

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Koolieelse lasteasutuse õpetaja

Geidy Siimer
ÕPETAJA VÕIMALUSED MULTIKULTUURILISE ÕPIKESKKONNA LOOMISEKS
MUUKEELSE LAPSE SÕNAVARA TOETAMISEKS.
Bakalaureusetöö

Juhendaja: Esta Sikkal (MA saksa keel ja kirjandus, didaktika ja praktika õpetaja)

Tartu 2022

Kokkuvõte

Õpetaja võimalused multikultuurilise õpikeskkonna loomiseks muukeelse lapse sõnavara toetamiseks

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks on välja selgitada, millised on õpetaja võimalused multikultuurilise õpikeskkonna loomiseks muukeelse lapse sõnavara toetamiseks. Töö teoreetiline osa annab ülevaate muukeelsest lapsest, multikultuurilisest õpikeskkonnast ja õpikeskkonna loomisest muukeelse lapse sõnavara toetamiseks. Uurimuse eesmärgi saavutamiseks viidi läbi kvalitatiivne uurimus, mille valimisse kuulus neli koolieelse lasteasutuse õpetajat, kelle rühmas oli muukeelseid lapsi.

Töö tulemustest selgus, et õpetajad on teadlikud multikultuurilise õpikeskkonna loomise võimalustest muukeelse lapse sõnavara toetamiseks. Selleks kasutavad õpetajad mitmeid erinevaid tegevusi, meetodeid, võtteid ja õppematerjale, mille kasutamiseks peetakse oluliseks mängulisust ja loomulikkust. Õpetajad peavad tähtsaks muukeelse lapse sõnavara toetamiseks positiivseid hoiakuid ning lähtuvad ka ise nendest põhimõtetest. Vastuseid analüüsisid selgus, et multikultuurilise õpikeskkonna loomise võimalustes esineb veel puudujääke. Soove ja ettepanekuid multikultuurilise õpikeskkonna loomiseks hakatakse otsima ning nendest huvi tundma alles siis, kui rühma tuleb muukeelne laps.

Võtmesõnad: muukeelne laps, multikultuuriline õpikeskkond, sõnavara toetamine

Abstract

Opportunities for the teacher to create a multicultural learning environment to support the vocabulary of a bilingual child

The aim of this bachelor's thesis is to find out what are the possibilities for the teacher to create a multicultural learning environment to support the vocabulary of a bilingual child. The theoretical part of the thesis provides an overview of a bilingual child, a multicultural learning environment and the creation of a learning environment that supports a bilingual child's vocabulary. To achieve the aim of the study, a qualitative study was conducted, which included a sample of four preschool teachers with a bilingual child in their preschool group.

The results of the work showed that the teachers are aware of the possibilities of creating a multicultural learning environment to support the bilingual child. In order to support their vocabulary, teachers use a variety of activities, methods, techniques and learning materials that are considered playful and natural. Teachers also consider a positive attitude important to support the vocabulary of a bilingual child and follow these principles themselves. Analyzing the results, it turned out that the teachers lack relevant teaching materials and free access to them in order to work in a multicultural learning environment. Wishes and suggestions for creating the multicultural environment will only be thought about and taken into account when a bilingual child comes to kindergarten group.

Keywords: Bilingual child, multicultural learning environment, vocabulary support

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	3
Sissejuhatus	5
1. Teoreetiline ülevaade	6
<i>1.1 Muukeelne laps</i>	6
<i>1.2 Multikultuuriline õpikeskkond</i>	7
<i>1.3 Õpikeskkonna loomine muukeelse lapse sõnavara toetamiseks</i>	7
<i>1.4 Varasemad uurimused</i>	9
<i>1.5 Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused</i>	10
2. Metoodika	11
<i>2.1 Valim</i>	11
<i>2.2 Andmete kogumine</i>	12
<i>2.3 Andmete analüüs</i>	13
3. Tulemused	14
4. Arutelu	20
<i>Töö piirangud ja praktiline väärtus</i>	23
<i>Tänuõnad</i>	23
<i>Autorsuse kinnitus</i>	23
Kasutatud kirjandus	24
Lisa 1. Intervjuu kava	
Lisa 2. Näide koodide moodustamisest ja transkripteerimisest.	
Lisa 3. Pea- ja alakategooriate moodustamine.	

Sissejuhatus

Maailmas on hakatud laialdasemalt tähtsustama ja arutlema multikultuurilisuse ja multikultuurilise hariduse üle (Salgur & Gursoy, 2015). Eesti koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (Koolieelse lasteasutuse riiklik..., 2008) tsiteerib multikultuurilisuse olemasolust õpikeskkonnas ning selle tähtsustamisele. Multikultuuriline õpikeskkond loob võimalusi tutvuda erinevate kultuuride ja traditsioonidega ning rikastada seeläbi oma sõnavara (Muldma & Nõmm, 2010; Alsubaie, 2015; Džalalova, 2013). Eesti lasteaedades räägitakse enamasti eesti keelt, kuid lisaks sellele räägitakse osades lasteaiarühmades veel näiteks vene, inglise ja prantsuse keelt (Haridussilm, 2021). Lasteaia rühmaruumid peavad toetama muukeelset last ja tema sõnavara arengut. Selleks peaks õpikeskkonnas olema näiteks mitmekesised abistavad materjalid (Wheeler, 2020). Oluline osa on lisaks õpetajal endal, kes oma positiivsete hoiakutega loob lapsele meeldiva ja turvalise õpikeskkonna (Kutsestandard. Õpetaja, tase 6, 2020).

Käesoleva töö probleemiks kujunes välja, et õpetajatel on multikultuurilise õpikeskkonna võimaluste loomisel suur roll (Tonbuloğlu et al., 2016; Muldma & Nõmm, 2010). Tähtsustades multikultuurilist õpikeskkonda, pole neil sageli piisavalt võimalusi, teadmisi ja initsiatiivi, et luua multikultuurilist õpikeskkonda toetamaks muukeelse lapse sõnavara arengut (Luukkainen, 2013; Tonbuloğlu et al., 2016; Tarman & Tarman, 2011). Lähtuvalt antud bakalaureusetöö probleemist, on käesoleva töö eesmärgiks välja selgitada, millised on õpetaja võimalused multikultuurilise õpikeskkonna loomiseks muukeelse lapse sõnavara toetamiseks.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Muukeelne laps

Kakskeelsust ja muukeelsust defineeritakse erinevalt. Mujal maailmas, näiteks Ameerika Ühendriikides, Inglismaal või Saksamaal, on sagedamini kasutusel muukeelse lapse mõiste seletamiseks mõiste kakskeelne laps. Kakskeelsust on varasemalt küll väga palju uuritud, (Baker 2011; Butler 2013; Meisel, 2004) kuid vaatamata sellele defineeritakse kakskeelsuse mõistet siiani erinevalt. Näiteks Kohnert, Ebert ja Pham (2020) toovad esile, et kakskeelsus on ühe inimese oskus kasutada mingil tasemel kahte erinevat keelt. Butler (2013) väljendab arusaama, et kakskeelsuse mõistet kasutatakse inimeste iseloomustamiseks, kellel on oskus kasutada mitut erinevat keelt. Inimest saab pidada kakskeelseks siis, kui ta kasutab suhtluses regulaarselt kahte keelt, kuid ei pea neid keeli võrdselt hästi kasutada oskama (Meisel, 2004).

Kokkuvõtvalt saab öelda, et kuigi kakskeelsusele pole kindlat definitsiooni, siis kakskeelsus on tihedalt seotud inimese kahe või enama keele erineva taseme keeleoskusega. See ühtib Colin Baker'i (2011) hinnanguga, et kakskeelsuse mõistele ei ole kindlat tähendust ega kokkulepitud arusaama. Seega on antud bakalaureusetöös muukeelse lapse mõiste määratlemisel kasutatud mõistet kakskeelne laps, mis tuleneb inglise keelse mõiste *bilingual child* tõlkimisest eesti keelde. Eesti haridusseaduses kasutatakse samatähenduslikult mõistet *muukeelne laps* (Koolieelse lasteasutuse riiklik..., 2008).

Haridus- ja Noorteamet (s.a) toob samuti välja, et laps on muukeelne, kui tema emakeel või kodune keel erineb õppekeelest. 2021/22 õppeaastal on haridusstatistika andmetel lasteaias lapsi kokku 66,979. Nendest 53,606 (80,03%) õppekeeleks on eesti keel. Ülejäänud 13 373 lapse õppekeeleks on kas vene, inglise, prantsuse või eesti keel keelekümblusena (Haridussilm, 2021). Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008) tagab muukeelsele lapsele eesti keele õppe, mida alustatakse kolmeaastaselt.

Muukeelsetel lastel on mitmesuguseid eeliseid. Nad õpivad tundma ja osa saama erinevatest kultuuridest ja traditsioonidest. Samuti on muukeelsetel lastel võimalus suhelda laiema hulga inimestega, sest nad oskavad rohkem kui ühte keelt ning lisaks võivad neil tulevikus olla tänu sellele mõningad majanduslikud eelised (Avakyan, 2011; Genesee, 2015; Pransiska, 2017).

1.2 Multikultuuriline õpikeskkond

Mõiste “õpikeskkond” tähendab potentsiaalset kohta ja ruumi, kus toimub õppimine (Nissim et al., 2016). Koolieelse lasteasutuse seaduses on kirjas, et lasteasutuse põhiülesandeks on luua õpikeskkond, mis toetaks lapse tervikliku isiksuse kujunemist (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999). Selleks on sobiv igasugune keskkond, näiteks rühmaruum või lasteaia õueala koolieelses lasteasutuses, raamatukogu, muuseum, park või õpperajad (Nissim et al., 2016).

Multikultuuriline õpikeskkond peaks pakkuma muukeelsele lapsele huvitavaid ja mitmekülgseid tegevusi, kuna taoline õpikeskkond motiveerib lapsi õppima ja avastama, on innustav ning fantaasiaküllane (Becker-Stoll & Textor, 2007). Muukeelsete laste keeleõpet toetab keskkond, milles on ruumi nii mängimiseks, materjalide organiseerimiseks kui katsetamiseks (Woods et al., 1999). Lähtudes laste vajadustest, õpieesmärkidest ning ühistest kokkulepitud väärtustest, peab lasteaiaõpetaja kujundama füüsiliselt, vaimselt ja emotsionaalselt turvalise heaolu, tervist, arengut ja loovust toetava koostöölise õpikeskkonna (Kutsestandard. Õpetaja, tase 6, 2020). Lasteaias viiakse rühma- ja kasvatustegevus läbi meeldivas ja turvalises keskkonnas (Koolieelse lasteasutuse riiklik..., 2008).

Selleks, et õppeprotsess oleks tõhus, tuleb arvestada iga lapse konkreetset individuaalsust ning positiivsete suhete toetamist ja arendamist (Nissim et al., 2016).

Kui õpikeskkond on lapse jaoks ülekoormav, siis ei tule ta kogu info töötlemise ja keele omandamisega toime. Seejuures ei pruugi muukeelne laps olulisest infost aru saada. Alakoormava õpikeskkonna puhul on tegemist lihtsa keskkonnaga, kus toimub vähe tegevusi, liigset kordamist ja tekitab lapses igavust. Sellises keskkonnas võib lapsel kaduda huvi ja motivatsioon sõnavara omandamise vastu (Kärtner et al., 2006). Sobivas õpikeskkonnas on kahe keele samaaegne omandamine sama loomulik, kui seda on ühe keele puhul ning lapsed omandavad hästi oskuse suhelda kahes keeles (Genesee, 2015). Lisaks on õpikeskkonnas oluline õpetajapoolne muukeelse lapse hästi tundmine ja mõistmine, et teda toetada ja suunata (Becker-Stoll & Textor, 2007; Reis & Hoyer, 2016).

Kokkuvõtteks, multikultuuriline õpikeskkond on keskkond, mis julgustab ja motiveerib muukeelseid lapsi õppima (Nevanen et al., 2014).

1.3 Õpikeskkonna loomine muukeelse lapse sõnavara toetamiseks

Füüsiline õpikeskkond

Lasteaia füüsiline õpikeskkond peaks olema kujundatud nii, et see toetaks muukeelsete laste sõnavara arengut. Samuti võiksid rühmaruumis olla erinevad keskused, mis äratavad lastes

huvi erinevate tegevuste ja sõnavara omandamise vastu (Gayle-Evans, 2004). Ruumis võiks olla füüsilisteks tegevusteks ja liikumiseks piisavalt ruumi (Rannut, 2003). Rühmaruumi nii sisustuselementide, raamatute ning erinevate mängu materjalide valikul tuleb meeles pidada, et selles esineks mitmekesisust. Seintel oleksid tervitused erinevates keeltes, mitmed sümbolid, lipud, märgid, pildid, plakatid, kaardid ja kunstiteosed. Lisaks võiksid rühmaruumis olla raamatud, ajakirjad, laulud, mängud, nukud ja muud esemed, mis toetaksid muukeelse lapse sõnavara arengut, ärataks lapses huvi, rikastaks silmaringi ja näitaks rahvaste mitmekesisust (Tarman & Tarman, 2011; Leisau, 2019). Üheks levinud mooduseks on toetada lapse sõnavara omandamist teadliku visualiseerimisega, kui kinnitatakse rühmaruumi seintele levinumad sõnad, numbrid, värvid, kuude- ja nädalapäevade nimetused (Tarman & Tarman, 2011).

Vaimne õpikeskkond

Muukeelsete laste sõnavara toetamisel kasutavad õpetajad sageli täielikul füüsilisel reageerimisel põhinevat meetodit (*ing. keeles TPR- method*). TPR- meetodi kasutamine eeldab laste aktiivsust, liikumist võimaldavat ruumi, julgustavat ja rikkalikku keelekeskkonda (Rannut, 2003). TPR- meetodil on lisaks mitmesuguseid eeliseid. Meetod on lihtne ja lõbus, ei nõua õpetajapoolset suurt ettevalmistust, võimaldades mitteverbaalset suhtlust sõnavara toetamiseks. Meetodi puhul ei ole rühma suurus ega vanusepiir oluline (Arandilla-García-Vao, s.a; Rannut, 2003).

Kasutada võiks seejuures mitmekesiseid meetodeid, teha vaheldumisi nii vaimseid kui füüsilisi tegevusi, sest muukeelne laps peab keelt omandades rohkem pingutama ja kuulama, et seda paremini mõista (Muldma & Vikat, 2008). Sõnavara toetamisel on headeks õppemeetoditeks veel erinevate mängude ja muusika kasutamine, sest laulude laulmine ja muusika kuulamine arendab sõnavara (Kocaman & Kocaman, 2015). Muukeelsed lapsed omandavad uued sõnad kiiremini, kui õpetamisel luuakse tähendusvahelisi seoseid ja kujutlusi (Kärtner et al., 2006). Selleks, et lapsele sõnad paremini meelde jääks, on vaja neid pidevalt korrata ning kasutada teemakohast sõnavara erinevates tegevustes. Lasteaia rutiinsed tegevused sobivad samuti hästi sõnavara kinnistamiseks ja suurendamiseks. Lisaks sobivad veel lihtsate ja lõbusate riimide, liisusalmide ja laulude lugemine (Tuul et al., 2011; Woods et al., 1999). Sõnavara toetamiseks on üheks heaks viisiks nukuteatri või näidendite tegemine, kus saab sisse tuua multikultuurilise elemendi (Desrochers, 2005).

Emotsionaalne õpikeskkond

Lapsed omandavad sõnavara paremini stressivabas ja turvalises keskkonnas, kus nad julgevad ennast väljendada, võtta riske ning eksperimenteerida (Wheeler, 2020). Näiteks panustavad õpetajad hommikuringi tegevustele, kus lihtsamaid tegevusi planeerides on võimalik luua lastele kindlustunnet ning seeläbi toetada lapse sõnavara arengut. Rühmas tegevusi läbi viies peaks valitsema laste vahel samuti sõbralik suhtlus, kus suhtutakse üksteisesse lugupidavalt ja julgetakse omavahel suhelda (Kocaman & Kocaman, 2015). Muukeelsel lapsel peaks rühmas tekkima kuuluvustunne, kus ta tunneks, et ta on armastatud ja tahetud. Sellisel juhul tunneb muukeelne laps ennast kaitstult, kohaneb uue olukorraga paremini ning omandab kiiremini ka uue keele (Lall & Minlibajeva, 2007). Näiteks saavad õpetajad selleks tähistada ja tutvustada teiste kultuuride tähtpäevi ja traditsioone, mis loob muukeelsele lapsele suurema kuuluvustunde. Õpetaja kutsestandardis (Kutsestandard. Õpetaja, tase 6, 2020) on välja toodud lasteaiaõpetaja tööks vajalikud isikuomadused, milleks on muuhulgas empaatiavõime, positiivsus ja tolerantsus. Seega me eeldame, et muukeelsete lastega töötav lasteaiaõpetaja on oma hoiakult salliv ning on valmis töötama erinevatest kultuuriruumidest pärit lastega.

1.4 Varasemad uurimused

Paljudes riikides, näiteks Ameerikas, Saksamaal, Soomes ja Türgis on uuritud multikultuurilist õpikeskkonda ja sõnavara toetamist multikultuurilises õpikeskkonnas. Ameerika Ühendriikides on uuritud lasteaedade multikultuurilist õpikeskkonda (Tarman & Tarman, 2011). Selle uuringu tulemused näitasid, et lasteaiaõpetajad pidasid üheks väljakutseks multikultuurilises õpikeskkonnas õigete materjalide ja tegevuste leidmist, mis oleksid muukeelsetele lastele huvipakkuvad. Samuti peeti väljakutseks tähenduse mõistmist multikultuurilisuse kohta.

Wheeler (2020) on oma töös kirjeldanud lasteaia õpikeskkonda muukeelsele lapsele järgmiselt: rühmaruum oli seal viibijale soe ja kutsuv, seintel oli palju visuaalseid detaile: pildid, mitmed laste kunstitööd, plakatid, sildid ja lugemismaterjalid. Rühmaruumi oli kujundatud erinevad keskused. Rühmas olid lähedased ja positiivsed suhted. Õpetaja valis sõnavara toetamiseks sellised strateegiad ja meetodid, mis sobivad just muukeelsetele lastele.

Türgis on uuritud õpetajate teadlikkust ja arusaamu multikultuurilise ja mitmekesisuse kohta. Uuringu tulemustest selgus, et enamiku õpetajate arusaamad multikultuurilise kohta olid positiivsed ja arusaadavad (Tonbuloğlu et al., 2016).

Soomes on uuritud multikultuurilise õpikeskkonna loomist. Luukkaineni uuringust selgus tõsiasi, et paljudel lasteaiaõpetajatel puuduvad vajaminevad teadmised õpikeskkonna loomiseks muukeelsetele lastele. Samuti puuduvad vahel neil selleks asjakohased materjalid (Luukkainen, 2013). Eestis läbiviidud uuringus tõdesid lasteaiaõpetajad, et muukeelne laps toob endaga kaasa lisatööd, kuna õpetajad peavad rohkem muukeelse lapse sõnavara toetama (Muldma & Nõmm, 2010).

Marjapuu (2013) bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada lasteaiaõpetajate arvamused kakskeelse lapse keelekeskkonna kui õpikeskkonna, toetava keelekeskkonna loomise ja selle loomisega seotud probleemide kohta. Tema töö tulemustest selgus, et lasteaiaõpetajad tähtsustavad keelekeskkonna mõju ja olulisust, kuid teevad seda alateadlikult. Lisaks pole lasteaiaõpetajatel piisavalt aega ega initsiatiivi kakskeelsetele lastele sobiva õpikeskkonna loomiseks. Õpetajad tunnetavad vahet võimaluste ja tegelikkuse vahel.

Lugedes erinevaid uurimusi ja lõputöid, kujunes välja käesoleva töö probleemiks, et õpetajatel on multikultuurilise õpikeskkonna võimaluste loomisel suur roll (Tonbuloğlu et al., 2016 & Muldma & Nõmm, 2010). Tähtsustades multikultuurilist õpikeskkonda, pole neil sageli piisavalt võimalusi, teadmisi ja initsiatiivi, et luua multikultuurilist õpikeskkonda toetamaks muukeelse lapse sõnavara arengut (Luukkainen, 2013; Tonbuloğlu et al., 2016; Tarman & Tarman, 2011). Lähtuvalt antud bakalaureusetöö probleemist, on käesoleva töö eesmärgiks välja selgitada, millised on õpetaja võimalused multikultuurilise õpikeskkonna loomiseks muukeelse lapse sõnavara toetamiseks.

1.5 Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Käesoleva töö eesmärgiks on välja selgitada, millised on õpetaja võimalused multikultuurilise õpikeskkonna loomiseks muukeelse lapse sõnavara toetamiseks. Sellest tulenevalt on töö autor püstitanud järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas õpetajad mõistavad multikultuurilist õpikeskkonda muukeelsetele lastele?
2. Millisel viisil (milliste vahenditega, meetoditega, võtetega, hoiakutega) loovad õpetajad muukeelsele lapsele multikultuurilist õpikeskkonda, et toetada muukeelse lapse sõnavara arengut?
3. Millised on õpetajate ettepanekud ja soovid multikultuurilise õpikeskkonna loomiseks, et toetada muukeelse lapse sõnavara arengut?

2. Metoodika

Käesolev bakalaureusetöö põhineb kvalitatiivsel uurimisviisil. Kvalitatiivses uuringus uuritakse, kirjeldatakse, tõlgendatakse inimeste isiklikku või sotsiaalset kogemust, milles andmeid kogutakse kas suulise või kirjaliku teksti abil (Laherand, 2008; Õunapuu 2014).

Antud bakalaureusetöös uuriti koolieelse lasteasutuse õpetajaid, kelle rühmas oli hetkel muukeelseid lapsi. Käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada, millised on õpetaja võimalused multikultuurilise õpikeskkonna loomiseks muukeelse lapse sõnavara toetamiseks. Andmete kogumiseks ja analüüsimiseks kasutati sellest tulenevalt kvalitatiivset sisuanalüüsi, sest see keskendub teksti peamisele ja olulistele tähendustele. Samuti on sellises intervjuus lubatud arvesse võtta ridade vahele peidetud teksti autori vihjeid (Kalmus et al., 2015).

2.1 Valim

Parima valimi leidmiseks, külastas antud lõputöö autor eelnevalt ühte keelekümbluslasteaeda, mille eesmärgiks oli luua kontakte sobivate lasteaiaõpetajatega. Valimi moodustamiseks kasutati uurimuses sihipärast valimit, kus uuritavad valitakse ettekavatsetult ja kindlate kriteeriumite alusel (Õunapuu, 2014). Sellest tulenevalt kaasati uurimusse koolieelse lasteasutuse õpetajaid, kelle rühmas oli muukeelseid lapsi. Uurimuse valimisse kuulunud õpetajatel oli kogemusi muukeelsete lastega töötamisel ja nende rühmas oli käimas vähemalt 3 muukeelset last. Valimisse kuulus 4 lasteaiaõpetajat, kelle tööstaaž ulatus 2 aastast 23 aastani.

Intervjuude läbiviimisele eelnevalt tutvuti intervjueeritavatega omavahel. Töö autor teavitas kõiki valimisse kuulunud õpetajaid uurimuse olemusest, andmete kogumise meetodist, andmete konfidentsiaalsusest ning küsis õpetajatelt luba intervjuude salvestamiseks. Uurimuses osalenud õpetajate nimed on hiljem tulemuste osas anonüümsuse tagamiseks asendatud pseudonüümiga *Õ1*, *Õ2*, *Õ3*, *Õ4*. Töö autor polnud intervjueeritavatega eelnevalt tuttav. Uuritavatega kontakti saamiseks võttis töö autor ühendust erinevate koolieelsete lasteasutuste direktoritega e-maili teel või otse õpetajatele kirjutades. Intervjuusid andnud õpetajate taustaandmeid ja intervjuudest saadud informatsiooni kasutas töö autor üksnes oma bakalaureusetöö valmimiseks.

2.2 Andmete kogumine

Efektiivsemate andmete kogumisele eelnevalt, külastas lõputöö autor ühte keelekümbluslasteaeda. Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud, kus küsimused on varasemalt ette valmistatud, kuid mis võimaldab uurijal küsimusi paindlikumalt sõnastada, küsimuste järjekorda muuta ja lubab intervjuueeritavale vajadusel selgitusi anda (Õunapuu, 2014). Lähtuvalt poolstruktureeritud intervjuu põhimõttest, koostati intervjuu läbiviimiseks poolstruktureeritud küsimustik (Lisa 1). Küsimustikus oli varasemalt uuritava poolt koostatud küsimusi, kuid mis võimaldasid uurijal vajadusel küsimusi ümber sõnastada, intervjuudest lähtuvalt küsimuste järjekorda muuta või anda intervjuueeritavale juurde lisaselgitusi.

Andmeid koguti intervjuueerimise teel ning intervjuud viidi läbi nii koolieelses lasteasutuses kohapeal kui ka *Zoom*’i keskkonna vahendusel. Intervjuud salvestati telefoni või arvuti abil. Enne intervjuu läbiviimist viis töö autor läbi prooviintervjuu, mille eesmärgiks oli harjutada ning saada julgust intervjuu läbiviimiseks, kuna varasem kogemus töö autoril intervjuude läbiviimiseks puudus. Samuti taheti prooviintervjuu käigus näha, kas koostatud küsimustele on võimalik saada vastuseid.

Töö autor lähtus intervjuu koostamisel uurimuse eesmärgist ja uurimisküsimustest. Sellest tulenevalt liigitas intervjuukava uurimisküsimustest lähtuvalt neljaks osaks. Uurimisküsimustele vastuste saamiseks koosnes intervjuu põhiküsimustest ja alaküsimustest. Intervjuu algas sissejuhatavate küsimustega, mis andis töö autorile valimisse kuulunud õpetajate kohta taustinformatsiooni ning aitas paremini häälestuda intervjuude läbiviimiseks. Intervjuu teise osa eesmärgiks oli uurida, kuidas lasteaiaõpetajad mõistavad multikultuurilist õpikeskkonda muukeelsele lapsele. Kolmandas osas uuriti, millisel viisil, seejuures milliste vahenditega, meetoditega, võtetega või hoiakutega loovad õpetajad muukeelsele lapsele multikultuurilist õpikeskkonda, et toetada muukeelse lapse sõnavara arengut. Intervjuu neljandas osas prooviti välja selgitada, millised on õpetajate ettepanekud ja soovid multikultuurilise õpikeskkonna loomiseks, et toetada muukeelse lapse sõnavara arengut.

Intervjuude läbiviimiseks lepitati kokku intervjuus osalenud õpetajate jaoks sobiv aeg ja koht. Samuti küsiti veelkord üle nõusolek intervjuu salvestamise kohta ning tutvustati uurimuse eesmärki. Intervjuud viidi läbi ajavahemikus märts-aprill. Kõige pikem intervjuu kestis umbes 48 minutit ning kõige lühema intervjuu pikkuseks oli ligikaudu 28 minutit. Tööks saadud andmeid kasutati vaid lõputöö valmimisel ning need pole kättesaadavad kõrvalistele isikutele.

2.3 Andmete analüüs

Andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi. Enamasti proovitakse kvalitatiivse sisuanalüüsi käigus saada ülevaadet uuritavast tekstist kui tervikust, kus püütakse näha teksti või autori arvamuse terviklikku mustrit või struktuuri (Kalmus et al., 2015).

Pärast intervjuude läbiviimist ja salvestamist transkripteeris antud lõputöö koostaja käsitsi intervjuud arvutisse. Selleks kasutas ta *Google Docs*'i keskkonda. Keskmiselt võttis ühe intervjuu käsitsi arvutisse transkripteerimine uurijal kokku umbes 4 tundi. Lühima transkriptsiooni pikkuseks oli 5 lehekülge ja pikima transkriptsiooni 10 lehekülge. Intervjuus osalenud õpetajate vastused transkripteeriti sõna-sõnalt, kuid tulemuste osas on õpetajate tsitaate kohandatud, jättes välja õpetajate kõnekeelsed väljendid või sõnakordused.

Peale transkripteerimist hakati saadud andmeid analüüsima. Selleks loeti korduvalt transkriptsioone läbi ning hakati moodustama esialgseid koodi. Antud lõputöö koostaja kodeeris transkriptsioone manuaalselt, tähistades erinevate värvidega transkriptsioonidest välja lugedes olulisemad tekstilõigud. Tekkinud koodidest koondati hiljem ala- ja peakategooriad. Esmasele kategoriseerimisele järgnes lühike paus, pärast mida loeti uuesti transkriptsioonid ja tekkinud koodid üle ning viidi läbi korduskodeerimine, mille eesmärgiks on töö usaldusväärsuse tõstmine (Strömpl, s.a). Korduskodeerimise käigus märkimisväärsed muutusi ei esinenud ning algselt loodud koodid säilitati. Usaldusväärsuse tagamiseks kasutati lisaks veel kaaskodeerija abi, kes kodeeris ühe transkriptsiooni. Kaaskodeerija aitas tähelepanu juhtida tekkinud sarnastele koodidele, mida omavahel kokku viia.

Kategoriseerimisprotsessi lõppedes sobitati kokku omavahel sarnase tähendusega koodid, tänu millele tekkis 3 peakategooriat: õpetajate arusaam multikultuurilisest õpikeskkonnast, õpetajate viisid muukeelse lapse sõnavara toetamiseks ning õpetajate soovid ja ettepanekud multikultuurilise õpikeskkonna loomiseks. Lisaks eristusid peakategooriast veel neli alakategooriat, milleks olid: omavaheline suhtlus ja koostöö, õpimeeleolu loomine, kodukeele arengu toetamine ja erisoovidega arvestamine. Näide pea- ja alakategooriate moodustamisest on välja toodud töö lõpus lisades (Lisa 3).

Töö tulemused on välja toodud pea- ja alakategooriate kaupa, mis moodustati kvalitatiivse sisuanalüüsi käigus. Juurde on lisatud intervjuueeritavate tsitaadid, mis on välja toodud kaldkirjas.

3. Tulemused

Õpetajate arusaam multikultuurilisest õpikeskkonnast

Õpetajatega läbiviidud intervjuudest selgus, et õpetajad mõistavad multikultuurilist õpikeskkonda kui keskkonda, milles arvestatakse rühmas peamiselt erinevate riikide traditsioonide, tähtpäevade ja omapäradega. Laps tunneb erinevate kultuuride olemasolu, ennast seejuures väärtustatult (*Õ2, Õ3, Õ4*). Lisaks väljendas üks intervjuus osalenud õpetaja arusaama multikultuurilisest õpikeskkonnast laiemalt, tuues välja aspekti, et muukeelsele lapsele ei pea olema multikultuuriline õpikeskkond üksnes lasteaed ja sealsed õppetegevused. *Igasugune keskkond, kus ta kuuleb, loeb või räägib muus keeles, mis on tema kodune keel. Põhimõtteliselt on tema multikultuuriline õpikeskkond kogu teda ümbritsev keskkond, kus ta näeb, kuuleb, loeb midagi muud kui tema kodune, põhiline keel. (Õ1)*

Kõik intervjuueeritavad tõdesid multikultuurilise õpikeskkonna olulisust vihjates, et selline keskkond on kujunenud tänapäeval vältimatuks osaks. Tänu multikultuurilisele õpikeskkonnale õpivad õpetajate sõnul lapsed austama ja väärtustama teisi kultuure.

Õpetajate viisid muukeelse lapse sõnavara toetamiseks

Intervjuudest selgus, et õpetajatel on muukeelse lapse sõnavara toetamiseks välja kujunenud mitmed erinevad toetavad tegevused, õppevahendid ja meetodid.

Toetavad tegevused Toetavaks tegevuseks tõi üks õpetaja välja individuaalsema lähenemise ning tegevuste läbiviimise väiksemates gruppides.

Personaalsem lähenemine, lapsed väiksemates gruppides, rohkem aega vastamiseks või oma lause formuleerimiseks. Püüan niimoodi, et üldjuhul ei paranda öeldut, aga kordan ise õigesti või ette õige variandi. Mõnel juhul lasen valida, et kas sa tahtsid öelda nii või nii, et ta kuuleks mõlemat varianti, ta harjuks ära tundma, et ei, nii on parem. (Õ1)

Kaks intervjuus osalenud õpetajat tõi välja, et muukeelse lapsega suheldes kasutavad nad rohkem näitlikustamist, täpsustamist, kordamist, seletamist ja argielulist vestlemist toetamaks seeläbi muukeelse lapse sõnavara.

Kordamised ja piltide kasutamised, meil on päris palju kasutusel pilte nii tegevuste läbiviimisel kui ka näiteks kui liigume õue, paneme saapad jalga, samamoodi see, et kui ma ütlen sõna saapad, siis ma näitan saapaid või kui pluusi, näitan pluusi, et ma näitan samal

ajal seda eset, mida ma ise ütlen, et toetada sellega seda, et laps seostab seda sõna ja eset omavahel. (Õ2)

Tahame muukeelsele lapsele rohkem täpsustada, millest me räägime, siis me kasutame rohkem sõnu, rohkem seletusi, rohkem näitlikustamist. (Õ3)

Õppevahendid Intervjuudest selgus, et õpetajad kasutavad õppevahendina rohkelt erinevaid mänge. Samuti vaadatakse mitmeid multifilme ja õppevideoid, mis toetavad hästi muukeelse lapse sõnavara arengut.

Ma kasutan hästi palju erinevate rahvaste muinasjutte, lastekirjandust, pildiraamatut, multifilme vaatame, nii-öelda õppevideod. (Õ4)

Lisaks toodi õppevahendina välja erinevate piltkaartide kasutamise, mida saab ühtlasi mänguliselt sõnavara toetamiseks muukeelsete lastega kasutada.

Meil on hästi palju igasuguseid mänge, lauamänge, raamatuid, ise otsin internetist igasugused pildid, lamineerin ja mängin nendega. Meil on hästi palju rütmimänge, meil on laulud, pildid- kokku panemine, kokkusobitamine ja sõnade otsimine. Ükskõik, mis käepärast on, saab fantaasia sisse panna, seeläbi sõnavara toetada. (Õ3)

Üks õpetaja tõi õppevahendite juures välja mõtte, kus erinevaid õppemänge kasutades on oluline silmas pidada, et fookus püsiks rohkem sõnavara toetamisel, mitte iga kord uue mängu õppimisel. Intervjuude vastustest võib välja lugeda, et õpetajad kasutavad muukeelsete laste sõnavara omandamiseks mitmeid erinevaid õppevahendeid, kuid neid kasutades on oluline silmas pidada, et need oleksid lihtsad, arusaadavad ja eelnevalt lastele tuttavad, et vahendid oleksid suunatud sõnavara toetamiseks.

On hästi oluline, et lapse fookus ei lähe uue mängu õppimisele, vaid see teadmine, mis tal juba on, kasutatakse ära. Ta teab, enam-vähem oskab ja on hea mängida tuttavat mängu. Laps ei pea muretsema, kas ta oskab või on taaskord uus mäng. Raamistik on talle tuttav ja õpimoment, see sõnavara, mida ta seal kas siis õpib või tõenäoliselt ikkagi kordab või kinnistab, on siis uus. (Õ1)

Meetodid ja võtted Intervjuudes osalenud õpetajad tõi välja, et meetodid ja võtted on muukeelse lapse sõnavara toetamiseks mängulised ja loomulikud, tänu millele ei pruugi laps koheselt arugi saada omandatud oskustest või informatsioonist.

Võtted on mängulised, meil ei ole tuupimist, sest kõik on loomulik protsess. Kordamist on palju, on rutiinseid tegevusi. Meil on n-ö rääkivad seinad, kus on näha pildimaterjale, neist saab tuge. Kui laps ei oska rääkida, siis ta sõrmega tuleb ja näitab selle pildi peale. Laulud,

tantsud, liikumised, joonistamised- kõik need tegevused, mis lasteaias on, nendega toetamegi sõnavara. (Õ3)

Meetodite ja võtetena toodi välja veel erinevate laulude ja liikumiste kasutamine. Lisaks vabamäng ja sealsed tegevused, milles on oluline osa ka õpetajal endal, kes lapsega kaasa räägib ning seeläbi muukeelse lapse sõnavara toetab.

Laulud, liikumised, just need pildid, pildid on valmis pilt, aga ka see, et joonistada näiteks ja lihtsalt mängimine, olla lastega ise mängus, nimetada neid mänguasju ja mida me teeme, ühise mängu abil. (Õ2)

Lisaks toodi ühes intervjuus meetodina välja rutiintegevused, mille abil on hea muukeelse lapse sõnavara toetada. Kõik intervjuudes osalenud õpetajad mainisid, et nad tähtsustavad meetodeid, mis on mängulised ja vabad, tänu millele saab muukeelse lapse sõnavara paremini toetada.

Kasutan hästi palju igasuguseid liisusalme, sõrmemänge, rutiintegevustes, näiteks hommikuring algab meil alati ühtemoodi- nädalapäevad, kuupäevad, kuud, aastaajad, siis on tervitsusluuletus, kõik need erinevad rutiintegevused ja pidev kordamine aitab hästi palju. (Õ4)

Hoiakud Intervjuudes osalenud õpetajad tõid välja, et multikultuurilises õpikeskkonnas toetab muukeelset last ja tema sõnavara õpetaja positiivsed hoiakud, milleks on paindlikkus, loovus, positiivsus, lapse toetamine ja julgustamine ning järjekindlus.

Loomulikult peaks olema kindlasti positiivselt häälestatud, on valmis õpetama kõiki lapsi, ei erista seal, mis riigist või millise taustaga, millise uskumusega keegi on, et laps on laps. (Õ2)

Õpetajad tõid veel välja, et ei tohi karta muukeelse lapsega töötamist ning õpetajal peab endal olema suur tahe ja usk muukeelsesesse lapsesse. Kõik intervjuueeritavad õpetajad pidasid tähtsaks, et õpetajate hoiakud muukeelse lapse suhtes oleksid positiivsed ning oluline osa on õpetaja enda suhtumisel ja teotahtel.

Õpetajal peab endal suur usk olema lapse kohta. Ma arvan, et kui õpetaja tahab ja tal on soov, siis ta saab kõigega hakkama ja siis ta saab ka toetada last. (Õ3)

Lisaks toodi välja töökogemus, mis muudab õpetaja enesekindlamaks ning annab õpetajale kindlamad võtted ja teadmised, kuidas muukeelset last ja tema sõnavara paremini toetada.

Minu arvates toetab ikkagi kõige rohkem töökogemus, et on teada juba võtted, mis üldjuhul toetavad ja toetab paindlikkus, positiivsus, järjekindlus, julgustamine. Ajaga tuleb

kuidagi see mõistmine, et milles sa pead olema järjekindel ja milles sa võid olla paindlik, et millest on rohkem kasu, sellist võtet kasutadki. Et kui sa oskad mõjuda enesekindlalt. (Õ1)

Omavaheline suhtlus ja koostöö

Intervjuudes osalenud õpetajad tõid esile, et üheks võimaluseks multikultuurilises õpikeskkonnas on muukeelse lapse ja tema sõnavara toetamiseks omavaheline usalduslik suhtlus ja koostöö. Seda nii õpetajatel omavahel kui ka laste ja lastevanematega suheldes, mis loob lapsele turvatunde, usalduse ja julgustab muukeelset last rohkem suhtlema.

Ma arvan, et kuna laps kuulis, et meil oli sõbralik vestlus omavahel lapsest, lapse huvidest, siis laps avanes ja hakkas ka ise kontakti minuga otsima. Kui ta alguses oli pigem tagaplaanil, siis peale seda kui ta nägi, et ma tema emaga suhtlesin, oli laps hoopis teistsugune. On väga suur muutus toimunud. Sellessuhtes ongi vanemate ja õpetajate vaheline koostöö vägagi oluline. (Õ3)

Veel tõid intervjuudes osalenud õpetajad välja, et suheldes tuleb olla ise lastele eeskujuks, mis julgustab ja toetab lapse sõnavara omandamist. Samuti õpetab see lapsi väärtustama ja austama teisi kultuure ja traditsioone.

Ise peab olema eeskujuks, kui sa ise suhtled oma rühma meeskonnaga, siis sa oled eeskujuks ka lastele ja lapsed näevad, et kõik on sõbralikud omavahel ja see tekitab neis selle tunde, et me saamegi olla koos, teha koos, olenemata sellest, mis keeles me räägime. (Õ4)

Lisaks tõid õpetajad välja, et lastevanematega proovitakse suhelda igal võimalikul viisil, keelebarjäärist hoolimata. Keelelise erinevuse puhul kasutatakse suheldes samamoodi nagu lastegagi pilte, erinevaid žeste, proovitakse ennast arusaadavaks teha kehakeele abil ning julgustatakse lastevanemat suhtlema. Intervjuudes osalenud õpetajad tähtsustasid omavaheliste suhete ja koostöö olulisust. Kui laps näeb usalduslike suhete olemasolu ja kuidas kõik liikmed teevad omavahel koostööd, siis selle tulemusel saab toetada hästi muukeelsete laste sõnavara arengut.

Kui puudub igasugune ühine keel, siis tulebki võtta kõik pildid, laulud, joonistamised- kõik variandid appi, et luua mingisugune suhe, tõlk on kindlasti abiks. (Õ2)

Õpimeeleolu loomine

Õpimeeleolu loomine on samuti üheks võimaluseks, et luua rohkem multikultuurilist õpikeskkonda muukeelsele lapsele. Õpetajate sõnul saab õpimeeleolu luua läbi erinevate mänguliste ja huvitavate tegevuste ja ühisüritustega.

Ühisüritused läbi õppeaasta erinevate maade ja rahvaste kohta. Igaiüks teeb mingisuguse ürituse teistele rühmadele. Olen palunud ka mõne projekti raames kodust midagi kaasa tuua, siis tulevad hästi välja kultuurilised või keelelised erinevused. (Õ1)

Intervjuudest selgus, et õpetajad peavad tähtsaks muukeelse lapse enesetunnet rühmas, kus ta ei karda eksida. Tänu sellele, on lihtsam tegevustest osa võtta ja sõnavara omandada. Seejuures tuleb ka õpetajal endal neid põhimõtteid järgida. Õpimeeleolu saavutamiseks toodi välja veel huvitavus ja mängulisus (Õ2, Õ3, Õ4). Lisaks selgus õpetajate intervjuudest, et õpimeeleolu on õpetajate sõnul keerulisem luua sellisel juhul, kui laps ja õpetaja ei räägi ühist keelt ning omavaheline suhtlemine ja arusaam on seetõttu raskendatud.

Raskem on siis kui laps ei oska veel üldse eesti keelt või kui kellegi keele valdamise erinevus teistest on väga suur. See takistab ühelt poolt laste omavahelist loomulikku suhtlemist, lapse kohanemist. Raske on siis, kui laps räägib sellist keelt, mida õpetaja üldse ei oska ja on raskendatud täiskasvanu ja lapse vaheline lähedase või südamliku suhte saavutamine. (Õ1)

Kodukeele arengu toetamine

Õpetajad tõid oma vastustes välja, et nad peavad oluliseks toetada kodukeele arengut. Isegi kui lasteaias sellele tähelepanu otseselt ei pöörata, julgustatakse muukeelsete laste vanemaid oma lastega kodudes rääkima ikka nende oma emakeeles. See on üheks võimaluseks muukeelse lapse koduse keele sõnavara arengu toetamiseks. Üksmeelselt tõid intervjuueritavad välja kodukeele arengu toetamise juures olulise aspekti, et lapsevanemad jätkaksid ja julgustaksid lapsi rääkima oma kodukeeles.

Olen küll rõhutanud seda, et kodus räägitakse ikka oma emakeelt või isa keelt, et nad ikkagi jätkaksid kodus selle oma emakeele rääkimist, sest selle põhjal me nagu ehitamegi endale uue keele õppimise. (Õ2)

Koostöö lapsevanemaga, et nad ise kodus rohkem loevad, käivad kuskil, räägivad, jutustavad, et meie siis juba seda eesti keelt õpetame siin. (Õ3)

Erisoovidega arvestamine. Õpetajate intervjuudest selgus, et multikultuurilise õpikeskkonna loomise üheks võimaluseks peetakse muukeelsete laste erisoovidega arvestamist. Võetakse arvesse soovid, mis ei lähe vastuollu lasteaias kodukorra või õpetaja enda töökspidamisega. Erisoovid on seotud kultuurilisest omapärasest või uskumusest. Peamiselt tulevad sellised ettepanekud õpetajate sõnul pigem lastevanemate poolt. (Õ1, Õ2)

Lisaks tõid intervjuudes osalenud õpetajad välja, et erisoovidega arvestatakse ja tullaakse vastu õppetegevustes. Mille puhul tehakse laste erisoove arvestades näiteks teistsugune

õppetegevus, kui oli algselt planeeritud (Õ3, Õ4). Kõik õpetajad mainisid, et nad arvestavad isooovidega ja püüavad nendele alati ka võimalusel vastu tulla.

Oli kunstitegevuseks planeeritud meisterdamine- kleepimine, lõikamine. Üks laps tuli hommikul minu juurde ja ütles, et õpetaja, mina ei taha täna meisterdada, kas me võime voolida. Siis ma küsisin hommikuringi ajal teiste laste käest, mis te arvate, et näete see laps tõi välja, et tema ei tahaks meisterdada, tema tahab voolida, mis te arvate, kas teeme mõlemat või teeme ühte. Ja ma nägin, et lastel tuli palju paremini välja, sest nendega oli arvestatud ja nad said teha seda, mis neid huvitas. (Õ4)

Soovid ja ettepanekud multikultuurilise õpikeskkonna loomiseks

Intervjuudes osalenud õpetajad tõid ettepanekute ja soovidenä välja, et multikultuurilises õpikeskkonnas võiks olla, kas vähem lapsi rühmas või rohkem õpetajaid õpikeskkonnas (Õ2, Õ3). See annaks võimaluse teha multikultuurilises õpikeskkonnas tegevusi väiksemates rühmades. Nendes tegutsemine toetaks rohkem sõnavara omandamist, julgustades seeläbi lapsi omavahel suhtlema.

Et oleks piisavalt vähe lapsi ühe täiskasvanu kohta, et selles keskkonnas koos tegutsedes on võimalik suunata ja toetada seda last õppima ja osalema. Et nende laste oma kodused või nende taustaga seonduvad usulised või kultuurilised mingisugused nüansid võiksid olla saadaval ja nähtaval, omad nurgakesed näiteks (Õ2).

Lisaks toodi välja, et sõnavara toetamiseks pole sageli piisavalt asjakohaseid materjale või õppevahendeid, mis lihtsustaks muukeelse lapse sõnavara toetamist õppetegevustes.

Vene keeles on hästi palju sõnavara arendavaid videoid või multifilme, mis ma saan teemaga kokku panna, aga kahjuks eestikeelseid on hästi-hästi vähe (Õ3).

Samuti toodi välja, et rühmas võiks olla rohkem ruumi tegevuskeskuste loomiseks, milles on õpetajal multikultuurilises õpikeskkonnas lihtsam ja parem muukeelse lapse sõnavara toetada (Õ4). Intervjuudes osalenud õpetajate soovidest ja ettepanekutest võib välja lugeda, et multikultuurilise õpikeskkonna loomise võimalustes esineb veel puudujääke. Näiteks toodi vastustes välja, et sõnavara toetamiseks vajalikud materjalid on tasulised või võõrkeeles, mis raskendavad kättesaadavust. (Õ2, Õ3).

4. Arutelu

Antud lõputöö eesmärgiks on välja selgitada, millised on õpetaja võimalused multikultuurilise õpikeskkonna loomiseks muukeelse lapse sõnavara toetamiseks. Sellest lähtuvalt sõnastati kolm uurimisküsimust, mida võeti arvesse intervjuuküsimuste koostamisel.

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada saada, *Kuidas õpetajad mõistavad multikultuurilist õpikeskkonda muukeelsetele lastele*. Intervjuudes osalenud õpetajate vastustest võib välja lugeda, et õpetajatel on adekvaatne arusaam multikultuurilisest õpikeskkonnast muukeelsele lapsele. Lõputöö koostajale oli meeldiv tõdeda, et sarnaselt teooriale, (Nissim jt, 2016) toodi õpetajate intervjuude käigus välja mõte, et tänapäeval ei pea olema multikultuuriline õpikeskkond üksnes lasteaed, vaid näiteks kauplus, huviring või sõbral külas olemine. Õpetajad kirjeldasid veel, et multikultuuriline õpikeskkond on keskkond, kus õpivad koos eri rahvustest ja kultuuriruumist pärit lapsed, kus arvestatakse ja väärtustatakse üksteise olemasolu ja traditsioonidega. Kocaman & Kocaman (2015); Lall & Minlibajeva (2007) on sarnaselt oma teorias välja toonud, et multikultuurilises õpikeskkonnas suhtutakse üksteisesse lugupidavalt ning muukeelsel lapsel peaks tekkima rühmas kuuluvustunne, kus ta tunneb, et ta on armastatud ja tahetud, mis vihib multikultuurilisuse olemasolule õpikeskkonnas. Küll aga ei tulnud intervjuueeritavate vastustest välja tähelepanekuid rühmaruumi kujunduse või sisustuselementide kohta. Õpetajate intervjuude vastustest võib seega järeldada, et multikultuurilise õpikeskkonna loomisele ei pöörata piisavalt tähelepanu või tehakse seda alateadlikult, mis ühtib Marjapuu (2013) teooriaga. Tarman & Tarman (2011) ja Leisau (2019) on teorias välja toonud, et füüsiline õpikeskkond toetab muukeelse lapse sõnavara arengut, milles tuttavad keelendid seintel, pildimaterjal ja esemed rühmaruumis loovad muukeelsele lapsele turvatunde.

Teisele uurimisküsimusele *Millisel viisil, (milliste vahenditega, meetoditega, võtetega, hoiakutega) loovad õpetajad muukeelsele lapsele multikultuurilist õpikeskkonda, et toetada muukeelse lapse sõnavara arengut* ilmnes, et õpetajad kasutavad muukeelse lapse sõnavara toetamiseks personaalsemat lähenemisviisi, samuti rohkelt kordamist, näitlikustamist, seletamist ja igapäevaelulist vestlust.

Lisaks selgus, et õpetajad kasutavad muukeelse lapse sõnavara toetamiseks mitmeid õppevahendeid, milleks on erinevad multifilmid ja õppevideod, muinasjutud, raamatud, pildimaterjalid ning õppemängud. Wheeler, 2020; Tuul jt (2011) kinnitavad samuti seda aspekti, tuues välja, et erinevad visuaalsed materjalid ja tehnoloogilised vahendid panevad lapsi aktiivsemalt kaasa mõtlema ja tegutsema. Antud töö autorile oli meeldiv, et õpetajad

tähtsustavad õppemänge mängides muukeelse lapse sõnavara, mitte aga mängu ennast. Töö koostaja loeb sellest vastusest välja, et õpetajatele on oluline muukeelsele lapsele sõnavara toetamise toimumine loovalt ja eesmärgistatult.

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (Koolieelse lasteasutuse riiklik..., 2008), Kocaman & Kocaman (2015), Genesee (2015), on välja toonud, et sõnavara omandamine peaks toimuma loomulikult teel. Intervjuudes osalenud õpetajad tõid samuti välja, et sõnavara toetamine toimub laste jaoks loomulikult teel ja peamiselt läbi mängu. Sarnaselt Tuul jt (2011) väljatooduga, nimetati intervjuude käigus loovmängude ja loovtegevuste kasutamist muukeelse lapse sõnavara toetamiseks, milles on oma osa õpetajal endal, tegevuses ja mängus lapsega koos osaledes. Samuti toodi välja, et muukeelse lapse sõnavara toetamiseks kasutavad õpetajad nii laule, liikumisi, sõrmemänge ja liisusalme. Sama meelt on ka paljud autorid, näiteks Woods jt (1999); Kärtner jt (2006) ning Kocaman & Kocaman (2015). Sellest tulenevalt võib intervjuueeritavate õpetajate vastustest järeldada nende teadlikkust muukeelse lapse sõnavara toetamisel. See peaks toimuma mänguliselt ja loomulikult teel. Rannut (2003) on välja toonud, et täielikul füüsilisel reageerimisel põhinevat meetodit (*ing. keeles TPR-method*) kasutatakse tihti muukeelsete laste sõnavara toetamiseks. Õpetajate intervjuude vastustest seda välja ei tulnud, kuid vastuseid tõlgendades selgus, et nad teevad seda alateadlikult.

Intervjuueeritavad tõid välja, et õpetaja hoiakud on muukeelse lapse sõnavara toetamisel väga olulised. Nad tõid välja, et õpetaja peab olema ise positiivselt häälestatud, olema ise valmis õpetama ja toetama kõiki lapsi, olenemata tema kultuurilisest või keelelisest taustast. Samuti ilmnes, et õpetajal endal peab olema suur usk muukeelsesse lapsesse ja tema arenemisse. Õpetaja kutsestandardis (Kutsestandard. Õpetaja, tase 6, 2020), on välja toodud isikuomadused, mis peaksid olema ühel lasteaiaõpetajal. Need ühtivad ka õpetajate välja toodud positiivsete hoiakute ja omadustega. Peale selle toodi hoiakute juures esile töökogemus, millest saab välja lugeda, et õpetajad tunnevad ennast enesekindlamalt ja teadlikumalt muukeelsete lastega töötades, kui neil on tekkinud juba mõningane töökogemus ja kindlamad võtted ning meetodid muukeelset last ja tema sõnavara toetamiseks.

Lisaks eristus vastustest veel omavahelise suhtluse ja koostöö olulisus, kus ise sõbralikkusega eeskujuks olemine loob lapsele võimaluse usaldusliku suhte loomiseks. Võib järeldada, et õpetajatele on oluline ühine koos töötamine, mis läbi proovitakse rohkem muukeelse lapse sõnavara toetada.

Intervjuudes toodi veel välja, et muukeelse lapse sõnavara toetamiseks on tähtis sealne õpimeeleolu, kus õpetajate sõnul peab laps ennast hästi tundma, kartmata eksida ega ei

häbeneks rääkida. Õpetaja kutsestandard (Kutsestandard. Õpetaja, tase 6, 2020) ja Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (Koolieelse lasteasutuse riiklik..., 2008) toovad samuti välja, et õpikeskkond tuleks luua emotsionaalselt turvaline ja meeldiv. Rannut (2003) ja Kocaman & Kocaman (2015) on veel sarnaselt lisanud, et sõnavara omandatakse stressivabas keskkonnas, milles lapsed julgevad ennast vabalt väljendada, omavahel suhelda, riskida ja eksperimenteerida ning suhtutakse üksteisesse lugupidavalt. Õpetajate välja toodud vastustest võib järeldada, et nad peavad samuti oluliseks võimalust luua multikultuurilises õpikeskkonnas positiivne ja meeldiv õpimeeleolu.

Õpetajate vastuseid analüüsidis leidis lõputöö koostaja positiivse aspekti, kus õpetajad nimetasid oma vastustes kodukeele arengu toetamise. Õpetajatega intervjuusid läbi viies tõid nad esile, et peavad tähtsaks kodukeele arengu toetamist. Olgugi, et lasteaias sellele suuresti tähelepanu ei pöörata ja nende fookus ei ole kodukeele arengule esmane, siis tuletatakse lastevanematele pidevalt meelde ja soovitatakse lapsega jätkata kodukeeles rääkimist ja nendepoolset sõnavara toetamist.

Intervjueeritud õpetajad tõid esile veel erisoovidega arvestamise, kus selgus, et need tulevad peamiselt lapsevanemate poolt, kultuurilistest või usulistest erinevustest (ehete kandmine, toit või magamine). Eripäradega arvestatakse juhul, kui need ei lähe vastuollu lasteaias kodukorra või õpetaja enda uskumusega, kuid üldjuhul proovitakse alati neile vastu tulla. Samuti võib välja lugeda, et õpetajad kasutavad lapsest lähtuvat õpikäsitust.

Kolmandale uurimisküsimusele *Millised on õpetajate ettepanekud ja soovid multikultuurilise õpikeskkonna loomiseks, et toetada muukeelse lapse sõnavara arengut*, tõid õpetajad välja, et nad tunnevad suuresti puudust kättesaadavatest ja asjakohastest õppematerjalidest, mis oleksid heaks viisiks muukeelse lapse sõnavara toetamisel. Praegusel hetkel on need kas tasulised või võõrkeeles. Lisaks mainiti ära ruumipuudust, milles toodi välja, et rohkema ruumi olemasolul oleks võimalik moodustada pesasüsteeme. Sarnaselt on varasemalt selle oma teoorias välja toonud ka Gayle-Evans (2004) ja Rannut (2003).

Õpetajate vastuseid analüüsidis võib järeldada, et õpetajad on teadlikud multikultuurilise õpikeskkonna loomise võimalustest muukeelse lapse sõnavara toetamiseks. Sõnavara toetamiseks kasutavad õpetajad mitmeid erinevaid tegevusi, meetodeid, võtteid ja õppematerjale, mille kasutamiseks peetakse oluliseks mängulisust ja loomulikkust. Õpetajad peavad tähtsaks muukeelse lapse sõnavara toetamiseks positiivseid hoiakuid ning lähtuvad ka ise nendest põhimõtetest. Vastuseid analüüsidis selgus, et multikultuurilise õpikeskkonna loomise võimalustes esineb veel puudujääke. Näiteks tõid õpetajad välja, et muukeelse lapse sõnavara toetamiseks ei ole piisavalt eestikeelseid multifilme, videoid või pildikaarte.

Vastustest võib järeldada, et multikultuuriline õpikeskkond pole eelnevalt olnud nii aktuaalne kui seda on tänapäeval. Seega on alust oletada, et vajalike õppematerjalide koostamisele on hakatud keskenduma alles lähiaastatel või olukorras, kus rühma tuleb muukeelne laps.

Töö piirangud ja praktiline väärtus

Töö piiranguteks toob lõputöö autor välja vähese kogemuse uurimistöo kirjutamise vallas, mis raskendas autoril lõputöö kirjutamist. Samuti lasteaegade vähest koostööd intervjuude läbiviimiseks, mistõttu läks intervjuueeritavate leidmiseks oluliselt rohkem aega, kui töö autor oleks osanud arvata.

Praktiliseks väärtuseks antud töö puhul saab välja tuua, et tulevased lasteaiaõpetajad võivad tööd lugedes saada teadmisi, millised on erinevad võimalused multikultuurilise õpikeskkonna loomiseks ja muukeelse lapse sõnavara toetamiseks. Lisaks rohkematele teadmistele selles vallas, sai antud lõputöö koostaja kui tulevane lasteaiaõpetaja julgust ja enesekindlust juurde, kui rühma peaks sattuma muukeelne laps.

Tänusõnad

Töö autor soovib tänada oma juhendajat põhjaliku tagasiside ja juhendamise eest. Lisaks tänab töö autor kõiki intervjuus osalenud lasteaiaõpetajaid lahke koostöö eest. Samuti oma perekonda ja sõpru toetuse ning motivatsiooni hoidmise eest.

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.

Geidy Siimer

/allkirjastatud digitaalselt/

20.05.2022

Kasutatud kirjandus

Alsubaie, M. A. (2015). *Examples of current issues in the multicultural classroom*. Journal of Education and Practice, 6(10), 86-89.

Džalalova, A. (2013) *E-kursuse "Mitmekultuuriline haridus"* Sile, T. (Koost.)

Arandilla García-Vao, E. (s.a.). *Total physical response*. Külastatud aadressil: <http://elisaarandilla.wordpress.com/advantages-and-disadvantages-of-tppr>

Avakyan, N. (2011). On Some Peculiarities of Bilingual Children's Speech Development. *Armenian Folia Anglistika*, 7(1 (8)), 77-80.

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual matters.

Becker-Stoll, F., Textor, M. (Hrsg). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung*. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor 2007, S. 74-96.

Butler, Y. G. (2013). Bilingualism/multilingualism and second-language acquisition. *The handbook of bilingualism and multilingualism*, 109-136.

Desrochers, Y. (2005). *Keelekümbluse käsiraamat (lk 114-138)*. Tallinn

Gayle-Evans, G. (2004). It Is Never Too Soon: A Study of Kindergarten Teachers' Implementation of Multicultural Education in Florida's Classrooms. *Professional Educator*, 26(2), 1-15.

Genesee, F. (2015). Myths about early childhood bilingualism. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 56(1), 6.

Haridus- ja Noorteamet. (s.a). <https://harno.ee/muu-kodukeelega-laps>

Haridussilm. (2021).

<https://www.haridussilm.ee/ee/valdkonnaraportid/haridus/alusharidus>

Kalmus, V., Masso, A., Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>

Kocaman, N., & Kocaman, O. (2015). Parents' Views Regarding Foreign Language Teaching in Pre-School Institutions. *Online Submission*.

Kohnert, K., Ebert, K. D., & Pham, G. T. (2020). *Language disorders in bilingual children and adults*. Plural Publishing.

Muldma, M., Nõmm, J., & Kukk, A. (Koost). (2010). *Õppimine- ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas*.

- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). *Riigi Teataja I 2008*, 23, 152.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>
- Koolieelse lasteasutuse seadus (1999). *Riigi Teataja I 1999*, 27, 387.
- Kutsestandard (2020). *Õpetaja*, Tase 6.
<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10747319>
- Kärtner, P., Maiberg, L., Rikker, M., Tuuling, L., & Voltein, E. (Koost). (2006). *Õppematerjal koolieelse lasteasutuse eesti keele kui teise keele õpetajate põhi- ja täiendkoolituseks*. Tartu: Kirjastus Atlex.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Lall, A., Minlibajeva, H. (2007). *Lasteaia sotsiaalne, eetiline, emotsionaalne ja füüsiline keskkond. Psühhosotsiaalse keskkonna juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele*. Harjo, A., Varava, L. (koost). (pp. 16-23). Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
- Leisau, A. (2019). *Die interkulturelle Kita*. <https://kindergartenseminare.de/die-interkulturelle-kita/>
- Luukkainen, H. H. (2013). Kielikylypy Suomessa varhaiskasvatuksen kentällä- Mihin suunta tulevaisuudessa? *Journal of Early Childhood Education Research*, 2(1), 2-23.
- Marjapuu, G. (2013). *Tartu lasteaiaõpetajate arvamused kakskeelset last toetavast keelekeskkonnast*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Meisel, J. M. (2004). The bilingual child. *The handbook of bilingualism*, 91, 113.
- Muldma, M., Vikat, M., (2008). *Mitmekultuuriline õpikeskkond- Probleem või väärtus?*Tallinna Ülikooli kirjastus
- Nevanen, S., Juvonen, A., & Ruismäki, H. (2014). Kindergarten and school as a learning environment for art. *International Journal of Education through Art*, 10(1), 7-22.
- Nissim, Y., Weissblueth, E., Scott-Webber, L., & Amar, S. (2016). The Effect of a Stimulating Learning Environment on Pre-Service Teachers' Motivation and 21st Century Skills. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 29-39.
- Pransiska, R. (2017). Benefits of bilingualism in early childhood: A booster of teaching English to young learners. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 58, 390-393.
- Rannut, Ü. (2003). Mitteverbaalsed strateegiad ja keeleline rikastamine teise keele õppes. *Metoodikavihik eesti keele kui teise keele õpetajale*.
- Reis, O., Hoyer, I. (2016). *Lernumgebung/vorbereiteter Klassenraum*.
https://www.academicbible.com/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Lernumgebun_g_vorbereiteter_Klas_senraum__2019-03-26_09_48.pdf

Salgur, S. A., & Gursoy, A. (2015). *Multicultural education and teacher`s characteristics* Euromentor, 6(3).

Strömpl, J. (s.a). *Valiidsus ja reliaablus*. Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes.

Tarman, I., & Tarman, B. (2011). *Developing effective multicultural practices: a case study of exploring a teacher's understanding and practices*. Journal of International Social Research, 4(17).

Tonbuloglu, B., Aslan, D., & Aydin, H. (2016). Teachers' awareness of multicultural education and diversity in school settings. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(64).

Tuul, M., Kirbits K., & Kinkar, V., (2011). *Meie mitmekultuuriline lasteaed*. (lk 9-12).

Wheeler, D. L. (2020). Why Kindergarten is the Model English Learner Educational Environment. *Early Childhood Education Journal*, 1-4.

Woods, P., Boyle, M., & Hubbard, N. (1999). *Multicultural Children in the Early Years: Creative Teaching, Meaningful Learning*. British Library.

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*.
https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lisa 1. Intervjuu kava

Üldinfo

Oma töö tutvustamine, eesmärgi sõnastamine, uurimuse olulisus, nõusolek salvestuseks.

SISSEJUHATAVAD KÜSIMUSED

- Kui kaua te olete lasteaia õpetajana töötanud?
- Mitu muukeelset last on teie rühmas?
- Mis keelt need lapsed kõnelevad?

Kuidas õpetajad mõistavad multikultuurilist õpikeskkonda muukeelsetele lastele?

1. Mis on Teie arvates multikultuuriline õpikeskkond muukeelsele lapsele?
2. Mis tekitab Teie rühmas muukeelsele lapsele multikultuurilise õpikeskkonna?
3. Kui oluliseks peate teie seda, et õpikeskkond oleks muukeelsele lapsele multikultuuriline?
4. Millisel viisil toetab multikultuuriline õpikeskkond muukeelse lapse sõnavara arengut?
5. Mida te veel teete , et õpikeskkond oleks multikultuuriline?

Millisel viisil (milliste vahenditega, meetoditega, võtetega, hoiakutega) loovad õpetajad muukeelsele lapsele multikultuurilise õpikeskkonna, et toetada muukeelsete laste sõnavara?

1. Kuidas proovite Teie luua muukeelsele lapsele multikultuurilist õpikeskkonda, et toetada lapse sõnavara?
2. Mis õppevahendeid te kasutate, et luua muukeelsele lapsele multikultuurilist õpikeskkonda tema sõnavara toetamiseks?
3. Milliste meetoditega/võtetega proovite luua muukeelsele lapsele multikultuurilist õpikeskkonda tema sõnavara toetamiseks?
4. Kuidas loote huvitavat ja turvalist õpimeeleolu multikultuurilises õpikeskkonnas muukeelsele lapsele?
5. Kuidas te saate veel omapoolse usaldusliku suhte loomisega toetada muukeelsete laste sõnavara õppimist?

6. Kas te vahel arvestate laste erisoovidega?
7. Mida Te arvate õpetaja hoiakutest muukeelse lapse keeleõppe toetamisel?
8. Kuidas Te loote laste ja lastevanematega usalduslikke suhteid?
9. Kuivõrd oliuline on suhtlemine? Mida oskate suhtlemise osas veel välja tuua-arvestades seda, et muukeelsed lapsed on kakskeelsed?

Millised on õpetajate ettepanekud ja soovid muukeelsele lapsele multikultuurilise õpikeskkonna loomiseks?

1. Kuidas saaks veel luua muukeelsele lapsele multikultuurilist õpikeskkonda, tooge mõni ettepanek või soov?
2. Missugune peaks olema üks multikultuuriline lasteaia õpikeskkond?

Kas sooviksite veel midagi lisada?

Tänamine ja intervjuu lõpetamine

Lisa 2. Näide koodide moodustamisest ja transkripteerimisest.

K: Estiteks küsingi sissejuhatavalt, kui kaua Sa oled lasteaiadõpetajana töötanud?

V: Üle viie ja poole aasta nüüd.

K: Ja mitu muukeelset last hetkel Sinu rühmas on?

V: Hetkel on üks muukeelne laps ja siis mul on veel kaks kakskeelset last. *Lapsi rühmas*

K: Ja mis keelt need lapsed kõnelevad?

V: Ühel lapsel on siis Tigrinja kodune keel ja kahel lapsel on teiseks keeleks veel, ühel on siis ameerika-inglise keel ja teisel on inglise-inglise keel. *Muukeelsele
ka see tei
kodukeel*

K: Mhm väga hea, nüüd ma siis küsingi, et mis on Sinu arvates multikultuuriline õpikeskkond muukeelsele lapsele?

V: See, et ka tema oma kultuuri arvestatakse seal rühmas, et sellesmõttes, et ka seal tegevustes, tegevustes võetakse tähelepanualla ka see, et kust riigist on pärit kõik rühma lapsed? *teise kultuuriga
arvestamine*

K: Mhm, kas oskad näiteks tuua ka mingisuguse näite või milles see siis rohkem väljendub?

V: Võib-olla isiklikud kogemused võib-olla on olnud see, et see Thanksgiving, näiteks selle tähistamine ja tutvustamine teistele, siis on näiteks oma rahvariites laps on oma sünnipäeval olnud, mingite laulude laulmist oma nagu selle lapse emakeeles. *õppimise
tutvustamine
näiteks*

K: Mhm, ja väga hea, aga mis tekitab Sinu rühmas muukeelsele lapsele multikultuurilise õpikeskkonna?

V: Ehk siis see sama, et võtame arvesse ja küsime ka pere käest, et kuidas võiks arvesse võtta nende laste kultuurilist tausta, et me oskaks austada seda, tähtis osa on ka näiteks selles, kui on teatud, selles mõttes kui on teatud, mis see on siis dieet võib-olla õigem öelda, mis tuleb siis seoses uskumusega või usuga, et sellega tuleb rangelt arvestada näiteks ka ja samal ajal teistele lastele tutvustada seda, et üks laps sööb siis teistmoodi kui lapsed küsivad.

K: Mhm, kui oluliseks Sa pead seda, et õpikeskkond oleks muukeelsele lapsele multikultuuriline?

V: Väga oluliseks, selles mõttes, et selle jaoks, et see laps ise õpiks uut keelt, on hea kui austatakse teda ennast sellisena kui ta on ja samas see ju rikastab ka nii öelda teisi lapsi, nähes, et kõik ei toimu ainult sedamoodi, kuidas on harjutud toimima, et ainult teatud tähtpäevad, et on ka uut põnevat maailmas mujal. *MK õp. keskkonda
olulisus ja
rikastamine*

K: Mhm, aga millisel viisil toetab multikultuuriline õpikeskkond muukeelse lapse sõnavara arengut?

V: Isiklikult oma rühmades, kui mul on olnud mitmest maast lapsi, siis see toeks olemine võib-olla on siis kõige rohkem see, et need meetodid, mida ma olen kasutanud, need toetavad ka teiste laste nagu seda oma emakeele õppimist, ehk siis shiuksed kordamised ja selge. *Sõnavara
teadmise
meetodid*

Lisa 3. Pea- ja alakategoriate moodustamine.

Koodid:

Igasugune keskkond väljaspool lasteaeda.
Teise kultuuri tundmine ja sellega arvestamine
Teadlikkus traditsioonidest ja omapäradest õpikeskkonnas.
Koos õpivad erinevatest rahvustest ja kultuuriruumist pärit lapsed.



Peakategooria moodustamine:

Õpetajate arusaam multikultuurilisest õpikeskkonnast.

Koodid:

Raske, kui keele erinevus on suur.
Laps tunneb ennast vabalt, ei karda eksida, on julge
Mänguline ja huvitav läbi tegevuste ja ürituste.
Õpetaja enda positiivne suhtumine, eeskuju ja hoiak õpimeeleolu loomisel.



Alakategooria moodustamine:

Õpimeeleolu loomine

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Geidy Siimer

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose
ÕPETAJA VÕIMALUSED MULTIKULTUURILISE ÕPIKESKKONNA LOOMISEKS
MUUKEELSE LAPSE SÕNAVARA TOETAMISEKS.

mille juhendaja on Esta Sikkal (MA saksa keel ja kirjandus, didaktika ja praktika õpetaja)

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Geidy Siimer

20.05.22