaalsed objektid olid toeks, sest ülejäänud esemed ja nimetused seostati küllaltki kiirelt.*

Kehakeele ja miimika kasutamine oli tegevustes korduvalt vajalik ja aitas muukeelsetel lastel öeldut paremini mõista. Näiteks üks hommikuring algas mänguga, mille juhustest kaks muukeelset last aru ei saanud. Mängu eesmärk oli võtta kotist silmad kinni üks pall ja hiljem arvata, mis värvi pall peos on. Selleks, et muukeelsed lapsed mõistaksid, mida teha tuleb, näitas õpetaja ise ette, kuidas mäng käib. Kehakeelt sai edukalt ära kasutada ka erinevatest emotsioonidest, tegevustest ja mõistetest rääkides. *Vikerkaare värvidest rääkimise juures kasutasin mõisteid üleval, alla ja keskel. Koheselt ei saanud muukeelsed lapsed aru, mida need mõisted tähendavad ja vaatasid mulle nõutult otsa. Selleks, et see ka neile arusaadav oleks, näitasin oma keha peal ette (käed üleval, käed keskel keha peal või käed alla jalgade peal) ja tegime kõik ühiselt läbi. Laste aktiivsus suurenes pärast seda märgatavalt.*

Muukeelsete lastega eraldi väikeses grupis töötades viis töö autor ühe tegevusena läbi Lumivalgekese muinasjutu jutustamise. Muinasjutu jutustamise juures kasutas õpetaja lamineeritud pilte muinasjutu tegelastest ja rekvisiitidest peeglit ja õuna, et lastel oleks jutu sisu kergem mõista. Jutustamise käigus avanes lastel võimalus küsida enda jaoks võõraste sõnade tähendust. Võõraste sõnade tähendust uurides tekkis mitmel korral olukord, kus teine muukeelne laps sõna tähendust juba teadis ning proovis ise kaaslasele seletada, mida see sõna tähendab. Sõbrale sõna seletamise juures kasutati palju kehaga näitlikustamist ja saadi seletamisega iseseisvalt hakkama, õpetajalt otsiti seletamise lõpus vaid tehtule kinnitust. Sõnade seletamise juures sai ka õpetaja palju näitlikustamist kasutada, eriti just läbi oma



miimika. *Lapsed küsisid sõnade pahur ja aevastama tähendust, ma ei pidanud mitte seletama, mida antud sõna tähendab, vaid sain koheselt seda näitlikult kujutada.* Jutustamise käigus lasi õpetaja lastel poole pealt ise edasi jutustada. Suunates lapsi pilte ja rekvisiite kasutama, hakkasid nad rohkem fantaseerima ja olid julgemad.

Individuaalse tegevuse käigus mängis õpetaja ühe muukeelse lapsega tähestiku memoriini, kus tuli leida tähtede paarid. Iga mängukaardi peal oli lisaks tähele pilt asjast, mille nimetus antud tähega algab ning saades paari tuli nimetada nii täht kui ka pildil olev asi. Muukeelne laps oli meeleldi nõus õpetajaga mängima, sest jõudis lasteaeda esimesena ja tal polnud kedagi teist, kellega oleks mängida. Laps alustas mängu suure entusiasmiga ja sooviga saada rohkem paare kui õpetaja. Kõiki tähti, mida laps sai, oskas ta nimetada, raskusi valmistasid pigem pildid, mis kaartidel olid, sest kõigi asjade nimetusi ta ei teadnud. Tähtede nimetamise juures oli näha, kuidas laps kasutas ära eelneval päeval saadud teadmisi. *Mängu mängides täheldasin mitmel korral ka seda, et laps vaatas seinal olevat tähestikku, mille me eile ühiselt olime sinna pannud ja sai sellest tuge. Nii mõnelgi korral ütles laps, et ma tean küll, see on see täht, mida me eile vaatasime ja millega algas see sõna.* Osade tähtede juures palus õpetaja lapsel veel mõnd sõna nimetada, mis selle tähega algab ning laps sai taas kasutada eelmisel päeval õpitut ning seinale kinnitatut. Õpetaja lasi ka kirjeldamise teel lapsel sõnu ära arvata. Õpetaja seletas mingit sõna ja laps pidi ära arvama, missuguse sõnaga on tegu, ära arvatav sõna läks mingi kindla tähega kokku. Muukeelne laps avaldas ka ise soovi õpetajale sõnu seletada ning tuli sellega üllatavalt hästi toime.

### **Tõrked ja ootamatused õppetöö diferentseerimisel.**

Õppetöö diferentseerimise käigus esines lisaks õnnestumistele ka mõningaid tõrkeid. Näiteks tegevuses, kus muukeelsed lapsed töötasid grupis eesti keelt emakeelena kõnelevate lastega, oli märgata, et muukeelsed lapsed jäid tagaplaanile. Grupis ülasannet lahendades olid muukeelsed lapsed pigem passiivsed ja jälgija rollis ning teistele esinedes jäid nad kõrvalseisjateks. Õpetaja suunamise peale, et andke ka muukeelsetele lastele ülesandes mingi roll, proovisid grupi liikmed muukeelseid lapsi natukene rohkem kaasata, kuid muukeelsed lapsed ei tulnud sellega väga kaasa. Lastel tuli grupis mõelda reklaam mingile enda poolt valitud asjale ja seda hiljem rühmakaaslastele esitada. *Ka reklaami esitamise juures olid muukeelsed lapsed enamasti lihtsalt kõrvalseisjad.*

Osade tegevuste juures osutus sõnaline pool liiga pikaks ning muukeelsete laste tähelepanu hakkas hajuma. Näiteks ühes hommikuringis tuli lastel ruumis midagi silmadega pildistada

ning hiljem teistele kirjeldada, mida pildile jäädvustati. *Viimase ülesande juures oli näha, et muukeelsete laste tähelepanu hakkab hajuma, seda just siis, kui rühmakaaslased rääkisid.*

Lapsed hakkasid sellistes olukordades nihelema, ruumis ringi vaatama või rühmakaaslastega jutustama.

Tuli ette olukordi, mil hommikuringi planeeritud tegevused jäid muukeelsete laste jaoks siiski liialt keeruliseks ning nendega tuli hiljem hommikuringis käsitletu eraldi üle rääkida. Näiteks oli hommikuringi teemaks „Emotsioonid“, lastega vaadati pilte erinevatest inimestest ning prooviti pildil olevaid emotsioone kirjeldada. *Hommikuringi tegevused jäid muukeelsete laste jaoks natukene keeruliseks. Tegin peale hommikuringi nendega eraldi tööd (kohal oli 4 muukeelset last). Võtsin mõned pildid, mille peal olid erinevate emotsioonidega inimesed, samu pilte olime ka hommikuringis ühiselt vaadanud ja nende üle arutlenud. Proovisime nüüd nendega väiksemas grupis uuesti mõelda, mis emotsioon pildil oleval isikul võiks olla ja mis tal sellist emotsiooni tekitada võis.*

Muukeelsed lapsed ei suutnud iga kord kõike jälgida, millest hommikuringis räägiti. Ühes hommikuringis räägiti tähestikust ja pandi seinale kõik tähed ning iga tähe juurde pilt asjast, mis selle tähega algab. *Kohal oli 3 muukeelset last, pärast hommikuringi võtsime seinale pandud pildid ja tähed uuesti ette ja vaatasime ühiselt kõik tähed ja pildid üle. Eraldi tegevus näis vajalikuna, kuna hommikuringis oli lapsi palju ja mulle tundus, et suure sagimise käigus ei pruukinud muukeelsete lasteni kõik jõuda. Grupis rahulikult vaadates tuli välja nii mõnigi pilt, mille nimetust lapsed tegelikult ei teadnudki, seda eriti täpitähtede juures.*

Tõrkeid esines veel muukeelsete lastega eraldi väikeses grupis töötades. Lapsed hakkasid aeg-ajalt omavahel võistlema, prooviti kõigele kiirelt vastata, nii et aeglasemad lapsed ei saanudki võimalust. See nõudis õpetajalt rohkem suunamist ja selgitamist, et kõigil avaneks võimalus ise mõelda ja rääkida. Muukeelsete lastega väikeses grupis töötamise juures kippusid nad omavahel tihti venekeelseid väljendeid ja sõnu kasutama. *Tegevuse käigus hakati aga ühel hetkel teineteisele vene keeles midagi seletama. Minu suunamise peale pöörduti küll tagasi eesti keele juurde, kuid natukese aja pärast kasutati taas venekeelseid sõnu.*

### **Soovitused õppetöö diferentseerimise paremaks toimimiseks.**

Uurijapäeviku ja vaatlusprotokollide analüüsimise käigus tulid välja tegevuste need kohad, mida oleks saanud teisiti ja paremini teha.

Hommikuringides tegevusi läbi viies täheldas töö autor mitmel korral, et tegevus osutus

muukeelsete laste jaoks liiga pikaks. Näiteks hommikuringis, mille teemaks oli „Meediavahendid“ räägiti ja vaadati meediavahendeid, räägiti reklaamist ja mõeldi gruppides ise reklaam välja ning kõige lõpuks pildistati silmadega midagi. Tegevus koosnes kolmest osast, mida tundus muukeelsete laste jaoks liiga palju olevat. Tegevuse osad oleks võinud olla jaotatud erinevate päevade peale, nii oleks saanud igat teema osa põhjalikumalt käsitleda, mis oleks teema muukeelsete laste jaoks arusaadavamaks muutnud. *Tegevuse esimeses osas olid lapsed küll aktiivselt kaasatud, aga pildistamise või reklaami osa oleks võinud jätta järgnevasse päeva. Mulle tundus, et tegevus vaheldus liiga kiirelt ja muukeelsed lapsed ei suutnud tegevuse osade vahel seoseid luua.*

Muukeelsete lastega eraldi grupis töötades tuli teatud tegevuste juures välja see, et tegevust oleks kergem läbi viia kas individuaalselt või koos paari lapsega. Näiteks raamatuid ette lugedes ja lastele jutustades hakkasid muukeelsed lapsed väikeses grupis olles teineteist segama ja tegevus ei osutunud nii edukaks kui oleks võinud. *Jutustamise käigus tajusin, et lapsi oli tegevuse jaoks liiga palju, neil oli raske tegevuse käigus kaaslasega arvestada ja enda järjekorda oodata. Seda eriti just siis, kui ma neile küsimusi esitasin ja neil endil jutustada lasin.*

Mõningad tegevused viis töö autor muukeelsete lastega läbi enne seda, kui ta neid hommikuringis kasutas ja selle tulemusel olid muukeelsed lapsed hommikuringis tunduvalt aktiivsemad. Näiteks ühel päeval rääkis töö autor muukeelsete lastega väikeses grupis ilmastikunähtustest ja lasi neil proovida kehaga ilmastikunähtust kujutada või selle häält teha. Järgneval päeval tehti sama tegevust ühiselt hommikuringis. *Hommikuringis tegime ilmamuusikat. Kuna olin seda muukeelsete lastega eelneval päeval individuaalset teinud, siis olid nad väga aktiivsed ja tegid meeleldi kaasa ja soovisid ise teistele ette näidata. Edaspidi ehk tulekski hommikuringis käsitletavad teemad/tegevused muukeelsete lastega eelnevalt läbi teha. Tundub, et nii on neil hommikuringis lihtsam ja julgem olla ja nad teevad aktiivsemalt kaasa.*

Individuaalsete tegevuste käigus mängis töö autor muukeelsete lastega erinevaid lauamänge. Ühes lauamängus tuli kordamööda käia ning teatud punktidesse jõudes tuli vastata mingile küsimusele. Muukeelse lapse jaoks osutusid mõningad küsimused küllaltki keeruliseks ja tihti tekkis vajadus otsida tuge õpetajalt. Järgneval päeval mängis õpetaja muukeelse lapsega sama mängu. *Täna oli muukeelne laps mängides märgatavalt entusiastlikum. Kui eelneval päeval vajas ta enamusi punktide juures minu suunamist ja abi, siis täna pidin ma ainult paaril korral aitama. Eilsest mängimisest oli väga palju meelde*

*jäänud. Taoliste lauamängude puhul tulekski ehk neid mitmel järjestikusel päeval mängida, et laps saaks iga kord midagi uut teada ja meelde jätta*

## Arutelu

Käesoleva töö eesmärgiks oli uurida, milliseid õppetöö diferentseerimise võimalusi saab õpetaja kasutada muukeelsete lastega rühmas ning kuidas need õpetaja perspektiivist toimivad.

*Millised võimalusi saab õpetaja rakendada muukeelsete lastega rühmas õppetöö diferentseerimiseks?* tegevusi planeerides ja läbi viies selgus, et õpetajal on võimalus rakendada soovi korral kõiki diferentseerimise võimalusi, mis on töö teoreetilises osas välja toodud. Õppetöö diferentseerimist alustas töö autor eraldi õpi ja mängukeskuste loomisest, mida on muukeelsete laste toetamiseks soovitanud rakendada Aarssen et al. (2006). Õpikeskuste rakendamise juures sai edukalt ära kasutada rühmas olemasolevaid asju. Uurimust läbi viies oli võimalik rakendada veel õppetöö diferentseerimise võimalusi hommikuringis, kus töö autor kasutas reaalseid objekte, pildimaterjali, miimikat ja kehakeelt. Paljud autorid väidavad, et muukeelsete laste hommikuringi kaasamiseks tuleks kasutada võimalikult palju visuaalset materjali ja ettenäitamist (Baker, 2005; Pinter, 2006; Smidt, 2008). Sobiva visuaalse materjali leidmine võttis küll aega, aga käsitletavate teemade juurde oli alati võimalik leida pildimaterjali. Samas oli teemasid, millest rääkides ei olnud võimalik kasutada reaalseid objekte, kuigi need oleksid olnud vajalikud ja õpitavat toetanud.

Õppetöö diferentseerimise võimalusena viis töö autor muukeelsete lastega läbi veel individuaalseid tegevusi ning rakendas paaris- ja grupitöid. Paaris- ja grupitööde rakendamine suunas töö autorit tegevusi rohkem läbi mõtlema ja planeerima. Tuli leida tegevusi, mida võiks ja saaks grupis teha ning läbi mõelda see, kas grupitöö rakendamine antud tegevuse juures on kasulik. Individuaalsete tegevuste planeerimine osutus kõige vähem aeganõudvaks. Individuaalselt oli võimalik mängida muukeelsete lastega lauamänge ja korrata neid asju, mida oli eelnevalt hommikuringis tehtud (Smidt, 2008).

Töö teoreetilised osas on välja toodud, et muukeelsetele lastele planeeritud tegevused peaksid olema lühiajalised ja varieeruvad (Baker, 2005; Kärtner et al., 2006; Soosaar, 2009; Ruutmets, Saluveer, 2008). Hommikuringides planeeritud tegevusi läbi viies tõdes aga töö autor, et tegevuste kiire vaheldumine tekitab muukeelsetes lastes segadust. Selle põhjal julgeb töö autor järeldada, et tegevusi planeerides tuleks pigem keskenduda põhjalikumalt paarile

asjale, mis antud teemaga seotud on.

Teisele uurimisküsimusele *Kuidas toimivad õppetöö diferentseerimise võimalused praktilisi tegevusi läbi viies õpetaja perspektiivist?* vastuseid otsides selgus, et enamus õppetöö diferentseerimise võimalusi, mida töö autot uuringut läbi viies kasutas, aitasid muukeelseid lapsi paremini tegevustesse kaasata ning toetasid nende õppimist. Mitmed autorid (Baker, 2005; Clipson-Boyles, 2001; Nemeth, 2015; Smidt, 2008) on väitnud, et visuaalsete materjalide kasutamine hommikuringis aitab muukeelsel lapsel paremini käsitletavat teemat mõista. Hommikuringis tegevusi läbi viies ja seejuures reaalseid objekte ja pildimaterjali kasutades tõdes ka töö autor, et see muutis teema ja räägitu laste jaoks arusaadavamaks ning aitas lapsi tegevustes aktiivsena hoida. Edukaks osutusid veel erinevad näpumängud, mida muukeelsed lapsed suure pühendumusega kaasa püüdsid teha ja sellega ka hakkama said. Näpumängud olid heaks vahendiks laste tähelepanu haaramiseks ja suunamiseks neid kaasa tegema, sest nad ei pidanud tingimata sõnu kaasa lugema vaid said õpetaja järgi salmi juurde käivaid liigutusi matkida (Pinter, 2006).

Rakendades hommikuringis grupi- ja paaristöid võis märgata nii positiivseid kui ka negatiivseid külgi. Teatud ülesannete juures oli näha, et eesti keelt emakeelena kõnelevate lastega koos töötamine toetab ning kaasab muukeelseid lapsi (Clipson-Boyles, 2001). Samas tuli ette ka olukordi, kus grupitöö end ei õigustanud ning muukeelne laps jäi teiste varju. Selle põhjal julgeb töö autor väita, et õpetajal tuleks põhjalikult läbi mõelda need tegevused ja ülesanded, mille juures ta plaanib rakendada paaris- ja grupitöid. Õpetaja peaks läbi mõtlema selle, milliste lastega muukeelsed lapsed ühte gruppi panna, sest antud uurimuse käigus tuli välja, et grupitöö toimimine sõltub väga palju ka sellest, millised lapsed ühes grupis on. Nellis (2013) uurimuse tulemustest selgus, et muukeelsed lapsed vajavad rohkem suunamist rühmakaaslastega koos tegutsemisel, millega nõustub ka antud töö autor. Töö tulemused näitasid, et muukeelseid lapsi tuleb julgustada ja suunata grupis kaasa tegema, kuid suunamist vajavad ka eesti keelt emakeelena rääkivad lapsed, et nad muukeelseid lapsi rohkem kaasaks. Clipson-Boyles (2001) on grupi- ja paaristööde eelisena toonud välja selle, et lapsel on võimalus kuulda eesti keelt. Hommikuringis tehtud tegevuste käigus ning väikeses grupis tegevusi läbi viies võis märgata seda, kuidas rühmakaaslastele toetuti ning nende keelekasutust ja vastuseid hoolega kuulati.

Nii hommikuringis kui ka individuaalseid tegevusi läbi viies selgus, et ettenäitamisel ja miimika kasutamisel on väga suur mõju (Baker, 2005; Pinter, 2006). Rannut (2003) ütleb, et õpetaja peab põhjalikult läbi mõtlema oma korraldused ja juhtnöörid, et need ei oleks ainult verbaalsed. Käesoleva töö jooksul tuli õpetajal mitmel korral lisaks selgitamisel ka kehakeelt

kasutada, et muukeelsed lapsed teda mõistaksid. Füüsiline ettenäitamine osutus igal korral edukaks ja muutis tegevused lihtsamaks. Läbi oma keha peal ettenäitamise tajus töö autor laste poolset suuremat huvi ja tähelepanu selle vastu, mida õpetaja teeb. Tegevuste käigus tuli välja see, et ettenäitaja ei pea alati olema õpetaja ning väga hästi toimis see ka siis, kui lapsed ise üksteisele midagi selgitades kehakeelt ja miimikat kasutasid. Käesolevas töös ei koostatud muukeelsetele lastele küll piltportfooliot, kuid töö autor kasutas laste tehtud kunstitöid ja fotosid rühma keskkonna kujundamiseks ning tajus seejuures, kuidas see toetas ning suunas lapsi tehtu ja kogetu põhjal rääkima (Smidt, 2008). Samamoodi toimisid pildid, mida hommikuringis vaadeldi, kui need hiljem seinale üles pandi, muukeelsed lapsed käisid neid korduvalt ise uurimas.

Uurimusest tuli välja ka muukeelsete lastega individuaalselt tehtava töö vajalikkus ja olulisus. Grossteini (2012) läbiviidud uuringust tuli välja, et õpetajad teevad muukeelsete lastega individuaalset tööd erinevate teemade kinnistamiseks. Muukeelsete lastega individuaalselt töötades täheldas töö autor, et lastega õpitud teemade eraldi ülekordamine oli tõhus ning andis positiivseid tulemusi (Nemeth, 2015). Hästi töötas ka see, kui enne uue teema käsitlemist seda muukeelsetele lastele tutvustati, nii tundsid nad end hiljem ühise tegevuse käigus enesekindlamana ja see võimaldas neil rohkem eduelamusi kogeda. Pahovski (2010) tööst tuli välja, et muukeelsete lastega oleks võimalik individuaalset tööd teha kas õhtuti või hommikuti, mida toetavad ka käesoleva töö tulemused. Individuaalsed tegevused toimisid kõige paremini just siis, kui rühmas oli vähe lapsi, nii olid muukeelsed lapsed rohkem keskendunud. Individuaalsete tegevuste käigus tajus töö autor õpetaja ja laste vahelist tugevamat sidet, lapsed olid avatumad ja jutukamad. Lastega eraldi tegeledes sai õpetaja parema ülevaate sellest, millele tuleks rohkem rõhku panna ja mis lapsel juba väga hästi välja tuleb.

Tegevuste käigus leidis tõestust see, et muukeelsete lastega tegeledes saab edukalt ära kasutada erinevaid tekste ja muinasjutte. Töö teoreetilises osas ütleb Säde (2009), et muinasjuttude kasutamine teise keele õppes loob palju tegutsemise, mängimise ja muusika kasutamise võimalusi ning jutustamise protsessi võiks õpetaja kaasata ka lapsi läbi erinevate küsimuste. Töö autor arvab, et kui õpetaja poolt valitud tekst mõne muukeelse lapse jaoks juba tuttav on, siis võib lasta muukeelsel lapsel ise teistele jutustamist proovida. Võimalusel võiks õpetaja jälgida, et valitud tekst oleks seotud selle teemaga, mida näiteks hommikuringis parasjagu käsitletakse, et seeläbi õpitud kinnistada.

Kokkuvõtvalt võib uurimuse tulemuste põhjal väita, et õpetajal on mitmeid võimalusi muukeelsete laste õppetöö diferentseerimiseks. Õppetöö planeerimine võtab küll rohkem

aega, kuid võimaluste rakendamine ei ole keeruline ja muukeelseid lapsi saab läbi lihtsate viiside tegevustesse kaasata. Tegevuste toimimise osas oli rohkem positiivseid kogemusi kui tõrkeid. Tekkinud tõrgete käigus tuli välja see, mida peaks edaspidi teisiti tegema või muutma. Töös rakendatud võimalused töötasid üldjoontes edukalt ja muukeelsed lapsed tulid tegevustega kaasa.

### ***Töö piirangud ja praktiline väärtus***

Töö üheks piiranguks peab autor seda, et ta vaatles ja viis tegevusi läbi üksinda. Vaatlusesse oleks võinud kaasata veel mõne õpetaja, kes oleks samal ajal vaatlusprotokolli täitnud, kui töö autor tegevusi läbi viis. Usaldusväärsemad tulemused oleks saanud tegevusi filmides ja hiljem filmitut analüüsides. Videosalvestus oleks andnud parema ülevaate toimunust. Veel peab töö autor piiranguks seda, et uurimus viidi läbi ühes rühmas ja ühevanuste laste seas. Kindlasti oleks tulemused erinenud, kui tegevused ja vaatlused oleks läbi viidud rühmas, kus on nooremad või erivanuses lapsed. Piiranguks võib pidada ka seda, et töö autor viis läbi liiga palju tegevusi ning sellest tulenevalt jäi palju materjali tööst välja.

Autor arvab, et käesolevat uurimust võiks läbi viia ka teistes lasteaedades ja rühmades, kus on nooremad lapsed. Käesoleva töö uuringu tulemustest võib kasu olla lasteaiaõpetajatele, kelle rühmas käivad muukeelsed lapsed ning kes peavad õppetööd diferentseerima. Selles osas võib kasu olla ka töö teoreetilisest poolest.

## **Tänuõnad**

Töö autor tänab lasteaia juhtkonda ja lapsevanemaid, kes olid nõus uurimuses osalema ja koostööd tegema. Lisaks soovib töö autor tänada kõiki, kes olid abiks töö valmimise osas.

## **Autorsuse kinnitus**

*Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö 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.*

Allkiri:

Kuupäev:



## Kasutatud kirjandus

- Aarssen, J., Badurikova, Z., Gobbo, F., Handzelova, J., Jürimäe, M., Koncokova, E., Omodeo, M., Simcakova, L., Tankersley, D., Türbsal, L., & Wagner, P. (2006). *Iga keel on väärtus. Juhiseid tööks lasteaialastega, kes ei räägi eesti keelt*. Tartu: Tartumaa Trükikoda.
- Almann, S. (2009). Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava uuenenud põhimõtted eesti keele õpetamisel. L. Maiberg, & Kons, A. (Toim), *Parimad praktikad lasteaialt lasteaiale. Õppematerjali kogumik eesti keele kui teise keele õpetamiseks* (lk 7-8). Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. (2005). *Kakskeelne laps*. El Paradiso.
- Clarke, P. (2009). *Supporting Children Learning English as a Second Language in the Early Years (birth to six years)*. Retrieved from [http://www.vcaa.vic.edu.au/Documents/earlyyears/supporting\\_children\\_learning\\_esl.pdf](http://www.vcaa.vic.edu.au/Documents/earlyyears/supporting_children_learning_esl.pdf).
- Clipson-Boyles, S., (2001). *Supporting Language & Literacy 3-8*. David Fulton Publishers, London.
- Fierro-Cobas, V., & Chan, E. (2001). Language development in bilingual children: A primer for pediatricians. *Contemporary Pediatrics*, 18(7), 79-98.
- Gardner, P. (2001). *Teaching and Learning in Multicultural Classrooms*. David Fulton Publishers Ltd.
- Genesee, F. (2015). Myths About Early Childhood Bilingualism. *Canadian Psychology*, 56(1), 6-15.
- Grosstein, J. (2012). *Valga lasteaiaõpetajate arvamus muukeelse lapse keelelise koolivalmiduse saavutamisest ja hindamisest eesti õppekeele rühmades*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Halgunseth, L. (2010). How Children Learn a Second Language. Retrived from [www.education.com](http://www.education.com).

- Hallap, M. (2008). Eesti keel teise keelena. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 193-197). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Hallap, M. & Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine*. Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Häidkind, P., Kuusik, Ü. (2009). Erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses. E. Kulderknup (Toim.), *Lapse arengu hindamine ja toetamine. Riiklik Eksami -ja Kvalifikatsioonikeskus*. (lk 22-40). Tartu: Studium.
- Häidkind, P., VILLEMS, K. (s.a.). Hindamine, arengukeskkonna kohandamine ja õppekasvatustegevus. Häidkind, P., Palts, K., Pillmann, J., Ennok, K., VILLEMS, K., & Peterson, T (Toim), *Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele* (lk 35-41).
- Kontor, A., Tiirmaa, L., Randma, L., & Kulderknup, E. (2013). *Individuaalne õppekava kui õpilase individuaalse arengu toetamise üks tugimeede*. SA Innove.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava* (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917?leiaKehtiv>.
- Kärtner, P., Maiberg, L., Rikker, M., Tuuling, L., & Voltein, E. (2006). *Õppematerjal koolieelsete lasteasutuste eesti keele kui teise keele õpetajate põhi- ja täiendkoolituseks*. Tartu: Altex.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Lehes, I. (2015). *Muukeelsete laste keelekasutus ja selle toetamise jälgimine eestikeelses lasteaias mänguliste tegevuste käigus*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Leisson, A. (2011). *Kakskeelne laps rühmas*. Külastatud aadressil <http://www.lasteaed.net/2011/02/21/kakskeelne-laps-ruhmas/>.
- Lightbrown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Lunjova, N., & Maiberg, L. (2009). Õige hääldamise kujundamine laulu, rütmi ja mänguga. Maiberg, L., & Kons, A. (Toim), *Parimad praktikad lasteaialt lasteaiale: õppematerjali kogumik eesti keele kui teise keele õpetamiseks* (lk 23-41). Tallinn: AS Kirjastus Ilo.

- Löfström, E. (2011). *Tegevusuuringu käsiraamat*. Külastatud 07.03.2015, aadressil [https://tudengitele.files.wordpress.com/2013/10/erika-lc3b6fstrc3b6m\\_tegevusuuringuc3a4siraamat.pdf](https://tudengitele.files.wordpress.com/2013/10/erika-lc3b6fstrc3b6m_tegevusuuringuc3a4siraamat.pdf)
- Merila, M. (2009). Teise keele omandamine vastavalt ealistele ja individuaalsetele iseärasustele. L. Maiberg, & A. Kons (Toim), *Parimad praktikad lasteaialt lasteaiale. Õppematerjali kogumik eesti keele kui teise keele õpetamiseks* (lk 9-13). Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Minilbajeva, H. (2009). Kogemused keelekümbelrühma õpetajana. Maiberg, L., & Kons, A. (Toim), *Parimad praktikad lasteaialt lasteaiale: õppematerjali kogumik eesti keele kui teise keele õpetamiseks* (lk 88). Tallinn: AS Kirjastus Ilo.
- Märka, M., Kuuspalu, K. (2010). Valdkond Eesti keel kui teine keel . E. Kulderknup (Toim). *Õppe ja kasvatustegevuste valdkonnad. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus* (lk 52-63). Tartu: Kirjastus Studium.
- Märka, M., Kuuspalu, K., & Soll, M. (2009). Erinevad keele- ja kultuurirühmad. E. Kulderknup (Toim), *Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus* (lk 43-51). Tartu: Studium.
- Myers-Scotton, C. (2008). *Multiple voices*. United States: Blackwell Publishing.
- Nellis, E. (2013). *Valga lasteaiaõpetajate arvamused muukeelsete laste tegevustesse kaasamisest ning sotsiaalsete oskuste arendamisest eestikeelse õppekeele rühmas*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Nemeth, K. (2015). *Many languages, one classroom: Teaching dual and English language learners*. Gryphon House, Inc.
- Pahovski, T. (2010). *Lasteaiaõpetajate arvamus kakskeelse lapse keelelise arengu toetamisest* *Paide Sookure lasteaias*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford Univeristy Press.
- Poolakese, K. (2016). *Eesti keele kui teise keele omandamise toetamine lastehoius ühe muukeelse väikelapse näitel*. Publitseerimata magisträtöö. Tartu Ülikool.
- Rannut, Ü. (2003). *Mitteverbaalsed strateegiad ja keeleline rikastamine teise keele õppes*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.

- Ross, M. (2007). Bilinguality and Learning in the Early Years, Datta, M (Eds.), *Bilinguality and Literacy: Principles and Practice* (pp. 50-68). Continuum.
- Ruutmets, K., & Saluveer, E. (2008). Võõrkeel. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 303-309). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Sage, R. (2006). *Supporting language and communication. A guide for schoolsupportstaff*. Great Britain, Cromwall Press Ltd.
- Smidt, S. (2008). *Supporting multilingual learners in the early years: many languages – many children*. Routledge.
- Soosaar, V. (2009). Kuidas motiveerida lapsi eesti keelt õppima. Maiberg, L., & Kons, A. (Toim), *Parimad praktikad lasteaialt lasteaiale: õppematerjali kogumik eesti keele kui teise keele õpetamiseks* (lk 77-83). Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Säde, R. (2009). Eesti keele mängulised õpitegevused. Maiberg, L., & Kons, A. (Toim), *Parimad praktikad lasteaialt lasteaiale: õppematerjali kogumik eesti keele kui teise keele õpetamiseks* (lk 53-68). Tallinn: AS Kirjastus Ilo.
- Taal, A.-L. (2016). *Tartu linna lasteaiaõpetajate kirjeldused oma töö eripäradest kakskeelsete lastega rühmas*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Tiedt, P. L., & Tiedt, I. M. (2005). *Multicultural teaching: a handbook of activities, information and resources*. Pearson A&B.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*.
- Tuul, M., Kirbits, M., & Kinkar, V. (Koost). (2011). *Meie mitmekultuuriline lasteaed: abiks õpetajale Euroopa kolmandate riikide kodanike ja lasteasutuse õppekeelest erineva koduse keelega laste õpetamisel*. Tallinn: Nokian Baltic OÜ.
- Veskiväli, I. (2007) Tähtis, tähtsam, kõige tähtsam. *Tea ja toimetada nr 32 Soodne keskkond lapse igakülgeks arenguks* (lk 16-17). Ilo.
- Widlok, B., Petravic, A., Org, H. & Romcea, R. (2010). *Nürnbergi soovitusel varajaseks võõrkeeleõppeks*. München: Goethe-Institut e.V.

*Õpetaja kutsestandard tase 6* (2013). Külastatud aadressil

<http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10494424/pdf/opetaja-tase6.1.et.pdf>

## Lisa 1. Väljavõte uurijapäevikust

12. veebruar 2018	<p>Hommikuringis rääkisime tähestikust ja panime seinale kõik tähed + pildi asjast, mis selle tähega algab. Kohal oli 3 muukeelset last, pärast hommikuringi võtsime seinale pandud pildid ja tähed uuesti ette ning vaatasime ühiselt kõik tähed ja pildid üle. Eraldi tegevus näis vajalikuna, kuna hommikuringis oli lapsi palju ja mulle tundus, et suure sagimise käigus ei pruukinud muukeelsete lasteni kõik jõuda. Grupis rahulikult vaadates tuli välja nii mõnigi pilt, mille nimetust lapsed tegelikult ei teadnudki, seda eriti täpitähtede juures. Iga pildi all oli ka pildil oleva asja nimetus kirjas, mille me läbi häälisime. Lapsed iseseisvalt koheselt häälitud ei saanud, häälisime kõigepealt koos ja siis said nad uuesti eraldi proovida.</p>
	/.../
13. veebruar 2018	<p>Individuaalne tegevus tähestiku teema kinnistamiseks. Üks muukeelsetest poistest jõudis täna hommikul esimesena lasteaeda ning mul avanes hea võimalus temaga individuaalselt tegeleda. Mängisime koos tähestiku memoriini, mille sain ma eripedagoogilt. Tuli leida siis tähtede paarid ja lisaks oli tähe juures ka pilt mingis loomast/asjast, mis selle tähega algab. Vähemalt pooli tähtedest oskas ta nimetada, raskusi tekitasid pigem pildid, millele kõigile ta ei osanud nimetust anda. Samas oli nii mõnigi sõna tal „keelepeal“ ja kui ma lõpuks selle sõna ise ütlesin, tekkis kerge äratundmise moment, ehk siis sõna ei olnud tema jaoks täiesti võõras. Mängu mängides täheldasin mitmel korral ka seda, et laps vaatas seinal olevat tähestikku, mille me eile ühiselt olime sinna pannud ja sai sellest tuge.</p> <p>Teiste laste rühma saabumisel märkasin lapse huvi kadumist ja tähelepanu hajumist. Ta hakkas rohkem jälgima seda, mida rühmakaaslased teevad ja tooli peal nihelema.</p>
	/.../
12. märts 2018	<p>Teemaks ilmavaatlus. Ühistegevus hommikuringis ja õues. Hommikuringis ilmastikunähtustest rääkides kasutasin pilte vihmast, lumest, päikesest, äikesest, pilvedest, tuulest, udust. Iga ilmastikunähtuse nimetuse juures näitasin pilte. Lasin lastel nimetada, mida nad hommikul õues tundsid/nägid ehk milline ilm oli. Selleks, et muukeelsetel lastel lihtsam oleks, lasin neil näidata pildi pealt, millist ilmastikunähtust nad õues märkasid.</p> <p>Kasutasin käemängu „Vihmasadu“. Käemängu ajal märkasin, kuidas muukeelsed lapsed jälgisid hoolega mida teen mina ja mida teevad rühmakaaslased ning tegid liigutusi aktiivselt kaasa. Tegime mitu korda läbi ja kolmanda korra ajal oli näha, et muukeelsed lapsed lugesid juba ka salmi sõnu kaasa.</p> <p>Käisime õues ilma vaatlemas, kasutades seejuures oma meeli. Muukeelsed lapsed olid väga tublid ja oli näha, et hommikuringis piltide vaatamine tuli kasuks, öeldi, et see on see, mis oli pildi peal. Ilmavaatluslehte täites tegelesin muukeelsetega individuaalselt sest</p>

	<p>lastele ühise seletamise käigus ei saanud nad aru, mida ja kuidas teha tuleb. Õues nähtu ülesmärkimiseks andsin neile ette pildid, mida hommikuringis vaatlesime.</p>
	<p>/.../</p>
<p>16. märts 2018</p>	<p>Hommikuringis tegime ilmamuusikat. Kuna olin seda muukeelsete lastega eelneval päeval individuaalset teinud, siis olid nad väga aktiivsed ja tegid meeeldi kaasa ning soovisid ise teistele ette näidata. Edaspidi ehk tulekski hommikuringis käsitletavad teemad/tegevused muukeelsete lastega eelnevalt läbi teha. Tundub, et nii on hommikuringis neil lihtsam ja julgem olla ning teevad aktiivsemalt kaasa. Ilmavaatluslehe täitmisel lapsed täna minu abi üldse ei vajanud, kuna olime seda juba terve nädala jooksul täitnud.</p>

## Lisa 2

Vaatlusprotokoll – töö väikeses grupis „Lumivalgekese muinasjutt“

	<i>EAKOHASUS</i>	<i>SÕNAVARA</i>	<i>TEEMAKOHASUS</i>	<i>VAHENDID</i>
<i>MIS LÄKS HÄSTI</i>	<i>Kuulati huviga ja mõeldi kaasa</i>	<i>Küsi uute sõnade tähendust Prooviti ise jutustada ja vastati küsimustele</i>	<i>Pildid toetasid jutu mõistmist. Küsi jutuga seonduvaid küsimusi.</i>	<i>Lamineeritud pildid tegelaskujudest – toetasid teksti mõistmist ja äratasid rohkem huvi. Kasutati vahendeid ise jutustades</i>
<i>TÕRKED</i>	<i>2 lastest olid juttu varem korduvalt kuulnud ja tahtsid kiirelt lõpu ära rääkida.</i>	<i>Kõik tahtsid korruga vastata ja edasi jutustada. Kaaslasele segati vahele/parandati</i>	<i>Muinasjutt ei olnud seotud eelnevatel päevadel räägituga</i>	<i>Näitvahendid olid vaid tegelaste kohta</i>

Vaatlusprotokoll – töö hommikuringis „Meediavahendid“

	<i>EAKOHASUS</i>	<i>SÕNAVARA</i>	<i>TEEMAKOHASUS</i>	<i>VAHENDID</i>
<i>MIS LÄKS HÄSTI</i>	<i>Oli eakohane, lapsed said ülesannetega hakkama</i>	<i>Kordused muutsid sõnavara paremini mõistetavaks. Vaadeldud esemete nimetused jäid meelde. Saadi aru juhustest</i>	<i>Teema huvitas lapsi. Räägitu oli seotud teema ja näitvahenditega.</i>	<i>Toetasid tegevust ja teema mõistmist – vahendeid oli piisavalt (telefon, sülearvuti, tahvelarvuti, kaamera, ajaleht, ajakiri, raadio)</i>
<i>TÕRKED</i>	<i>Tähelepanu kippus lõpus hajuma</i>	<i>Sõnaline pool tundus kohati liiga pikk</i>	<i>Teema käsitlemine liiga laialdaselt Grupitöös jäid tagaplaanile</i>	<i>Vahendite osas tõrkeid ei esinenud</i>



## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina Merilin Argel

(sünnikuupäev: 24.01.1993)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Õpetaja kogemused õppetöö diferentseerimisel muukeelsete lastega rühmas“,

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.

Tallinnas, 22.05.2018