

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: klassiõpetaja

Margot Oinus
INGLISE KEELE JA KEHALISE KASVATUSE LÕIMIMISE RAKENDAMISEST ÜHE
TARTU KOOLI 4. KLASSI NÄITEL
magistritöö
Juhendaja: inglise keele algõpetuse õpetaja Evi Saluveer

Tartu 2019

Inglise keele ja kehalise kasvatuses lõimimise rakendamise ühe Tartu kooli 4. klassi näitel

Resümees

Põhikooli riiklik õppekava näeb ette, et õppetegevus ja selle tulemused moodustavad terviku lõimingu kaudu. See aitab kaasa õpilase üld- ja valdkonnapädevuste kujunemisele. Seda hõlbustaks lõimitud aine- ja keeleõppe (LAK-õppe) rakendamine, mis ühendab nii ainesisu kui võõrkeele õppimise. LAK-õppe ei ole eesti õppekeelega koolides laialdaselt levinud ning seetõttu puudub ülevaade selle rakendamise võimalustest. Sellest tulenevalt oli magistritöö eesmärgiks välja selgitada LAK-õppe rakendamise võimalused ja LAK-õppega kaasnevad kitsaskohad ning õpilaste arvamused LAK-õppe kohta. Eesmärgi saavutamiseks viidi läbi tegevusuuring. Tulemustest selgus, et inglise keele ja kehalise kasvatuses lõimimisel on võimalik arvestada nii LAK-õppe raamistiku kui ka põhijoontega, kuid rohkem tähelepanu vajab kultuuri osa tundidesse planeerimine. Probleemiks osutus mõlema õppeaine eesmärkidega arvestamine, sobiva õppematerjali leidmine ning õpilaste tagasisidestamine. Õpilaste hinnangul olid LAK-õppe tunnid huvitavad ning nad nautisid õpilaskeskset tegutsemist ja õppimist, tänu millele jäi õpitu paremini meelde.

Võtmesõnad: lõimitud aine- ja keeleõppe, inglise keele ja kehalise kasvatuses lõiming, õpilaste hinnangud.

Implementing Content and Language Integrated Learning (CLIL) Methodology in Integrating
English and Physical Education in Year 4 English Classes

Abstract

The National Curriculum for basic schools indicates that learning and the results should be shaped into a whole thorough integration. This will contribute to the development of students' general and subject field competences. This goal could be reached through implementing Content and Language Integrated Learning, which is an approach where students learn a subject and second language at the same time. In Estonia, CLIL is not yet widely spread. The aim of the research was to find out the possibilities of implementing CLIL, the difficulties and limitations related to it and students' opinion about the approach. To achieve the aim, action research was conducted. The results show that it is possible to integrate English and Physical Education considering the CLIL framework and methodology. However, difficulties may appear including cultural aspect into learning. The main limitations and difficulties turned out to be considering the aims of both subjects, finding suitable material and giving feedback to students. Students found CLIL interesting. They enjoyed student-centered learning and activities which helped them remember new knowledge better.

Key words: Content and Language Integrated Learning, English and Physical Education, integration, students' opinions.

Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus	5
Lõimitud aine- ja keeleõpe	5
LAK-õppe raamistik.....	8
Ainesisu	8
Mõtlemine (tunnetamine).....	9
Suhtlemine.....	10
Kuulumine (kultuur).....	11
LAK-õppe rakendamine ja selle põhijooned.....	12
Mitmekordne fookus	12
Turvaline ja rikastav õpikeskkond	13
Autentsus ja allikalähedus.....	14
Aktiivne õppimine.....	15
Õpetaja roll.....	15
LAK-õppe rakendamine: inglise keel ja kehaline kasvatus	16
Magistritöö eesmärk ja uurimisküsimused.....	18
Metoodika.....	19
I etapp. Uuringu planeerimine.....	20
II etapp. Tegutsemine	20
III etapp. Vaatlemine.....	24
IV etapp. Analüüsimine.....	24
Tulemused	25
Arutelu.....	30
Töö piirangud ja soovitused	34
Tänuõnad	35
Autorsuse kinnitus.....	35
Kasutatud kirjandus.....	36
Lisa 1. Tegevuskava teemade kaupa	43

Sissejuhatus

Kaasaegne õpikäsitlus kujutab endast õpilaste jaoks elus vajaminevate oskuste ja pädevuste arendamist. Eesmärk on kujundada neist ennastjuhtivad õppijad, kes saavad iseseisvalt hakkama muutuvast ühiskonnast (Elukestva õppe..., 2014). Ennastjuhtiva õppija kujundamisele aitab kaasa erinevate ainevaldkondade ja teemade lõimimine (Elukestva õppe..., 2014; Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Üheks võimaluseks seda teha on õpetada õppeaineid võõrkeeles ehk teisisõnu kasutada lõimitud aine- ja keeleõpet (LAK-õpet). LAK-õpet iseloomustab kahekordne fookus (aine ja keel), kus õppimine toimub võimalikult autentses keskkonnas ning õppijale pakutakse igakülgselt tuge (Mehisto et al., 2008). LAK-õppe rakendamist toetab Coyle'i (2007) loodud raamistik.

Lõimingu olulisuse ning mitme keele valdamise oskuse toovad välja ka haridusalased dokumendid (Common European..., 2018; Kutse ja kõrghariduse... (s.a.); Põhikooli riiklik õppekava, 2011). LAK-õpet on edukalt rakendatud mitmetes riikides nagu näiteks Soomes, Slovakkias, Hispaanias (vt nt Jäppinen, 2005; Pladevall-Ballester, 2015; Pokrivčáková, 2015) ning koostatud on erinevaid juhendmaterjale õpetajatele (vt nt Dale, Mehisto et al., 2008; van der Es, & Tanner, 2011; Veide, s.a.). Eestis on LAK-õpet peamiselt kasutatud keelekümblyse raames eesti keele õpetamiseks venekeelsetes lasteaedades ja koolides, kus ainetunde viiakse läbi 50% ulatuses eesti keeles (Innove, s.a.). Vähe on aga teada, kuidas on LAK-õpet kasutatud võõrkeelte ja ainet lõimimiseks. Vähe on ka selliseid uurimusi, mis toovad välja probleemid, millega õpetajad lõimitud aine- ja keeleõppe rakendamisel kokku puutuvad, seda just Eesti kontekstis. Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada LAK-õppe rakendamise võimalused ja LAK-õppega kaasnevad kitsaskohad ning õpilaste arvamused LAK-õppe kohta.

Lõimitud aine- ja keeleõpe

Võõrkeeleõppes peaks lisaks keele õppimisele keskenduma ka teiste oskuste ja teadmiste arendamisele (Herrington, Osam, & Ozveror, 2017). Võimaluse selleks loob näiteks ainesisu integreerimine võõrkeelega. Lõimitud aine- ja keeleõpet (LAK-õpet) defineeritakse kui õppeaine või selle osa õpetamist võõrkeeles, mille fookuses on nii ainesisu kui ka samaaegne võõrkeele õppimine (Marsh, 1994; Coyle, Hood, & Marsh, 2010 j). Nii omandatakse läbi võõrkeele ainealaseid teadmisi ja oskusi. Lisaks sellele toetab LAK-õpe ülekantavate

oskuste arendamist (Dale, van der Es, & Tanner, 2011), seega ei omandata mitte ainult aine- ja keeleteadmisi, vaid ka oskusi toime tulla muudes eluvaldkondades.

LAK-õppe tugevaks küljeks peetakse tähenduslikumat võõrkeele omandamist, sest keele õppimine toimub konkreetses kontekstis ning keel kinnistub efektiivsemalt kui tavapärasel võõrkeeleõppes. Seda kinnitavad mitmed läbi viidud uuringud (vt nt Coyle, 2013; Jäppinen, 2005; Lasagabaster & Sierra, 2009; Sierra, 2008; Yang, 2015). Coyle ja teised (2010) väidavad, et ainealase terminoloogia omandamine loob paremad võimalused tulevaseks karjääriks. Ühtlasi toetab oskus mõelda võõrkeeles õppija kognitiivset arengut.

LAK-õppes pööratakse palju tähelepanu kõrgema taseme mõtlemisoskustele, mis hõlmavad kriitilist ja loovat mõtlemist (Lasagabaster & Sierra, 2009). Kriitiline mõtlemine on hädavajalik oskus, sest alati ei ole esitletav info täiesti tõene (Chatfield, 2018). Ta defineerib kriitilist mõtlemist kui toimuvast arusaamist läbi põhjenduste ja andmete usaldusvääruse hindamise. Üks olulisemaid LAK-õppe eesmärke on ka õpilaste kognitiivsete ja sotsiaalsete oskuste ning harjumuste arendamine, sest just neid oskusi on vaja eduks üha kiiremini muutuv maailmas (Mehisto et al., 2008).

LAK-õppel on lisaks veel palju eeliseid (Dale, van der Es, & Tanner, 2011). See on paindlik ning rangelt piiritletud vorme sellel ei ole. See pakub vaheldust igapäevarutiinile ning võimaldab õpilasel olla loominguline. Õpilane õpib informatsiooni teisendamata (rakendab tuttavat infot teistsuguses kontekstis) ja töötama keelega erinevatel tasanditel (mõtlemine, selgitamine, reflekteerimine). Mida rohkem on õpilane kaasatud tegevusse, seda rohkem mõttetööd ta teeb ning seda rohkem ta õpib (ibid.). LAK-õppe tunnis on õpilane entusiastlikum kui tavalises inglise keele tunnis (Lasagabaster, 2010), sest lisaks keelest arusaamisele peab ta mõistma ka ainesisu. Õppija motivatsioon võib tõusta ka seetõttu, et on loodud turvaline, toetav keskkond (Lasagabaster & Sierra, 2009), ainesisu kattub õpilase enda huvidega, tegevused on kognitiivselt mitmekesised ja nõudvad või rakendatakse palju koostööd (Banegas, 2018). Õpetaja ja õpilane on lähedasemad, sest õpilasele antakse palju võimalusi jagada enda ideid ja arvamusi (Kashiwagi & Tomecsek, 2015). On leitud, et LAK-õpe arendab kirjutamis- ja kõnelemisoskust rohkem kui traditsiooniline inglise keele õpe, selle põhjuseks peetakse pedagoogilist lähenemist, mis soosib õpilaste omavahelist suhtlemist (vt nt Pablo & Jiménez, 2018; Pfenninger, 2016).

Siiski võib kognitiivselt nõudliku ainesisu ja keele tõttu LAK-õpe hoopis negatiivselt mõjuda. Seda tõestab Dafouz'i (2007) uuring, kus tudengid olid teadlikud LAK-õppe eelistest, kuid vaatamata sellele leidsid, et LAK-õppe kursus nõuab suurt pingutust ning nad ei soovinud sellest osa võtta. Bruton (2013) väidab, et koolis pakutav LAK-õpe ei tugine

mitte nendel uurimustel, mis hõlmavad õppija vajadusi, vaid nendel, kus on arvestatud lapsevanemate, õpetajate ja autoriteetide arvamusega. Lisaks annab autor (ibid.) samuti ülevaate mitmetest uuringutest, kus kakskeelsed kursused jäeti pooleli seetõttu, et neid peeti keeruliseks, õppijad leidsid, et nad ei valda sihtkeelt piisavalt või et puudus huvi ainesisu vastu.

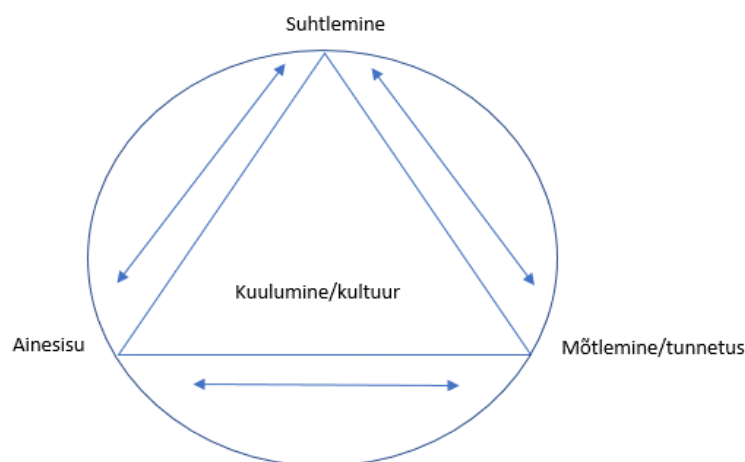
Õpilased ise on toonud välja järgmisi raskusi: tekstis esinevad raskemad sõnad kui need, mida õpetaja kasutab, ning puudub visuaalne materjal (pildid): teksti mõttest saadakse aru, aga õpetaja küsimustele ei osata vastata; aine valmistab raskusi pikkade tekstide tõttu (praktilisemad ained on lihtsamad), võõrad sõnad ehmatavad (Dale, van der Es, & Tanner, 2011). Otwinowska ja Forys'i (2017) uuringust selgub, et kognitiivselt väljakutsuv ainesisu inglise keeles võib tekitada õpilases abituse tunnet. Ka õpilaste enda näidetes on läbivaks keerukad tekstid ja võõrad sõnad. Seetõttu on oluline, et õpetaja teeks materjali lapsesõbralikumaks ning pakuks tuge.

Võõrkeelne aineõpe sai alguse Kanadast, kus kõneldakse nii inglise kui ka prantsuse keelt. 20. sajandil hakkasid vaid inglise keelt kõnelevad lapsevanemad muretsema laste tuleviku pärast – nad leidsid, et prantsuse keeleta ei ole nende järglased tööturul konkurentsivõimelised. Nii algatati keelekümblusprogramm, kus lapsed, kelle emakeel oli inglise keel, õppisid kõiki aineid prantsuse keeles (Mehisto et al., 2008; Wesche, 2002). Eestisse jõudis taoline õpetamisviis 1960. aastal, kui praeguses Tallinna Inglise Kolledžis ja Tallinna 21. Keskkoolis hakati õpetama õppeaineid võõrkeeles (Mehisto et al., 2008).

Ainete võõrkeeles õppimine on levinud samuti kõrge sisserändajate protsendiga ja mitmekeelsetes riikides (Dalton-Puffer & Smit, 2013), sest see muudab hariduse kättesaadavamaks. Tänapäeval on vajadus LAK-õppe järele suurenenud, muuhulgas ka Eestis. Hea haridus loob eelduse edukaks karjääriks (King & Sondhi, 2017). Paljudes riikides, näiteks Soomes, kasutatakse võõrkeelset õpet põhiliselt selleks, et pakkuda õppijatele paremaid tööalaseid võimalusi, aga ka toimetulekuks mitmekultuurilises ja -keelses maailmas (Jäppinen, 2005). Euroopas aitas LAK-õpe algselt vähendada n-ö võõrkeele defitsiiti (Pérez Cañado, 2016). Metoodika rakendamine on aga viinud tähelepanu õppeainetevahelisele integratsioonile ning ühtlasi ka õpetajakoolituse täiendamisele (San Isidro, 2018).

LAK-õppe raamistik

LAK-õppe alustaladeks peetakse aineteadmisi ja -oskuseid, keeleoskust ning õpioskuseid, mida käsitletakse avaramas kontekstis (Mehisto et al., 2008). LAK-õppe efektiivsemaks elluviimiseks töötas Coyle 1990ndatel välja raamistiku (ingl *4Cs framework*) (vt Joonis 1). Raamistiku põhiosadeks on ainesisu (ingl *content*), mõtlemine/tunnetus (ingl *cognition*), suhtlemine (ingl *communication*) ja kuulumine/kultuur (ingl *culture*). Et LAK-õpe oleks tulemuslik, peab selle läbiviimisel lähtuma kõigist eespool nimetatud osadest. Õppeprotsess toimub peamiselt võõrkeeles, mille käigus omandatakse ainealaseid teadmisi ja oskusi ning samal õpitakse kasutama võõrkeelt. Taolise kaksikfookuse rakendamine nõuab hoolikat läbimõtlemist ja planeerimist (San Isidro & Lasagabaster, 2019).



Joonis 1. LAK-õppe raamistik (ingl *4C framework*) (Coyle, 2006, viidatud Coyle 2007 j).

Ainesisu. LAK-õppes käsitletakse paralleelselt keelt ja ainesisu. Viimase alla võivad kuuluda õppeained, õppekava läbivad teemad ja projektid. LAK-õppe rakendamisel eeldatakse, et teadmistega seotud oskused kujunevad tegevuste kaudu, mis nõuavad uusi aineteadmisi (Mehisto et al., 2008). See tähendab, et tegu on aktiivõppega ning õppimine ja õpetamine toimuvad õpilaskeskselt.

Võõrkeele kasutamine, eriti reaaliainetes, võib tekitada vastumeelsust. Õpetaja kohustuseks on kindlustada, et aineteadmised oleksid õpilase jaoks tähenduslikud ja jõukohased. Vajadusel tuleb esitletavat materjali kohandada ja lihtsustada. Seetõttu võib olla lihtsam alustada keele lõimimist oskusainetega, näiteks kunsti- ja tööõpetuse, muusika või kehalise kasvatusena. Seevastu loodusained LAK-õppes pakuvad võimalust arendada

keeleoskust erinevates kontekstualiseeritud olukordades. Nii aitab näiteks katsete tegemine või tulemuste esitlemine õpilasel arendada eneseväljendusoskust ning katse koos kirjaliku tööga kirjasoskust (Mehisto et al., 2008; Pladevall-Ballester, 2015).

Õpilaste keeletase võib grupisisesele olla erinev, kuid Yang (2015) järeldas oma uuringu tulemustest lähtuvalt, et LAK-õpet alustades mõjutab võõrkeeleoskus ainesisuga toimetulekut ning aja möödudes muutuvad ka nõrgemad õpilased vastuvõtlikumaks keelele ning õpivad seda julgemalt kasutama. LAK-õppes integreeritakse oskusi ja pööratakse tähelepanu ka ülekantavatele oskustele. Keeleliselt nõrgemad õpilased võivad demonstreerida ainealaseid oskuseid ja mõistmist ka mittekeelelisel teel, näiteks kujundades ja illustreerides tekste või kasutades seadmeid (kaamera, arvuti jne) (Dale, van der Es, & Tanner, 2011).

Pinneri (2013) uurimusest selgus, et LAK-õppe puhul on just ainesisu see, millele õpilane keskendub ja mis teda motiveerib. Samal ajal on ta huvitatud ka keeleoskuste arendamisest, et enda teadmisi, arvamusi ja kogemusi jagada. See tähendab, et ainesisule mõeldes õpib õpilane ennast võõrkeeles väljendama, ise seda otseselt tähele panemata (Pladevall-Ballester, 2015). Selline õpe vajab siiski hoolikat läbimõtlemist, sest sisule põhjalikumalt keskendumata ei saa arendada kriitilist mõtlemist ning luua ainekavasiseseid seoseid. Sellela koosneks lõimitud aine- ja keeleõpe lihtsalt üldisemate teemade samal ajal käsitlemisest (Bartoll, Fazio, & Isidori, 2015).

Mõtlemine (tunnetamine). Õppimise ja õpetamise tõukejõud on mõtlemine. See on viis, millega saadakse aru tegelikkusest, kohanetakse sellega või hoopis muudetakse seda. See hõlmab endas järgnevat: tajumist, äratundmist, otsustamist, mõistmist ja kujutlemist. LAK-õppes on eesmärgiks õpilase sügavama mõistmise ja mõtlemise arendamine, mis aitab tal iseseisvalt edukalt otsuseid langetada ja õpioskuseid omandada (Mehisto et al., 2008). Kuna õpilased on erinevad, peab õpetaja korraga arvestama kõigi tugevuste ja vajadustega (Boström & Hallin, 2013). Sellele aitab kaasa käsitletavale nii visuaalselt, auditiivselt kui ka kinesteetiliselt lähenemine (Gilakjani, 2012).

LAK-õppes pööratakse tähelepanu sellele, et ainesisu õppimine oleks pingutust nõudev ning hõlmaks nii madalal kui ka kõrgemal tasemel mõtlemist. Mõtlemistaseme määratlemisel on abiks Bloomi täiendatud taksonoomia. Madalama taseme mõtlemisoskuste alla kuuluvad mäletamine ja arusaamine, kõrgema taseme mõtlemisoskuste alla teadmiste rakendamine, analüüsimine, hindamine ja loomine (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl 1956). Bloom leidis juba 1956. aastal, et 95% õpilastele esitatavatest küsimustest nõudsid vaid info meeldetuletamist (Gargiulo & Metcalf, 2009 j). Mehisto

(2008) 37-st vaadeldud tunnist 27-s tunnis olid vaid mõned õpetaja poolt esitatud küsimused sellised, mis nõudsid rohkemat kui faktipõhist teadmist ja panid õpilasi kriitiliselt mõtlema.

LAK-õppes on oluline kõrgema taseme mõtlemisoskuste arendamine, et õpilane õpiks iseseisvalt õppima ja tuleks edukalt toime ühiskonnas. Kõrgema taseme mõtlemisoskusi rakendades on õpilane rohkem kaasatud ning iseseisvam (Yassin, Tek, Alimon, Baharom & Ying, 2010). Teadlike valikute tegemiseks elus on vajalik, et õpilane oskaks anda hinnanguid, analüüsida informatsiooni, hinnata selle usaldusväärsust ning kriitiliselt mõelda. Lisaks peab ta mõtlema selgelt, aga ühtlasi loovalt, et lahendada probleeme. Seega on oluline võtta aega reflekteerimiseks, et mõistmine süveneks (Al-Hilawani, 2017). Õppimist soodustab ka metakognitsiooni ja kriitilise mõtlemise arendamine (Mehisto, 2008). Metakognitiivsed oskused aitavad õpilasel aru saada sellest, kuidas ta õppimist mõtestab (Nappi, 2017). Õpilaste enda arusaam õpitust on oluline. Mida paremini nad teavad, kuidas nad õpivad, seda paremini oskavad nad ise luua konstruktiivse õppimise strateegiaid (Benadives, Dumont & Istance, 2010). See on oluline ennastjuhtiva õppiija kujundamisel.

Tuginedes eelnevale, võib öelda, et LAK-õppe rakendamine soodustab kõrgema taseme mõtlemisoskuste arendamist tundides. Meeles peab pidama, et õpilastel läheb aega, et kohaneda ülesannetega, mis nõuavad nii sihtkeele kasutamist kui ka kõrgemal tasemel mõtlemist. Seetõttu tuleb õpilastele kõigepealt tutvustada vajalikku sõnavara (Yamano, 2013). Järelikult ei saa ka eeldada, et tunnid kohe algusest peale nõuaksid õpilastelt suures osas kõrgema taseme mõtlemisoskusi, vaid kõrgema taseme mõtlemisoskuste rakendamiseks on vaja läbida kõik eelnevad etapid Churches (2008). Kognitiivselt nõudev võib õpilase jaoks olla juba keskkond ise, kus tuleb omandada nii ainealaseid teadmisi ja oskuseid kui ka suhelda võõrkeeles (Cismas, Dona, & Andreiasu, 2015).

Suhtlemine. Üks 21. sajandi õpioskustest on suhtlemisoskus, mida peab arendama kõigis tundides ja õppeainetes. See on vajalik koos õppimiseks ja töötamiseks, ühise arusaama tekitamiseks, üksteise mõistmiseks ning arusaamatuste vältimiseks, informatsiooni jagamiseks ja teadmiste täiendamiseks. Oskust võõrkeeles suhelda peetakse tänapäeva globaliseerunud maailmas nii elementaarseks osaks edukas karjääril kui ka üheks osaks tolerantsusest ja multikultuursusest (Ting, 2010). LAK-õppes leiab suhtlus aset enamasti sihtkeeles ning eesmärgiks on suhtlemisvõimaluste kasutamine nii klassiruumis kui ka kogukonnas (Common European..., 2018; Mehisto et al., 2008).

Nieto Morendo de Diezmas'i uurimusest (2016) selgus, et traditsiooniliselt võõrkeelt õppivate õpilaste ja LAK-õppe õpilaste keeleoskus oluliselt ei erine, kuid viimased on tugevamad võõrkeeles suhtlemisel. Õpilase jaoks on LAK-õppes võõrkeele kasutamine väljakutsuvam ja tähendusrikkam. Ta õpib aru saama kontseptsioonidest ning oskab ka enda mõtteid võõrkeeles väljendada. Selline areng motiveerib õpilast (Pladevall-Ballester, 2015). Käsitlevat teema peab olema piisavalt jõukohane, et õpilasel oleks midagi öelda oleks. Õpetaja peaks pakkuma õpilastele tunnis piisavalt võimalusi suulise väljendusoskuse arendamiseks ja suhtlemiseks (Coral & Lleixà, 2016).

Alguses võib võõrkeeles suhtlemine olla õpilase jaoks hirmutav ning võõrkeeles suheldes võib õpilastel esineda erinevaid probleeme, nagu näiteks soov kasutada aeg-ajalt emakeelt. Corder (1983) arvab, et samaaegne ema- ja võõrkeele kasutamine võib mõjuda keeleoskusele negatiivselt. Samas on õpilase jaoks lihtsam, kui mõnd keerulisemat sõna või mõtet selgitatakse emakeeles (Lin, 2006). Sujuvaks üleminekuks emakeelelt võõrkeelele peab õpetaja hoolikalt läbi mõtlema tegevused, et õpilane oleks selleks valmis. Suhtlemist hõlbustab läbimõeldud laudade paigutus, eesmärgipärased postrid klassi seintel ja õppevahendid. Oluline on üksteist näha ja kuulda. Meeldetuletused klassi seintel võivad õpilastel aidata näiteks lauset alustada või vastuväidet moodustada, aga ka reegleid järgida. Sõnade, mõistete ja ainesisu tähenduseni jõutakse ühistes tähendust loovates arutlustes õpetaja ning kaasõpilastega (Mehisto et al., 2008).

Kuulumine (kultuur). LAK-õppes mõeldakse kultuuri all teadlikkust endast ja teistest (nii enda kui teistega arvestamine), identiteeti, kodakondust ja püüdlust kultuuridevahelise mõistmiseni (Mehisto et al., 2008). LAK-õppes ei peeta kultuuri õpetamisel silmas pelgalt teiste kultuuriruumide nähtavate aspektide (nn kultuur suure algustähega (Bennet, 1998)) õpetamist, vaid minnakse sügavamale ning kujundatakse väärtusi ja pädevusi multikultuurises ühiskonnas toimetulekuks (nn kultuur väikese algustähega (Bennet, 1998)). Viimasesse kuuluvad lisaks väärtustele ka uskumused ja mõtted, mis juhivad inimese käitumist (Hall, 1989).

Tihti tekivad arusaamatused kultuuridevahelistest erinevustest, kuid kui varakult õpetada lastele väärtustama seda, mis meid kõiki ühendab, ja aktsepteerima seda, mis eristab, on nad täiskasvanueas arvestavamad (Mehisto et al., 2008). Väljakutseid pakub ka erineva kultuuritaustaga kaaslastega koos töötamine, mille tulemusel kujuneb sügavam arusaam kultuuride mitmekesisusest (Acquah & Commins, 2018). Õpilased tutvuvad teiste

kultuuridega, mille kaudu avardatakse maailmapilti ning reflekteeritakse enda keele- ja kultuuri üle (Awan & Sipra, 2018).

Kultuuril on LAK-õppes tähtis roll seetõttu, et õpilasi valmistatakse ette mitmekultuurses ühiskonnas toimetulekuks. Mehisto ja teised (2008) on eesmärkideks seadnud, et õpilase jaoks on õpikogukonna liikmeks olemine rikastav ja nauditav, ta oskab arvestada teiste ja enda huve ning töötada teistega koos, mõtleb enda rollile nii klassis kui ka kodukohas ning lisaks mõistab kohalikku ja ka globaalset konteksti. Eeldatakse, et kõik kodukoha inimesed (õpilane, õpetaja, lapsevanemad, elanikud, ettevõtjad, jt) on õppes partnerid.

LAK-õppe rakendamine ja selle põhijooned

LAK-õpe on katusmõiste, mille alla kuuluvad mitmed õppekorralduslahendused, nagu näiteks keelelaager, keeledušš, keelekümblus ja õpilasvahetus. Need erinevad üksteisest intensiivsuse, aga ka õppe pikkuse poolest. LAK-õpe on paindlik ning kokkupuude sellega võib olla lühiajaline. Samas võib tegu olla intensiivse pikaajalise programmiga. LAK-õppe metoodika tõhusaks rakendamiseks tuleb lisaks raamistikule võtta arvesse ka sellega tihedalt seotud põhijooni. LAK-õppe metoodika põhijoonteks on mitmekordne fookus, turvaline ja rikastav õpikeskkond, autentsus ja allikalähedus ning aktiivne õppimine (Mehisto et al., 2008). LAK-õppe metoodika rakendamine annab õpetajale võimaluse aidata õpilasel olla teadlikum võõrkeele õppimise tähtsusest tänapäeva maailmas (Bartoll, Fazio, & Isidori, 2015).

Mitmekordne fookus. LAK-õppes on kõige tähtsam roll mitmekordsel fookusel. Selle juures pööratakse tähelepanu ainesisule ja võõrkeelele, aga ka koostööoskuse ja (kriitilise) mõtlemise arendamisele. Coyle'i uurimusest (2013) selgub, et LAK-õppe ainesisu pakub tavalisest keeletunnist paremaid võimalusi suhtlemiseks ja arutlemiseks kui keeleõpiku teemad ning üha suureneva sõnavaraga kaasneb oskus moodustada lauseid, lihtsam on vastata ettevalmistuseta ning osaleda autentses arutluses.

Ozverir, Osam ja Herrington (2017) leiavad, et keeleõppes ei tohiks keskenduda vaid keele õpetamisele, vaid ka kõrgema taseme mõtlemis- ja probleemilahendusoskuste arendamisele. Võõrkeeles mõtlemine arendab oskust võõrkeelset informatsiooni põhjalikumalt töödelda ja nii saab õppija ka teises keeles rakendada kõrgema taseme mõtlemisoskuseid (Tomlinson, 2011). Seda saab teha näiteks läbi teiste töö analüüsimise ning andes hinnanguid ja soovitusi soorituse parendamiseks (Ozverir, Osam & Herrington, 2017). Üksteisele tagasisidet andes või omavahel suheldes saavad õpilased teada, kas neist

saadakse aru. See annab neile võimaluse hinnata enda esitluse keelt ja sisu ning nad märkavad ise, mida veel peavad õppima või harjutama (Dale, van der Es, & Tanner, 2011).

Kuna LAK-õppe metoodika rakendamisel arendatakse mitmeid pädevusi (aineteadmised, keeleoskus, mõtlemisoskus ja sotsiaalsed oskused) ja mõningad oskused omandatakse seda endale teadvustamata, soodustab LAK-õpe kaudselt õppimist (ingl *implicit learning*) (Pfenninger, 2016).

Turvaline ja rikastav õpikeskkond. Zwiers (2006) leiab, et efektiivne õpetamine tähendab sellise keskkonna loomist, kus õpilased on kaasatud, neil on väljakutsed ja nad peavad erinevatel viisidel mõtlema, aga samas ei tunne nad ennast ülekoormatuna. Sellele aitab kaasa tugistruktuuride (ingl *scaffolding*) kasutamine. Turvalise ja rikastava õpikeskkonna loomiseks kasutatakse näiteks väljakujunenud kõnemale ja tegevusi, tehakse nähtavaks keel ja ainesisu laual, tahvlil või seinal, kasutatakse autentset õppevara ja keelekeskkonda (Mehisto et al., 2008). LAK-õppes lähtutakse õpilase toetamisest sellest, et uued teadmised ja oskused rajanevad varasematel teadmistel ja oskustel, st need on omavahel tihedalt seotud. Selleks luuakse seoseid varasemate teadmiste ja kogemustega (ingl *bridging*) (Walqui, 2006). Lisaks saab õpilasi aidata näiteks abistavate küsimustega, mis suunavad neid informatsiooni analüüsima (Mehisto, 2008). Mida autonoomsemaks muutub õppimine, seda vähem õpetajapoolset toetust kasutatakse.

Gierlinger (2015) väidab, et õppimist toetava viisi valik sõltub kolmest aspektist: õpilase ja õpetaja võõrkeeleoskus, kusjuures viimane võib varieeruda teemade lõikes, õpetaja ainedidaktikalised oskused ning õpetaja metalingvistilised ja võõrkeele didaktika oskused. Tugistruktuure saavad rakendada nii õpetaja, kaasõppijad kui ka teised teemas pädevad õpilased (näiteks vanemad õpilased) (Mehisto et al., 2008). Monjelat, Méndez, & Lacasa (2017) jõudsid järeldusele, et õpilased ise oskavad edukalt rakendada erinevaid õppimisviise koos kaaslastega, seega võib tulemuslik olla ka üksteise õpetamine. See nõuab õpilastelt teistmoodi lähenemist ja mõtlemist, mis on üks LAK-õppe sihte. Toetuse kasutamine on iga teema juures ajutine. Seda hakatakse eemaldama järk-järgult, kui õpilase tegutsemine hakkab muutuma autonoomsemaks ja vastutus õpetajalt kandub õpilasele endale (Bowles, Bakopulou & Radford, 2018). Eesmärgiks on õpetada indiviidi iseseisvalt õppima, teisisõnu kujundada ennastjuhtivat õppijat.

Õppimist soosiva ja õpilasele meeldiva keskkonna loomiseks kasutatakse LAK-õppes õppijakeskseid tegevusi, õpitakse ülesande- ja projektipõhiselt (Ellis 2003; Stoller, 2002; Willis, 1996, viidatud Sudhoff, 2010 j). Rakendatakse paaris- ja rühmatöö vorme,

sest selline korraldus vähendab õpilase hirmu läbi kukkuda ja samas tõstab motivatsiooni (Pokrivčáková et al., 2015). Rühma- ja paaristöö võimaldab suuremat keelekasutust, sest õpilasel on rohkem võimalusi rääkimiseks kui frontaaltöös (Coral & Lleixà, 2016; Dale, van der Es, & Tanner, 2011). Lisaks saavad õpilased koostöö tegemise kogemusi ja õpivad kaaslastega rohkem arvestama. Põhirõhk on suhtlemisel, õppijad peavad üksteisele jagama informatsiooni, jõudma ühistele arusaamadele, tegema kokkuleppeid. Tegevuste kirjeldamine ja ettekandmine, näiteks ennustamine ja asjade võrdlemine arendavad suulist väljendusoskust.

Valmisolekut suhtlemiseks võib mõjutada soov konkreetse inimesega rääkida, käsitletava teema valdamine, grupikliima ja õppija iseloom (Zhang, Beckmann & Beckmann). Seega võib järeldada, et on oluline, et kohe õppimise alguses hakkaks õpetaja looma usaldavat ja turvalist keskkonda, et õpilasel oleks mugavam hakata kaasa rääkima. Arusaamise lihtsustamiseks saab õpetaja kasutada ka žeste, näoilmeid, erinevaid hääletoone ja näitlikke vahendeid. Oluline on siiski meeles pidada, et õpilane ei räägi võõrkeeles iseenesest ning teda tuleb sihtkeeles rääkima õpetada.

Autentsus ja allikalähedus. Kokkupuude võõrkeelega väljaspool klassiruumi mõjutab õpilase keeleoskust. Teises keeles suhtlemine, filmide ja telesarjade vaatamine, võõrkeelse kirjanduse lugemine soodustavad oskust võõrkeelt mõista ja võõrkeeles suhelda. Õpilane aga ei pruugi alati keelega kokku puutuda väljaspool klassiruumi, seetõttu on oluline kasutada keeletunnis autentseid tegevusi, mis pakuvad talle võimalusi kasutada sihtkeelt otstarbekalt ja sihipäraselt (Banegas 2018, Olmedo, 2014; Ozverir, Osam & Herrington, 2017). Autentne tegevus või materjal peab olema motiveeriv ning seotud eluga, soodustama suhtlemist, õppimist, koostööd ja refleksiooni, lisaks olema loomult avatud lõpuga, et lahendused ja tulemused saaksid erineda (ibid.)

Autentsust silmas pidades arvestatakse õpilaste huvide ja kogemustega ning õppimiseks kasutatakse igapäevaelust leitavat materjali, mis pole algselt loodud õpetamiseks (Mehisto et al., 2008), aga ka ainesisu hõlmavat materjali, mis on mõeldud võõrkeelt emakeelena rääkivatele õpilastele (Moore & Lorenzo, 2007). Autentse materjali alla kuuluvad videod, graafikud, maakaardid, illustratsioonid, meediatekstid, lindistused. Lisaks autentsele materjalile luuakse võimalusel kontakte sihtkeeles kõnelejatega. Läbi allikaläheduse ja autentsuse saab õpilase jaoks selgeks, millised keelendid ja sõnavara on vajalikud (Mehisto et al., 2008). Pinner (2013) sõnul võib tavalisel võõrkeeleõpetajal jääda autentsusest keeletunnis

puudu, sest materjali kasutatakse vaid keele õpetamiseks. LAK-õpe toob reaalse elu õpilasteni või viib õpilased reaalsesse ellu (Dale, van der Es, & Tanner, 2011).

Aktiivne õppimine. Läbi aktiivse õppimise on võimalik õpetada laps iseseisvamalt õppima, mis on ka üks olulisi LAK-õppe eesmärgi. Selleks kaasatakse õpilane õppeprotsessi juhtimisesse. Koos sõnastatakse keele- ja õpioskused, õpilane analüüsib enda arengut iseseisvalt, aga ka kaasõpilaste ja õpetajaga ning seejärel sõnastatakse uued soovitud õpitulemused. Lisaks sünteesitakse, hinnatakse ja rakendatakse erinevates ainetes omandatud teadmisi ja oskusi (Mehisto et al., 2008). Samas on Bonnet (2018) jõudnud järeldusele, et aeg-ajalt võib LAK-õppe rakendamine olla liialt õpetajakeskne ja ei toeta kõrgemal tasemel mõtlemist. Massler (2012) leiab, et õpetajad võivad karta rühmas töötamisega kaasnevat lärmi või konflikte, mistõttu kontrolli säilitamiseks valitakse meetodid, mis juhivad õpilase õige vastuseni. Nii võetakse õpilaselts ära võimalus arendada kõrgema taseme mõtlemisoskusi.

LAK-õppes osalenud õpilasi peetakse edukamaks kui neid, kes on inglise keelt traditsioonilisel viisil õppinud. LAK-õppes on õpilane autentses keskkonnas ja puutub võõrkeelega rohkem kokku, mistõttu suhtlus kaaslastega on tähendusrikkam. Tema enesekindlus suureneb ja ta julgeb rohkem võõrkeeles rääkida. LAK-õppe õpilased on kognitiivselt võimekamad, sest tundides soodustatakse teistmoodi, loovat mõtlemist. LAK-õppe edu on tuntav lisaks pikaajaliste intensiivsete programmide kõrval ka lühemate, hajutatud intensiivsete kogemuste järel (Pfenninger, 2016).

Õpetaja roll. On leitud, et õpetajatel ei ole alati sobivat väljaõpet võõrkeele õpetamiseks (Pérez Cañado, 2018; Pladevall-Ballester, 2015; San Isidro & Lasagabaster, 2019). Seetõttu võivad puudujäägid esineda juba sobiva õpistrateegia või tugistruktuuri valimisel, et õpilasele kognitiivselt nõudlikus keskkonnas tuge pakkuda (Pladevall-Ballester, 2015). Sobiva koolituse puudumine seab ohtu kaksikfookusega programmi efektiivsuse (Pérez Cañado, 2018). See ei kehti kõigi õpetajate puhul, sest näiteks Eestis omandavad klassiõpetajad nii ainealased teadmised kui ka inglise keele oskuse (Klassiõpetaja õppekava (2392), 2019). Ka Šveitsis on leitud, et klassiõpetajate hea inglise keel oskus C1 tasemel võimaldab neil edukalt rakendada LAK-õpet algkoolis (Pfenninger & Singleton, 2017). Uuringud on näidanud, et LAK-õppega sobib alustada juba algklassides, sest lapsed ei suuda alguses võõrkeelt omandada läbi formaalsete instruksioonide nii efektiivselt kui vanemad õpilased.

Pérez Cañado (2018) leiab, et lisaks õpetajate sobivale koolitusele on LAK-õppe kitsaskohtadeks lapsevanemate vähene toetus ja erinevate vajadustega arvestamine. LAK-õppe rakendamine võib osutada arvatust keerulisemaks juhul, kui klassis on näiteks õpiraskus(t)ega laps. Hariduslike erivajadustega õpilane ei pruugi olla kognitiivselt võimeline võõrkeelset ainesisu jälgima ning vajaks rohkem tuge, mida sageli tegelikult ei tagata (Pladevall-Ballester, 2015). Õpetaja jaoks võib LAK-õppe rakendamise keerulisemaks teha ka asjaolu, et puuduvad kindlad metoodilised juhised (Dalton-Puffer, 2011) ning tuleb hoolikalt läbi mõelda, kuidas tagasisidet anda (Ellison & Santos, 2017; Reierstam, 2015). LAK-õppe rakendamist lihtsustab õpetajate omavaheline koostöö, sest nii on kaasatud mõlema ainevaldkonna spetsialistid (Ellison, 2014).

LAK-õppe rakendamine: inglise keel ja kehaline kasvatus

Lastele meeldib omandada teadmisi ja oskusi läbi tegutsemise (Lauver et al, 2009; Price, Dunn, & Sanders, 1981; Wood, 2008). Varasemates uuringutes, kus on uuritud inglise keelt võõrkeelena õppivate õpilaste käest nende õpistiili eelistust, on selgunud, et eelistatakse õppimist läbi tegutsemise (Gilakjani, 2012). Kehaline kasvatus on praktiline ja tihti koostööpõhine, mistõttu on see sobilik lõiminguks võõrkeelega. Kehalise kasvatus ainesisu pakub autentset keskkonda keele õppimiseks, sest õpilane omandab teadmisi ja oskusi läbi tegutsemise. Taoline keskkond aitab õpilasel näha, kuidas uut teadmist saab rakendada ka tavaelus (Herrington & Herrington, 2008). Tuginedes LAK-õppe raamistikule (4C – ainesisu, suhtlemine, kuulumine, mõtlemine), käsitletakse inglise keele ja kehalise kasvatus integreritud tunnis ainesisuna just kehalist kasvatust.

Uuringud on näidanud, et LAK-õppes piirdub kehalise kasvatus puhul ainesisu sageli tehnilis-praktiliste oskuste õpetamisega lõimimata sinna kultuurilist konteksti, kriitilist mõtlemist ja/või teadmiste omandamist (Ruano, 2014, viidatud Bartoll, Fazio, & Isidori, 2015 j). Ka Stolz ja Kirk (2015) leiavad, et on vaja leida uus lähenemine, kus kehaline kasvatus oleks lõimitud humanitaarainete ja kriitilise mõtlemisega. Nad lisavad, et rohkem tuleb tunni planeerimisel lisaks keelekasutusele ja ainesisule tähelepanu pöörata ka õpilaste kultuurilisele taustale ning nende kriitilise mõtlemise arendamisele. Oluline on, et õpilased omandaksid lisaks oskustele ka uusi teadmisi.

Kehalist kasvatust LAK-õppe kontekstis tuleks võtta kui terviklikku lähenemist, mis baseerub põhimõttel, et õpitakse läbi tegutsemise (ingl *learning by doing*). See tähendab, et mootorikaoskusi õpetatakse võõrkeele abil, pöörates samal ajal tähelepanu

tunnetusprotsessidele ja suurendades õpilaste kogukonnatunnet. Lõimides kehalist tegevust võõrkeelega, arvestatakse õpilase sooviga liikuda ning pakutakse keelelist tuge motoorika ja keele eesmärkide omandamisel (Coral & Lleixà, 2016).

Kehaline kasvatus lõimitud aine- ja keeleõppe tunnis peab olema planeeritud läbimõeldult ning eesmärkide täitmist peavad toetama lapse arengut toetavad sobilikud tegevused. Kui kasutatakse vaid keele õppimiseks sobivaid tegevusi, siis on fookus keele õpetamisel ning kehaline kasvatus on kui vahend keele õpetamiseks (Ní Mhurchú, Ní Chróinín & Ó Ceallaigh, 2016). Tähelepanu tuleb pöörata nii kehalise kasvatusetegevuste kui ka keele raskusastmele. Tegevus, mis võib keeleliselt olla pingutust nõudev, ei pruugi olla arendav kehalise kasvatusetegevuse seisukohalt ja vastupidi (Ní Mhurchú, Ní Chróinín & Ó Ceallaigh, 2016). Seega on oluline tähelepanu pöörata tasakaalule ainesisu ja keele vahel.

Kehaline kasvatus LAK-õppes toetab erineva õpistiiliga õppijaid. Tavalises (klassiruumi) tunnis on väljakutseks arvestamine nende õppijatega, kes omandavad oskusi ja teadmisi läbi tegutsemise (ingl *kineasthetic learner*). Ní Mhurchú, Ní Chróinín ja Ó Ceallaigh (2016) leidsid, et läbi kehalise tegevuse suureneb entusiasm võõrkeele õppimiseks ja kasutamiseks. Selgus, et õpilased naudivad füüsilist tegevust ning võimalust õppida võõrkeelt väljaspool klassiruumi. Kuigi füüsilised tegevused ei ole alati kõigi jaoks väljakutsuvad, näitavad õpilased initsiatiivi keele kasutamiseks rohkem kui keelt klassiruumis õppides. See näitab, kui oluline on keelt õppida läbi praktilise tegevuse. Coral ja Lleixà (2016) soovivad läbiviidud uuringu põhjal kehalise kasvatusetegevuse ja võõrkeele lõimimiseks järgnevaid võtteid: üksteisele grupis mängude ja tegevuste selgitamine, puhkeajal vajalike teadmiste tõlkimine võõrkeelde (samas pikkade selgituste vältimine, et mitte vähendada õpilase tegutsemisaega). Lisaks on tähtis otsuste põhjendamiseks kohtunike määramine (sealjuures ka õige sõnastuse premeerimine), selliste tugistruktuuride valimine, mis aitavad kaasa suhtlusele ja lõimivad kehalist tegevust keelega. Oluline on selliste tegevuste vältimine, mis tõmbavad alla mängu tempot (ibid).

Bartoll, Fazio, & Isidori (2015) soovivad valida selliseid tegevusi, kus on fookuses sotsiaalsed ja intellektuaalsed aspektid. Nii arendatakse koostöö- ja suhtlemisoskust. Suhtlemise soodustamiseks soovivad nad suurendada õpilase rääkimise aega (ingl *Student Talking Time - STT*) õpetaja rääkimise aja (ingl *Teacher Talking Time - TTT*) arvelt. Näiteks kasutades tugistruktuure saavad õpilased üksteisele tegevusi selgitada. Lõimitud inglise keele ja kehalise kasvatusetegevuste tunnis saab rääkida ka füüsilise aktiivsuse ja konkreetsete õpitavate oskuste vajalikkusest ja arutleda teistega arvestamise võimaluste üle. Mõtlemis- ja tunnetusoskust kõrgemal tasemel arendavad tegevuste analüüsimine, hindamine ja ise

loomine. Võimalik on lahendada nii spordis kui ka koostöös ettetulevaid probleeme, mõelda välja strateegiaid ja saada kogemusi (Bartoll, Fazio, & Isidori, 2015).

Kehalise kasvatuses tunnis on õpilasel palju võimalusi kasutada kognitiivseid oskuseid: ta langetab ise otsuse, millal näiteks liikuda või palli sööta; ta planeerib, millist strateegiat või taktikat kasutada ning seejärel analüüsib selle efektiivsust; ta mõtleb, mida saaks arendada ehk annab hinnangu enda tegevusele; ta võtab riske, näiteks valides uut, temale võõrast tegevust. Samuti saavad õpilased demonstreerida kriitilise mõtlemise oskust alates sellest, et käivad tervisekontrollis ja lõpetades sellega, et annavad tagasisidet nii enda kui kaaslase esinemise kohta. Erinevate valdkondade lõimimine soodustab loovat mõtlemist (Grigg & Lewis, 2019).

Magistritöö eesmärk ja uurimisküsimused

Ainevaldkondade vahelist lõimingut rõhutavad erinevad haridusalased dokumendid (Common European..., 2018; Kutse ja kõrghariduse... (s.a.); Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Õpetajate toetamiseks on koostatud mitmeid materjale (vt nt Dale, van der Es, & Tanner, 2011; Mehisto et al., 2008; Veide, s.a.) ning ülikoolid on lisanud lõimitud aine- ja keeleõppe kursusi õpetajakoolituse õppekavadesse (vt nt Klassiõpetaja 2018; Klassiõpetaja mitmekeelses koolis, 2018). Läbisin ka ise õppeaastal 2016/2017 LAK-õppe kursuse „Lõimitud aine- ja keeleõpe“, mis andis hea teoreetilise ettevalmistuse, kuid mitte võimalusi praktikaks. Seetõttu puudub ülevaade, kuid võimalik aine ja võõrkeele lõimimisel arvestada nii LAK-õppe raamistiku kui ka metoodika põhijoontega, milliste raskustega võib õpetaja ainet ja võõrkeelt lõimides kokku puutuda ning kuidas õpilased hindavad lõimitud aine- ja keeleõppe raames läbi viidud tunde ja tegevusi. Inglise keele ja kehalise kasvatuses lõimimisel on oluline nii teadmiste (ainealased teadmised spordist, kehalise aktiivsuse tähtsusest jne) kui ka oskustega arvestamine keeletunnis. Uuringud (Ruano, 2014, viidatud Bartoll, Fazio, & Isidori, 2015 j) on näidanud, et LAK-õppes piirdub inglise keele ja kehalise kasvatuses lõimimine tihti vaid tehnilis-praktiliste oskuste õpetamisega ilma, et tundidesse oleks lõimitud kultuuri osa, kriitilist mõtlemist ja aineteadmisi. Varasemad uuringud Eestis toovad küll välja mõned probleemid. Näiteks õpetajate väheses ettevalmistuses, keele- või ainealase kompetentsi puudumises ning sobiva materjali leidmises (Dvorjaninova & Alas 2018; Koort, 2018; Palopson, 2015), kuid puudub ülevaade LAK-õppe raamistiku ning metoodika rakendamisest ning sellega kaasnevatest probleemidest. Üks põhjustest võib olla, et LAK-õppe ei ole eesti õppekeelega koolides levinud. Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada LAK-õppe

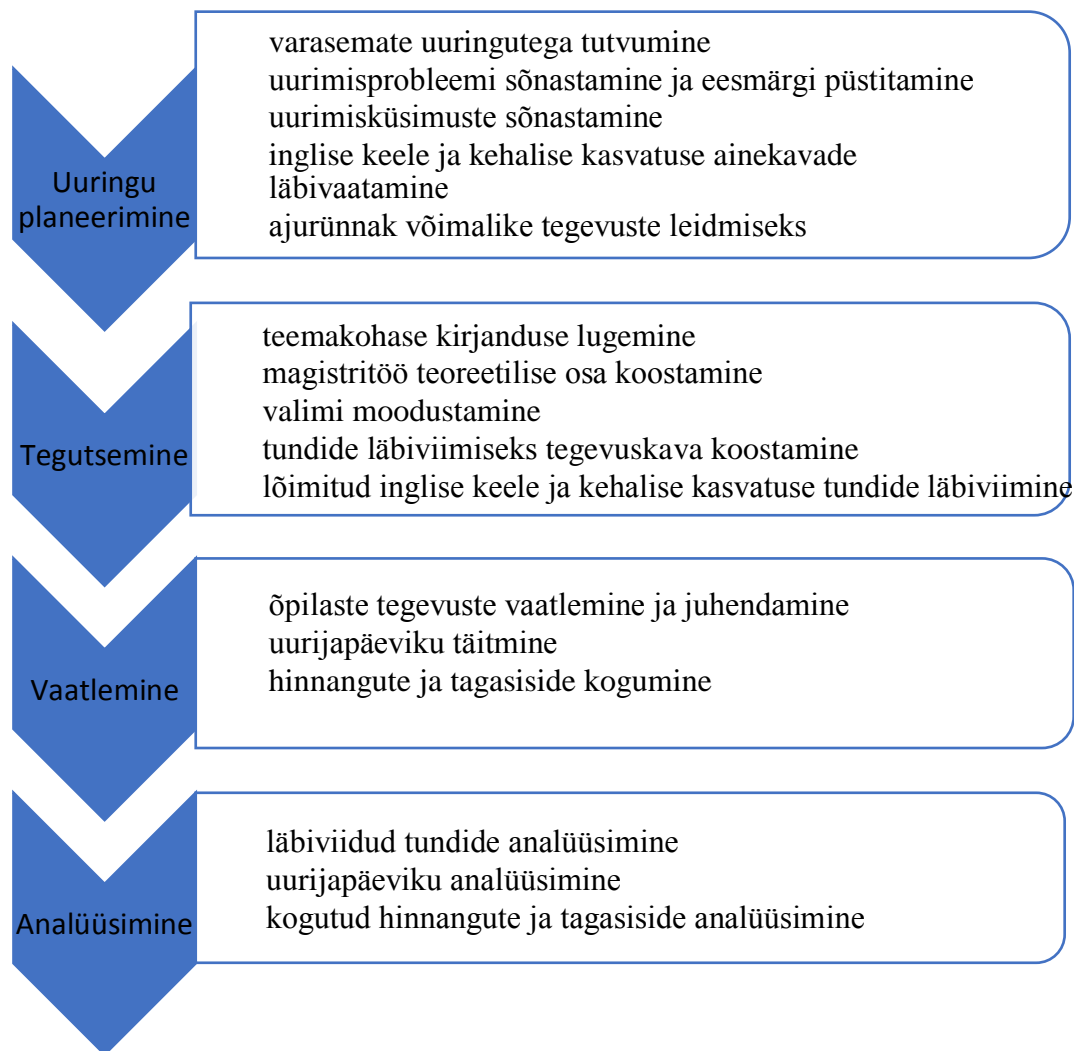
rakendamise võimalused ja LAK-õppega kaasnevad kitsaskohad ning õpilaste arvamused LAK-õppe kohta. Eesmärgist tulenevalt püstitasin järgmised uurimisküsimused:

- (1) Mil määral on võimalik arvestada LAK-õppe raamistikku ja metoodika printsiipe inglise keele ja kehalise kasvatuse lõimimisel?
- (2) Milliseid probleeme ja kitsaskohti võib õpetajal ette tulla inglise keele ja kasvatuse lõimimisel?
- (3) Mida arvavad õpilased inglise keele ja kehalise kasvatuse lõimitud tundidest?

Metoodika

Magistritöö uurimismeetodina kasutasin tegevusuuringut. Barbre ja Buckner (2013) väidavad, et õpetajakoolituse lõpetajad investeerivad palju energiat ja aega selleks, et saada edukateks praktikuteks. Tegevusuuringu rakendamine õpingute ajal valmistab tulevasi õpetajaid ette reflekteeriva õpetamise rakendamiseks, mis on õpetajakoolituse üks eesmärke. Hannay, Telford ja Seller (2003) on leidnud, et tegevusuuringu läbiviimisel investeerib õpetaja meelsamini enda aega probleemide uurimiseks ja nendele lahenduse leidmiseks, mis teeb õpetaja uuritavas valdkonnas pädevamaks. Õpetaja selgitab välja probleemi ja leiab sellele lahendusi. Lisaks reflekteerib ta ka enda tegevuse üle, mistõttu saab ta uusi teadmisi ja kogemusi, mida edaspidi kasutada (Brighton & Moon, 2007).

Tegevusuuringu kavandamisel ja läbiviimisel lähtusin Löffströmi (2011) kirjeldatud etappidest: uuringu planeerimine, tegutsemine, vaatlemine ja andmete analüüsimine. Magistritöö etapid on esitatud joonisel 2.



Joonis 2. Tegevusuuringu etapid

I etapp. Uuringu planeerimine. Uurimuse planeerimiseks tutvusin varasemate uuringute ja teemakohase kirjandusega. Leidsin, et Eestis on varasemalt vähe uuritud LAK-õppe rakendamist, samuti õpilaste hinnanguid sellele. Sellest tulenevalt sõnastasin uurimisprobleemi, püstitasin uurimuse eesmärgi ja sõnastasin uurimisküsimused. Vaatasin läbi kooli inglise keele ja kehalise kasvatusa ainekavad ning koostasid esialgse tegevuskava, kuhu panin kirja võimalikud mõtted ja ideed inglise keele ja kehalise kasvatusa lõimimiseks. Uurimuse vältel täiendasin tegevuskava ning jätkasin erialase kirjanduse lugemist.

II etapp. Tegutsemine. Tegevusuuringu valimiks oli ühe Tartu kooli 4. klassi inglise keele rühm üheksa õpilasega, kes on inglise keelt õppinud alates 1. klassist. Tegemist oli mugavusvalimiga, sest õpetasin inglise keelt samale rühmale, kus uurimuse läbi viisin.

Küsisin lapsevanematelt luba kasutada magistritöö raames nende laste antud tagasisidet, tagades anonüümsuse ja konfidentsiaalsuse. Ühegi õpilase nime uurimuses ei mainita.

Vaatasin uuesti läbi kooli inglise keele ja kehalise kasvatusaainekavad ning panin uurijapäevikusse kirja realistlikumaid võimalusi inglise keele ja kehalise kasvatusaainekavade lõimimiseks. Teemade võimalikku valikut arutasin ka kolleegidega. Lõplikusse valikusse jäid järgnevad teemad: erinevad spordialad ja liikumisviisid, kehalise aktiivsuse olulisus, sportimine ja liikumine koos kaaslastega, tervislik eluviis, spordiüritused ja suursündmused. Teemadest lähtuvalt alustasin inglise keele ja kehalise kasvatusaainekavade tundide planeerimist. Tuginesin seejuures LAK-õppe metoodika raamistikule ja põhijoontele ning inglise keele ja kehalise kasvatusaainekavadele. Koostasid kokkuvõtliku tabeli (Lisa 1), kuhu iga teema juurde panin kirja võimalikud aine- ja keelealased teadmised ning LAK-õppega seotud aspektid. Osa tabelist on toodud näitena allpool (Tabel 1).

Tabel 1. Tegevuskava näidis

Teema Kuupäev	Kaksikfookus		LAK-õpe	
	Ainealased teadmised ja oskused	Keelealased teadmised	Raamistik	Metoodika põhijooned
Sportimine ja liikumine koos kaaslastega 1.04.19 29.04.19	spordivahend ite ja liikumis- viisidega seotud sõnavara erinevad liikumisviisid	juhise lugemine ja mõistmine kaaslase juhendamine arvamuse avaldamine õpitud sõnavara kordamine (värvid, numbrid, suund)	S: info jagamine, selgitamine ja ühisele arusaamisele jõudmine, kaaslase juhendamine K: ohutuse tagamine, rollide jagamine, kaaslastega arvestamine ja nende abistamine, kaaslaste paremini tundma õppimine, ühtekuuluvustund e suurendamine M: teksti ja tegevuste mõistmine, sobiva tunniosa valimine, varasemalt omandatud sõnavara rakendamine	TK: tunni eesmärkide tutvustamine, uue sõnavara selgitamine, rühmatöö, abistav tekst illustratsioonidega, klassivälise ruumi kasutamine, häälestusülesanne (võhmaraja punktide meenutamine ja nimetamine) AU: suhtlusolukorras kontekstis, liikumine, füüsilised harjutused AÕ: tegutsemine, (võhmaraja) läbimine kaaslaste toetusel

Märkused: S (suhtlemine), K (kuulumine/kultuur), M (mõtlemine/tunnetus), TK (turvaline ja rikastav õpikeskkond), AU (autentsus), AÕ (aktiivne õppimine)

Vastavalt tegevuskavale viisin märtsist maini läbi kümme 45-minutilist tundi. Iga teema käsitlemiseks kulus keskmiselt kaks ainetundi. Igaks tunniks koostasın täpse kava (Tabel 2), kuhu panin kirja nii käsitletava teema, ainealased ja keelelised eesmärgid, tunni käigu ning selle, kuidas arvestada LAK-õppe raamistiku ja põhimõtetega.

Tabel 2. Tunnikava näidis

Teema: Sportimine ja liikumine koos kaaslastega	
Aine eesmärgid Õpilane... ... teab spordivahendite nimetusi; ... teab erinevaid viise liikumiseks (hüppamine, keerutamine, jooksmine, põiklemine); ... oskab palli püüda ja visata.	Keelised eesmärgid Õpilane... ... mõistab mängu kirjalikku juhust; ... oskab kaaslastele mängu selgitada; ... tunneb oskussõnavara.
Tunni käik 1. Varasemate teadmiste aktiveerimine. Õpilased nimetavad erinevaid mängu, mida nad teavad ning nendeks vajaminevaid vahendeid. 2. Õpilased saavad kolm erinevat mängujuhendit („The Hokey Pokey“, „Elf Express“, „Blindfolded Dodgeball“). 3. Õpilased loevad mängu juhendit rühmades (igal rühmal erinev juhend), et aru saada, kuidas seda mängitakse. 4. Õpilased arutavad rühmades, kuidas teistega mängu läbi viia. 5. Tahvlil on kirjas tunni osad: <i>warm-up</i> , <i>exercise</i> , <i>cool down</i> . Rühmad otsustavad, millisesse tunni ossa (algusesse/keskele/lõppu) nende mäng sobida võiks. 6. Õpilased selgitavad mängu teistele ja seejärel mängitakse seda koos. Alustatakse selle mänguga, mis valiti tunni algusesse ehk nn <i>warm-up</i> -iks. 7. Õpilased teevad kokkuvõtte sellest, mida tunnis tehti. 8. Tundi kokkuvõttev arutelu. Kas tegevuste järjekord oli õige? Miks? Mida oli võimalik selles tunnis õppida? Millele peab pöörama tähelepanu selliste mängude juures? Milliseid mängu saaks veel selliste vahenditega (või vahenditeta) läbi viia? Kus ja millal seda võiks teha? Mis sulle tunnis meeldis/ei meeldinud? Miks?	
Suhtlemine <u>Põhisõnavara:</u> <i>Pick (it) up, take (it), put (it) down, catch, go left/right/down, ball, hula hoop, slips</i>	Näited suhtlemisest Kaaslaste juhendamine (mängu läbiviimine) Arvamuse avaldamine Vahendite nimetamine
Mõtlemine Sobivate vahendite valimine mängu läbiviimiseks, ideede pakkumine	Näited mõtlemisest Tekstist saadava informatsiooni analüüsimine, hindamine ja rakendamine.
Kultuur Ohutus Kaaslastega arvestamine	Näited kultuurist Vahenditega ohutult ümberkäimine Kaaslase kuulamine, vajadusel abi pakkumine
LAK õppe põhijoontega arvestamine <u>Turvaline ja rikastav keskkond:</u> mõistmise toetamiseks mõned uued sõnad teksti all tõlgitud, õpetaja on valmis vajadusel õpilasi aitama; sõnavara harjutatakse läbi mängude. <u>Autentsus ja allikalähedus:</u> autentse teksti kasutamine (kehalise kasvatuses seotud mängujuhend lugemiseks, mängu mõistmiseks ja kaaslaste juhendamiseks), inglise keele praktiseerimine tegevustes (arutlus, mängu juhendamine, mängimine). <u>Aktiivne õppimine:</u> õpilased juhendavad üksteist, õpilased räägivad rohkem kui õpetaja.	
Vajalikud vahendid Tekstid (mängude juhendid) igale rühmale, hularõngad, pallid, sallid, sõnalipikud lausete moodustamiseks	
Küsimused tunni analüüsiks ja refleksiooniks Kas õpilased saavad aru, mida nad tegema peavad (st õpetaja juhiste arusaadavus)? Kas õpilased valivad enda läbiviidava mängu jaoks õiged vahendid? Kas õpilased oskavad kaaslastele mängu selgitada (vajalik sõnavara)? Kas õpilased oskavad õpitud seostada eluga (toovad näiteid)? Kas rohkem rääkisid õpilased või õpetaja? Kuidas toimis rühmatöö?	

III etapp. Vaatlemine. Andmekogumismeetodiks tegevusuuringus sobib uurijapäeviku pidamine (Löfström, 2011). Norton (2009) leiab, et kuigi see võib olla keeruline, sest nõuab distsipliini, aega ja reflekteerimist, aitab uurijapäevik kaasa tegevuse analüüsimisele ja andmete kogumisele. Löfström (2011) soovitab päevikusse sissekande teha 5-10 minutit pärast tegevuse läbiviimist. Oma tähelepanekud panin paberile kirja tunni ajal, lõpus või vahetult pärast tundi ning hiljem tegin sissekande päevikusse. Tundide ajal jälgisin õpilasi, vajadusel pakkusin abi.

Iga tunni lõpus arutlesime õpilastega, mida nad õppisid. Õpilased avaldasid arvamust, mis neile meeldis ja mis raskusi valmistas. Õpilaste suulise tagasiside ja enda tähelepanekud kandsin uurijapäevikusse. Uurijapäeviku pidamine aitas kaasa pidevale refleksioonile, et leida erinevaid viise selliste olukordade lahendamiseks, mis ei läinud planeeritult. Tekkinud raskusi võtsin järgmiste tundide planeerimisel arvesse.

IV etapp. Analüüsimine. Läbi viidud tunde ja kogutud hinnanguid ning tagasisidet analüüsisin uurijapäeviku põhjal käsitsi. Jälgisin, mida olid õpilased ning mida olin ka ise korduvalt välja toonud. Sarnased ja korduvad mõtted märkisin sama värviga ning tegin nende põhjal järeldused. Saadud tulemusi võrdlesin magistritöös välja toodud teoreetiliste aspektidega ning arutlesin nende üle arutelu peatükis.

Tulemused

Tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa, toetudes uurijapäeviku analüüsile ja õpilaste tagasisidele. Tulemuste ilmestamiseks on uurijapäevikust lisatud tsitaate, mis on tekstis toodud kaldkirjas.

Esimese uurimisküsimusega soovisin välja selgitada, mil määral on võimalik arvestada LAK-õppe raamistikku ja metoodika printsiipe inglise keele ja kehalise kasvatuse lõimimisel.

Uurijapäevikut analüüsides selgus, et kehalise kasvatuse kui ainesisu lõimimine inglise keele tundidesse ei valmistanud reeglina raskusi. Tundides käsitlesin erinevaid teemasid nagu spordialad ja liikumisviisid, kehalise aktiivsuse olulisus, tervislik eluviis, maailmas toimuvaid suurvõistlused ja sportimine ning liikumine koos kaaslastega, mille kohta leidub piisavalt materjali. Spordiga seotud sõnavara õppimiseks kasutasin inglise keele õppematerjali ning ülejäänud teemade käsitlemiseks otsisin materjali internetist, mida vajadusel kohandasin. Valitud teemad soodustasid tundides suhtlemist ja kaaslastega arvestamist. Suhtlemisoskuse arendamisele aitasid kaasa paaris- ja rühmatööde rakendamine, oma arvamuse põhjendamine ning kaaslaste juhendamine. Näiteks jagasid õpilased omavahel arvamusi sellest, milliseid tegevusi hõlmab füüsiline aktiivsus, andsid kaaslastele ülevaate sellest, milline näeb välja nende aktiivne päev, ning õpetasid üksteisele uusi liikumismänge. Üksteisega suheldes ning üksteisele esinedes õppisid õpilased üksteist paremini kuulama, probleeme märkama ning teisi aitama. Läbi koos tegutsemise ja aktiivse arutelu suurenes ühtekuulvustunne ning teadlikkus endast ja teistest, mis aitas kaasa kultuuri käsitlemisele.

Tänu õpilaskeskssele lähenemisele olid õpilased tihti olukorras, kus mõtlemine võis nõuda rohkem pingutust kui tavapärasel tunnis. Kõrgema taseme mõtlemisoskustest pidid õpilased enim kasutama nii varasemate kui ka uute teadmiste rakendamist ja informatsiooni analüüsimist, harvem hindama informatsiooni usaldusväärsust. Teadmiste rakendamine ja analüüsimine leidsid aset näiteks siis, kui õpilased pidid õpitud sõnavara või vaid endale teadaolevat informatsiooni kasutama selleks, et teistega suhelda. Näiteks tutvustasid õpilased üksteisele erinevaid spordialasid ja -üritusi. Sellele eelnevalt pidid nad ise otsima informatsiooni, hindama selle usaldusväärsust ning seejärel uusi teadmisi kasutades seda kaaslastele tutvustama. Selle tegevuse juures olid aktiivselt kaasatud ka kaaslased, sest nende ülesanne oli analüüsida kuulud informatsiooni ning arvata, millise ala või sündmusega oli tegu.

Kriitilist mõtlemist arendavad tegevused võtsid tundides rohkem aega. Tunnis, kus õpilased pidid otsustama, kas väited on tõesed või mitte (müüt), oli palju argumenteerimist ning erinevaid arvamusi. Näiteks väide *No pain, no gain* (ee „ilma valuta ei saavuta midagi“), tekitas vastakaid arvamusi, kuid erinevaid põhjendusi kuulates oli õpilastel võimalus kujundada enda arvamust ning näha, milline on teiste mõttekäik. See tähendab, et kaaslastelt õpiti teistmoodi lähenemist, mida rakendati juba järgnevate väidete puhul. Seda kinnitas fakt, et olles üsna kindlameelselt otsustanud, milline väide on „tõene“ või milline „müüt“, hakkasid mõned õpilased hiljem enda otsuses kahtlema ning tõid ise välja erinevaid aspekte, miks väide võiks kuuluda nii ühe kui teise kategooria alla. Kõrgema taseme mõtlemisostkustest leidis kõige vähem kasutatust Bloomi taksonoomia kõrgeim kategooria – loomine. Seda rakendati vaid neil kordadel, kui õpilased kaaslastele mängu välja mõtlesid.

LAK-õppe raamistikuga oli lihtsam arvestada pigem arutlevates kui tehnilis-praktilistes tundides, sest mõtlemist ja suhtlemist soodustavaid tegevusi oli neisse lihtsam planeerida. Siiski oli võimalik ka neid oskusi praktilistes tundides rakendada. Näiteks kooli võhmarada läbides juhendasid õpilased üksteist ronimisseinal inglise keeles, nt *Put your left hand on yellow.. no, more up. Yes! Right hand on... green!*

Turvalise ja rikastava keskkonna tagamiseks tuginesin eelkõige õpilaste eelteadmistele, et uusi asju siduda juba olemasolevatega. Selleks tuletasid nad meelde, mida olid varasemalt õppinud, või küsisin neilt, mida nad käsitletavast teemast juba teavad. Sobiva keskkonna tagamiseks rakendasin paaris- ja rühmatööd, toe (ingl *scaffolding*) pakkumiseks liigendasin tekste ja lisasin illustratsioone, et tekstist oleks parem aru saada ning et see oleks lapsesõbralikum. Turvalise keskkonna loomisele aitas kaasa ka õpilaste huvidega arvestamine, sest teemad olid piisavalt laiahaardelised, et igaüks saaks sõna võtta vastavalt enda huvidele ja kogemustele. Nii tõid õpilased välja erinevaid võimalusi olla füüsiliselt aktiivne, rääkisid enda lemmiktoitudest ja mõtlesid välja mängu. Tundides saadud tagasiside põhjal sain järgmistesse tundidesse planeerida nende huvidest lähtuvaid tegevusi. Mõnikord näiteks leidsid õpilased, et nad tahaksid liikumise asemel veidi rohkem iseseisvalt kirjalikku tööd teha. Võtsin seda arvesse mõne järgmise tunni planeerimisel. Täheldasin, et väikestes rühmades suheldes suurenes õpilaste enesekindlus ning nad olid rohkem valmis kogu rühma kuuldes rääkima. Leidus õpilasi, kes seda väga meelsasti teha ei soovinud, kuid siiski andis töö rühmades parema võimaluse ka neil suhelda ning keelt rakendada.

Eesmärgipäraste teemade kasutamine keeleõpikus leiduvate teemade asemel andis võimaluse kasutada autentset materjali. Näitena võib tuua tunnis liikumismängude mängimise, kus õpilased pidid kõigepealt ise autentset teksti lugedes mänguga tutvuma ning

seejärel seda teistele õpetama. Kõigi jaoks oli oluline sihtkeelest aru saada selleks, et mängu mängida. Autentsust ja allikalähedust pakkusid ka teised teemakohased tekstid (nt artikkel kehalisest aktiivsusest) ja nendele tuginedes arvamuse avaldamine ja näidete toomine.

Lisaväärtuseks olid ainesisuga seotud vahendid nagu pallid, hularõngad, jmt. Tundides pidid õpilased andma üksteisele juhiseid sõnavara harjutamise mängudes, spordiürituste ja -alade arvamismängudes ning kooli võhmarada läbides. Võhmarada koosneb erinevatest punktides, kus saab näiteks hüpata, ronida, mängida, aga ka taastuda ja puhata. Punktist punkti liikudes harjutasid õpilased juhiste andmist ning need, kes alguses võisid end selles ebakindlalt tunda, muutusid osavõtlikumaks ning andsid samuti rohkem juhiseid.

Õpilased õppisid enamasti aktiivselt, sest nad mõtlesid tegevuse vältel hoolega kaasa. Seda kindlustas tihti teadmine, et neil paluti avaldada arvamust ja seda ka põhjendada. Mõnikord oli õpilastel raske ennast inglise keeles väljendada ning siis kasutasid nad eesti keelt. Harvem esines olukordi, kus õpilased reageerida ei osanud. Õpilased arendasid igas tunnis koostööoskust ja põhjendasid enda arvamusi, mis tähendas, et nad pidid mõtlema kriitiliselt ja ühtlasi ka loovalt. Samas oli aeg-ajalt keeruline tagada kõigi õpilaste aktiivset õppimist. Kogu rühmaga arutledes leidis neid, kes soovisid väga palju rääkida. Samal ajal oli ka neid, kes kasutasid võimalust nn tagaplaanile jäämiseks.

Teise uurimisküsimusega soovisin teada saada, milliseid probleeme ja kitsaskohti võib õpetajal ette tulla inglise keele ja kehalise kasvatuses lõimimisel. Kuigi magistritöö raames oli kokkupuude LAK-õppe rakendamisega lühiajaline, on uurijapäeviku põhjal võimalik välja tuua erinevaid kitsaskohti. Inglise keele ja kehalise kasvatuses lõimimisel tundsin, et kahe õppeaine täies mahus lõimimine üksinda osutub raskeks. Seetõttu on raske LAK-õpet läbi viia kolleegidega koostööd tegemata. Kahte eraldiseisvat õppeainet lõimides tekkis sageli küsimus, kuidas õpilastele mõlema õppeaine raames tagasisidet anda. Kuna õpilased ei teinud tundides väga palju tehnilis-praktilisi harjutusi, siis andsin neile suuliselt tagasisidet enamasti selle kohta, kuidas nad ainesisuga seotud teemade mõistmist demonstreerisid ning kuivõrd arusaadavalt nad seda inglise keeles tegid. Tagasiside andmisel lähtusin nii tunnikavas kirja pandud arutelu küsimustest kui ka küsimustest, mis olid mõeldud tunni refleksiooniks ja analüüsiks (vt lk 23). Siiski tekkis küsimus, kuidas peaks LAK-õppe metoodikat täies mahus rakendades õpilastele tagasisidet andma ja neid hindama.

Väljakutset pakkus kultuuri käsitlemine laiemas kontekstis, eriti kui rühmas ei ole erineva kultuuritaustaga õpilasi. Olen uurijapäevikusse mitmel korral kirjutanud: *kuidas tunnis kultuuri osaga arvestada?*

Tundide planeerimise juures valmistas kohati raskusi sobiva materjali leidmine. Arvestada tuli sellega, et materjal haakuks teemaga, lähtuks LAK-õppe metoodikast ning oleks õpilaste tasemele sobiv. Magistritöö raames läbiviidud tundide jaoks tuli materjal sageli kokku panna erinevatele allikatele toetudes. Näiteks kehalise aktiivsuse olulisuse teema juures pakutud tõesed ja valed väited otsisin erinevatelt veebilehekülgedelt ning tegin need eakohasemaks. Sama tegin ka üksteisele õpetatavate mängude juhenditega. Suure osa võttis minu kogemuste põhjal tundide ettevalmistamine. See nõudis tavalise tunni planeerimisest rohkem aega, sest oli vaja on arvestada LAK-õppe raamistiku ja põhijoontega ning nii ainesisu kui ka võõrkeele eesmärkidega. Välja tuli mõelda tegevusi, mis aitaksid kaasa mõlema õppeaine eesmärkide saavutamisele ning oleksid sealjuures minimaalselt õpetaja sekkumist vajavad. Teisisõnu oli vaja garanteerida aktiivne õppimine. Läbiviidud tundides oli mitu õpilast, kes rääkisid tihti alati kaasa, kuid selle arvelt said teised õpilased vähem rääkida ja seda nii rühma- kui ka frontaaltoos.

Kolmanda uurimisküsimusega soovisin teada saada, millised on õpilaste arvamused inglise keele ja kehalise kasvatuses lõimimise kohta. Õpilased leidsid, et tunnid pakkusid palju võimalusi erinevate kaaslastega töötamiseks ja igas tunnis arendati koostööoskust. Nii ütles üks õpilane, et

erinevate klassikaaslastega koos rühmas töötamine valmistab ette tulevikuks, kui peab võõraste inimestega koostööd tegema.

Arutledes leidsid õpilased, et tulevikus võib olla raske uute või võõraste inimestega koostööd teha, kui nad koolis vaid sõpradega koos tegutsevad. Õpilastele meeldis, et käsitleti kehalise kasvatuses seonduvaid teemasid ja nad said palju liikuda. Nad tõid välja ka seda, et kehalise kasvatuses tunnis ei toimu reeglina erinevate teemade põhjal arutlusi ja ei räägita nii palju kehalise kasvatuses mõjust tervisele, vaid pigem tehakse praktilisi harjutusi. Seda kinnitavad tsitaadid uurijapäevikust:

Õppisime kehalise kasvatuses kohta uusi asju; saan nüüd paremini aru, miks on vaja trenni teha.

Laste arvates olid teemad põnevad ja kaasahaaravad ning neile meeldis, et nad said palju enda arvamust avaldada. Laste jaoks oli oluline, et teemasid sai ka laiemalt nende elu ja huvidega siduda.

Saime rääkida ka teistest asjadest, näiteks kui rääkisime sellest, miks trenni peab tegema, siis saime rääkida ka enda reisidest ja asjadest, mida filmides näinud oleme.

Õpilased olid tundides kaasatud ja aktiivsed ning mõnikord tuli tunni lõpp neile üllatusena, sest aeg oli kiirelt möödunud. Õpilased tõid pärast esimesi LAK-õppe tunde välja, et neile

meeldib, et nad saavad ise väga palju rääkida ja õpetaja ei räägi peaaegu üldse. Nad väärtustasid iseseisvamat tegutsemist ja mõtlemist.

Pidi rohkem mõtlema, et asjad tehtud saaksid ja lihtne on aru saada, mida veel harjutama peab.

Läbi iseseisva tegutsemise said nad ise kohe tagasisidet selle kohta, mida nad hästi oskavad või mis harjutamist vajab. Näiteks kaaslastele enda arvamust avaldades või mängu tutvustades nägid nad ise, kas nende jutust saadakse aru või mitte. Õpilased tõid välja, et sellises tunnis on parem omandada uusi sõnu.

Need on lausetes ja jäävad paremini meelde; ei ole vaja tuupida; on näha, kuidas neid õigesti kasutada.

Lisaks sõnavara täiendamisele läbi tegevuste meeldis õpilastele see, et *ei pea tuimalt töövihikus lünkasid täitma.*

Õpilaste meelest olid tunnid mitmekesised ja pakkusid häid võimalusi sõnavara rikastamiseks. Tihti toodi välja ka seoseid eluga. Tundide kohta, kus kasutasin mängu, arvasid õpilased, et selliseid asju oleks tore õpetada ka enda perele ja sõpradele ning mängida näiteks sünnipäevadel. Pärast läbiviidud tunde palusin õpilastel mõelda, kas neile meeldiks, et kõik inglise keele tunnid oleksid sellised. Osa õpilastest ütles, et neile meeldiks, kui umbes pooled tundidest oleksid sellised.

Alati ei jõua nii palju mõelda, mõnikord tahaks omaette rahulikult ka õppida, näiteks lihtsalt kirjalikult harjutusi teha, sest me peame inglise keele reeglid ju ka selgeks saama.

Oli ka neid, kes arvasid, et 90% tundidest võiksid sellised olla, sest ise rääkides ja (aktiivselt) asju tehes jäävad asjad paremini meelde ja *õpid inglise keeles paremini rääkima ka.*

Kokkuvõttes leidsid õpilased, et inglise keele ja kehalise kasvatuse lõimitud tunnid olid huvitavad ja vaheldusrikkad, sest tundides oli erinevaid tegevusi ning sai palju liikuda. Lisaks sellele pidid nad ise mõtlema ja tegutsema, sest õpetaja ei öelnud asju ette. Sellised tunnid pakkusid nende meelest paremaid võimalusi sõnavara täiendamiseks ja rakendamiseks, sest lausete abil said nad aru, kuidas ja millal on teatud sõnu vaja kasutada. Tänu sellele, et tunnis oli palju võimalusi rääkimiseks, said nad ka ise uusi sõnu kasutada. Õpilased tõid välja, et õppisid paremini erinevate kaaslastega koostööd tegema ning sidusid omandatud oskusi ja teadmisi eluga. Vaatamata sellele leidsid õpilased, et täies mahus nad selliseid tunde ei sooviks, sest nad ei kujuta ette, et alati nii intensiivselt töötama peaks.

Arutelu

21. sajandi õpetaja ei ole infoallikas, vaid väärtushoiakute kujundaja ja seoste looja. Õpetaja roll on arendada õpilases kriitilist ja loovat mõtlemist, ettevõtlikkust ning oskust töötada meeskonnas. Nii on võimalik kujundada ennastjuhtivat õppijat, kes võtab vastutuse enda arengu ja õpivalikute eest ja tuleb iseseisvalt toime muutuvast ühiskonnas (Elukestva õppe..., 2014). Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) on tähtsal kohal ainevaldkondade vaheline lõiming, sest see aitab kaasa valdkonnapädevuse kujunemisele. Lõimitud aine- ja keeleõpe on üks võimalus neid sihte saavutada, kuna selle metoodika hõlmab sarnaseid eesmärke. Seda kinnitasid ka magistritöö uurimuse tulemused.

LAK-õppe rakendamise juures tuleb tähelepanu pöörata sellele, et arvestatud oleks nii ainesisu kui ka keelega ehk oleks olemas kaksikfookus. Kaksikfookuse tagamine tundide planeerimisel ja läbiviimisel ei osutunud keeruliseks, kuid pikemas perspektiivis võib kujuneda võrdse fookuse hoidmine väljakutsuvaks, näiteks kehalises kasvatuses ettenähtud tehnikaid jms õppides. Ka uurijad (Ruano, 2014, viidatud Bartoll, Fazio, & Isidori, 2015 j) on leidnud, et mõnikord võib olla probleemiks fookuse tasakaal kahe eraldiseisva aine vahel, sest näiteks just kehalises kasvatuses keskendutakse tehnilis-praktiliste oskuste arendamisele, integreerimata sinna kriitilist mõtlemist, teadmiste omandamist ja kultuuri. Läbiviidud tunnid näitasid, et mõne teema käsitlemise puhul see võib nii olla, näiteks kultuuri lõimimisel tundidesse. LAK-õppes hõlmab kultuur teadlikkust nii endast kui teistest, kodakondsust, identiteeti ja püüdlust kultuuridevahelise mõistmiseni. Nende aspektidega arvestamine kujunes küllalt keeruliseks. Keelerühmas ei olnud erineva kultuuritaustaga õpilasi, mis oleks andnud võimaluse laiemaks kultuuriteemade käsitlemiseks. Läbiviidud tundides oli rõhk kaaslastega arvestamisel, koostöö arendamisel ning üksteise aitamisel. Teistega rohkem arvestamist märkasin ka ise, sest koos töötades hakkasid õpilased üksteisele rohkem abi pakkuma.

Paaris- ja rühmatööd kasutades oli inglise keele ja kehalise kasvatuses lõimimisel suhtlemisega võrdlemisi lihtne arvestada. Õpilaste tagasisidest selgus, et teise aine käsitlemine keeletunnis aitab paremini sõnavara omandada ja keelt kasutada, sest fraasid ja sõnad olid kontekstis ning need olid tegevusteks vajalikud. Sama on leidnud ka Nieto Morendo de Diezmas (2016), kelle uuringust selgus, et LAK-õppe õpilased on võõrkeeles suhtlemises tugevamad kui traditsioonilisel viisil võõrkeele õppijad. Minu lühiajaline kogemus kinnitab eespool toodut, sest aja jooksul oli näha, kuidas osad õpilased muutusid

inglise keele kasutamisel julgemaks ning edu kogemine motiveeris neid. Õpilaste motivatsiooni kasvu on täheldanud ka Pladevall-Ballester (2015). Õpilased suhtlesid LAK-õppe tundides üksteisega entusiastlikumalt ja loomulikumalt kui tavalistes inglise keele tundides. Seda on varasemalt täheldanud ka Ellison (2014).

LAK-õppe rakendamise puhul rõhutatakse õpilaste kõrgema taseme mõtlemisoskuste arendamist, sest see võimaldab neil iseseisvamalt tegutseda ning arendab loovat ja kriitilist mõtlemist, mis on vajalik tänapäeva maailmas edukaks toimetulekuks (Yassin, Tek, Alimon, Baharom & Ying, 2010; Chatfield, 2018). Läbiviidud tundide jaoks ei olnud kõrgema taseme mõtlemisoskust nõudvate ülesannete väljamõtlemine keeruline. Õpilased said tundides võimaluse analüüsida ja hinnata informatsiooni, lisaks analüüsisid nad enda kogemusi ja tulemusi. Püüdsin vältida olukordi, kus õpetaja küsimustele vastamine nõuaks vaid faktipõhist teadmist. Sellise ohule juhivad tähelepanu Gargiulo ja Metcalf (2009) ning Mehisto (2008), kes on uuringutele toetudes välja toonud, et tihti võivad küsimused piirduda vaid madalama taseme mõtlemisoskuste rakendamisega. Tõhusaks koostöök ja enda arvamuste põhjendamiseks pidid õpilased kriitiliselt ja loovalt mõtlema, mis nõudis suuremat pingutust. Nad pidid juurdlema selle üle, kuidas nad ise õpivad, ning leidma uusi viise, kuidas näiteks uusi sõnu meelde jätta. Nii arendati metakognitsiooni oskust, mille olulisust rõhutavad ka Dumont, Istance ja Benadives (2010), kuna see aitab kaasa enastjuhtiva õppija kujunemisele.

Võõrkeele julgemat kasutust toetab autentne keskkond, sest keelt kasutatakse sihipäraselt ainesisuga seotud tegevustes, näiteks mängudes. Sellistes olukordades kinnistus sõnavara paremini, õpilased demonstreerisid sõnade mäletamist ja nende mõistmist ka hiljem. Konkreetse konteksti loomise tähtsust keele kinnistamiseks toovad välja ka teised autorid (vt nt Coyle, 2013; Jäppinen, 2005; Lasagabaster & Sierra, 2009; Sierra, 2008; Yang, 2015). Aktiivne õppimine toimub õpilasele turvalises keskkonnas, kus on võimalik rakendada õppijakeskset lähenemist. Kuna vastutus läheb õpetajalt rohkem õpilasele, siis on oluline õpilast toetada, et ta iseseisvalt hakkama saaks. Ennetavalt saab seda teha näiteks õppematerjali ette valmistades, lisades sinna juurde illustratsioone või sõnade tähendusi.

Kokkuvõtvalt võib väita, et tunde korralikult planeerides ja läbi mõeldes on võimalik tagada lõimitud aine- ja keeletunni mitmekordne fookus ning arvestada nii LAK-õppe raamistiku kui ka metoodika põhijoontega.

LAK-õppe rakendamisega seonduvalt on uurijad (vt nt Dvorjaninova & Alas, 2018; Ellison, 2014; Ellison & Santos, 2017; San Isidro & Lasagabaster, 2019; Palopson, 2015) välja toonud mitmeid probleeme ja kitsaskohti. Nimetatakse probleeme seoses mitmekordse fookuse rakendamisega, sobiva materjali leidmise, õpilaste hindamise ja õpetajate

väljaõppega. Kuigi magistritöö uurimuse raames oli nii õpilaste kui ka minu isiklik kokkupuude LAK-õppega pigem väike, täheldasin sarnaseid probleeme ka läbiviidud tundides.

LAK-õppe tundides peab tähelepanu pöörama nii ainesisule kui ka keelele. See võib õpetaja jaoks kujuneda väljakutsuvaks, eriti kui keeleõpetajal jääb puudu ainealastest teadmistest või aineõpetajal keeleoskusest (Dvorjaninova & Alas, 2018). Abiks oleks aineõpetaja ja keeleõpetaja vaheline koostöö, et teemasid käsitletaks samaaegselt ning oleks võimalik koos välja töötada ka vajalikud hindamismudelid. LAK-õppe planeerimine on aeganõudev ning õpetajad peavad olema motiveeritud, et selle metoodikat rakendada. Massler (2012) leidis, et õpetajate suhtumist metoodikasse mõjutab nende kokkupuude LAK-õppega. Tunde planeerides ja läbi viies tundsin ka ise, et kohati jääb puudu ainealastest teadmistest ja praktilis-tehnilistest oskustest. Et LAK-õpet täies mahus ja pikemaajaliselt rakendada, on koostöö hädavajalik. Kõik õpetajad ei pruugi olla selleks valmis, sest Mehisto (2008) arvates on õpetajate usk LAK-õppe efektiivsusesse väike, mis omakorda võib mõjutada valmisolekut LAK-õppe rakendamiseks.

LAK-õppes on õppematerjalil oluline roll ainesisu toetamisel (Tomlinson, 2011). Õpilase iseseisvama tegutsemise tagamiseks peab LAK-õppe tunni materjal olema seotud nii ainesisu kui ka õpitava keelega, mida alati ei ole kerge leida. Sellele viitavad mitmed autorid (vt nt Dvorjaninova & Alas, 2018; Goredema, 2012; Wegner, 2012). Materjal ei pruugi olla sobiv soovitud vanusele või toetada seatud eesmärke (Goredema, 2012; Pérez & Malagón, 2017). Sobiva ainesisuga materjal võib olla keeleliselt liiga raske või vastupidi. Ka ise pidin teemade käsitlemiseks materjali otsima erinevatest allikatest ja seda õpilaste keeletasemest lähtuvalt kohandama.

Õpilastele tagasiside andmine ja nende teadmiste hindamine LAK-õppe kaksikfookust arvestades on õpetajale üks suurimad väljakutseid. Sama on leidnud oma uuringus ka Dvorjaninova ja Alas (2018) ning Reierstam (2015). Hindamise juures on mitmeid läbimõtlemit ja planeerimist vajavaid kohti, näiteks tuleb otsustada, kas konkreetses tunnis on tähtsam keel või ainesisu ning kas ja kuidas hinnatakse LAK-õppe raamistiku osi (nt mõtlemine, suhtlemine). Hindamisel oleks abiks mudelid, kus on arvestatud nii ainesisu kui ka keele eesmärkidega. Õpilastel endil võib samuti lasta oma teadmisi ja oskusi hinnata.

Tundides võib tekkida raskusi igale õppijale aktiivse õppimise tagamisega, sest väga entusiastlike õpilaste puhul tuleb ette olukordi, kus tagasihoidlikumad jäävad tahaplaanile ning ei soovi oma arvamust avaldada. Selle probleemi lahendamisele aitab kaasa rollide või

ülesannete jagamine, vestluse juhtimine ning teiste arvamuse küsimine või ka näiteks arutelupõhise ülesande kasutamine.

Õpetajale võib inglise keele ja kehalise kasvatuses lõimimisel väljakutseks kujuneda ka õpilaste kõrgema taseme mõtlemisoskuste arendamine, sest nendeni jõudmine võtab palju aega ja eeldab teemade pikemaajalist käsitlemist (Ruano, 2014, viidatud Bartoll, Fazio, & Isidori, 2015 j). Oma tunde ette valmistades ja läbi viies ei osutunud see keeruliseks, sest õpilased said tundides palju võimalusi arvamuste põhjendamiseks ja informatsiooni hindamiseks. Väljakutset pakkus Bloomi täiendatud taksonoomia nn tipp ehk loomine. Churches (2008) väidab, et loomiseks on kõigepealt vajalik läbida eelnevad etapid, ehk siis selle eelduseks on mäletamine, mõistmine, rakendamine, analüüsimine ja hindamine. Nende etappide läbimine võib kujuneda aeganõudvaks ning alati ei pruugi õpilased loomistasemele jõuda. Ka on õpetajal lihtsam välja mõelda tegevusi, mis haakuvad Bloomi taksonoomia teiste tasanditega.

Suure osa LAK-õppe õpetaja tööst võtab tundide ettevalmistamine. Ajapuudus ja sobiva materjali nappus võib olla üks põhjuseid, miks LAK-õpet eestikeelsetes koolides laialdaselt ei rakendata. Õpetajal on lihtsam kasutada keele- või ainepõhiseid materjale, mis spetsiaalset ettevalmistust ei vaja. Sobiva materjali leidmisele aitaks kaasa õpetajate omavaheline koostöö. Ei piisa sellest, et aineõpetajal võib olla hea võõrkeeleskus ja võõrkeele õpetajal sobilikud ainealased teadmised, sest just koostöö võimaldab mõlema ainevaldkonna professionaalide kaasamise (Ellison, 2014).

LAK-õppe rakendamisel on senini valdavalt arvestatud õpetajate ja lapsevanemate õpetajate arvamustega tuginedes (Bruton, 2013). Kuna LAK-õpe on õpilaskeskse lähenemisega, siis on oluline välja selgitada, mida õpilased sellest arvavad. Uurimuses osalenud õpilased leidsid, et LAK-õppe tunnid on põnevad ja võimaldavad rohkem liikumist. Neile meeldis, et sai palju ise tegutseda ja rääkida, eriti kui vahepeal sai tunnis veidi teistest asjadest ka rääkida ning planeerimatult uusi sõnu ja teadmisi omandada. See aitas kaasa teemade käsitlemisele isiklikumalt, õpilased olid rohkem kaasa haaratud ning neil tekkis sisemine motivatsioon uute teadmiste ja sõnade õppimiseks ja rakendamiseks. Motivatsiooni tõusu on täheldanud näiteks ka Ellison (2014), Lasagabaster (2010) ja Pladevall-Ballester (2015). Õpetaja peab tunnis olema avatud ning arvestama sellega, et õpilased soovivad jagada enda kogemusi mistahes teemal. Peab olema leidlik, et selliseid olukordi ära kasutada ja seostada õpitud eluga. Õpilaste ja nende huvidega arvestamine aitab kaasa hea õpetaja-õpilase suhte kujundamisele ja hoidmisele, mida on välja toonud ka Kashiwagi ja Tomecsek (2015).

Õpilased õppisid endi arvates paremini koostööd tegema ning said kehalise kasvatuses seotud teemade kohta uusi teadmisi. Kehalises kasvatuses oskuste kõrval teadmiste omandamisele tähelepanu pööramist peavad tähtsaks ka Stolz ja Kirk (2015). Õpilased tõid välja vaid positiivseid aspekte, kuid ütlesid, et LAK-õpet nad täismahus siiski ei sooviks. See viitab sellele, et LAK-õpe on kognitiivselt nõudlikum (Dafouz, 2014; Otwinowska & Foryś, (2017). Keeleõppe harjutused piirduvad sageli lünkade täitmisega ning väga palju mõtlemist ei nõua. Üks põhjendus, miks LAK-õpet täies mahus ei soovita võib olla ka see, et õpilased on harjunud tundides õpetajakeskse lähenemisega. Kuigi meeldivana toodi välja ise tegutsemist ja rääkimist, on üleminek õpilaskesksele lähenemisele õpilase jaoks suur muutus ning võib nõuda aega harjumiseks. Seda väidab ka Ellison (2014) öeldes, et LAK-õppes on oluline kohandada õpetamisviisi õpilaskeskseks ja anda õpilastel sellega harjumiseks aega.

Töö piirangud ja soovitusel. Töö üheks piiranguks oli uuringu liiga pikk tsükkel, mistõttu ei saanud arvestada tegevusuuringu tsüklilist iseloomu. Kindlasti saaks parema ettekujutuse LAK-õppe rakendamisega seotud aspektidest ja probleemidest lühemate tsüklite kasutamisel ja analüüsimisel, et leida lahendusi esinevatele kitsaskohtadele. Paremini oleks pidanud läbi mõtlema õpilaste tagasiside küsimise, mis oleks lihtsustanud tulemuste analüüsimist. Metoodika lühiajaline rakendamine ei anna kõigist aspektidest piisavalt ülevaadet ja vajaks seetõttu pikemaajalist katsetamist.

Samas arenes uuringu käigus minu refleksioonioskus ja reflekteerin oma õpetamise üle varasemast märksa enam. Õpetajana olen julgemalt liikumas õpetajakeskselt lähenemiselt õpilaskesksele. See võtab küll rohkem aega, kuid õpilased on motiveeritumad, koostööaltimad ning senisest enam valmis inglise keelt tunnis kasutama.

Tänuõnad

Täna eelkõige magistr töö juhendajat Evi Saluveeri, kes oli alati valmis aitama ning seda ka viimasel lõpusirgel. Kindlasti ei oleks see töö olnud võimalik ilma minu tublide õpilasteta. Täna ka enda perekonda, sõpru ja kolleege, kes töö valmimise vältel mulle toeks ja abiks olid.

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.

Margot Oinus

/allkirjastatud digitaalselt/

23.05.19

Kasutatud kirjandus

- Al-Hilawani, Y. A. (2017). Reflection on metacognition in real life situations: the truth is out there. *International and Multidisciplinary Perspectives*, 19(1), 135–144.
- Acquah, E. O., & Commins, N. L. (2018). International Students Perspectives of a diverse class on multiculturalism. *Journal of Further and Higher Education*, 42(2).
- Awan, M. A., & Sipra, M. A. (2018). CLIL: Content based Instructional Approach to Second Language Pedagogy. *Arab World English Journal*, 9(1). 121–133.
- Barbre, J. O., & Buckner, B. J. (2013). *Utilizing Action Research During Student Teaching: Should Every Teacher Preparation Program Be Doing This?* Newbury Park, CA: SAGE.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. London: Longmans, Green, and co.
- Banegas, D. L. (2018). Learning subject-specific content through ESP in a Geography teaching programme: An action research story in Argentina. *English for Specific Purposes*, 50. 1-13.
- Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In Milton J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bonnet, A. (2012). Towards an Evidence Base for CLIL. How to Integrate Qualitative and Quantitative as well as Process, Product and Participant Perspectives in CLIL Research. *International CLIL Research Journal*, 1(4). 66–78.
- Boström, L., & Hallin, K. (2013). Learning Style Differences between Nursing and Teaching Students in Sweden: A Comparative Study. *International Journal of Higher Education*, 2(1). 22–34.
- Bowles, D., Radford, J., & Bakopoulou, I. (2018). Scaffolding as a key role for teaching assistants: Perceptions of their pedagogical strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 88. 499–512.
- Brighton, C. M., & Moon, T. R. (2007). Action Research Step-by-Step: A Tool for Educators to Change Their Worlds. *Gifted Child Today*, 30(2), 23–27.
- Burton, A. (2013). CLIL: Some of the Reasons Why... and Why Not. *System* 41(3). 587–597. Common European Framework of Reference for Languages. Cambridge: Cambridge University Press.

- Chatfield, T. (2018). *Critical Thinking. Your Guide to Effective Argument, Successful Analysis & Independent Study*. London, United Kingdom: SAGE Publications.
- Churches, A. (2008). Bloom's Digital Taxonomy. Kõlastatud aadressil <http://burtonslifelearning.pbworks.com/f/BloomDigitalTaxonomy2001.pdf>
- Cismas, S. C., Dona, I., & Andreiasu, G. I. (2015). Efficient Learning Practices. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7(1). 181–185.
- Common European Framework of Reference for Languages. (2018). *Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume With New Descriptions*. Council of Europe.
- Coral, J., & Lleixà, T. (2016). Physical education in content and language integrated learning: Successful interaction between physical education and English as a foreign language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(1). 108–126.
- Corder, S. (1983). A Role for the Mother Tongue. Gassand, S. & Selinker, L. (Toim.), *Language Transfer in Language Learning* (lk 85–97). Rowley, MA: Newbury House.
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10. 543–562.
- Coyle, D. (2013). Listening to learners: an investigation into 'successful learning' across CLIL contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3). 244–266.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dafouz, E. (2007). On Content and Language Integrated Learning in Higher Education: the case of University Lectures. *Volumen Monográfico*. 67–82.
- Dale, L, Van der Es, W., & Tanner, R. (2011). *Content and Language Integrated Learning skills*. Tartu: Atlex OÜ.
- Dalton-Puffer, C. & Smit, U. (2013). Content and Language Integrated Learning: A research agenda. *Language Teaching*, 46(4). 545–559.
- Dumont, H., Istance, D. & Benadives, F. (Toim). (2010). *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. OECD Publications.
- Dvorjaninova, A. & Alas, E. (2018). Implementing Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Estonia: Subject and Language Teacher Respective. *Eesti Rakenduslingvistiku Ühingu Aastaraamat*, 41–57.
- Ellison, M. (2014). *CLIL as a Catalyst for Developing Reflective Practice in Foreign Language Teacher Education*. Publitseerimata doktoritöö. University of Porto.

- Ellison, M., & Santos, Á. A. (2017). Implementing CLIL in Schools: The Case of the GoCLIL Project in Portugal. *Teacher Education and Applied Language Studies*, 8. 43–72.
- Elukestva õppe strateegia 2020. (2014). Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>
- Fazio, A., Isidori, E., & Bartoll, Ó. (2015). Teaching Physical Education in English using CLIL Methodology: A Critical Perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186. 918–926.
- Gargiulo, R. M., & Metcalf, D. (2009). *Teaching in Today's Inclusive Classrooms: A Universal Design for Learning Approach, Second Edition*. USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Gierlinger, E. (2015). „You can speak German, sir“: on the complexity of teachers' L1 use in CLIL. *Language and Education*, 29(4). 347–368.
- Gilakjani, A. P. (2012). Visual, Auditory, Kinaesthetic Learning Styles and Their Impacts on English Language Teaching. *Journal of Studies in Education*, 2(1). 104–113.
- Goredema, P. (2012). An Ethnographic Approach to Assessing CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1(4). 57–65.
- Grigg, R., & Lewis, H. (2019). *Teaching Creative and Critical Thinking in Schools*. London, United Kingdom: SAGE Publications.
- Hall, E. T. (1989). *Beyond Culture*. New York: Anchor Books, Doubleday.
- Hannay, L. M., Seller, W., & Telford, C. (2003). Making the Conceptual Shift: teacher performance appraisal as professional growth. *Educational Action Research*, 11(1). 121–140.
- Herrington, A., & Herrington, J. (2008). What is an Authentic Learning Environment? Külastatud aadressil https://www.researchgate.net/publication/252870294_What_is_an_Authentic_Learning_Environment
- Innove (s.a). *Õppevara ja metoodikad*. Külastatud aadressil <https://www.innove.ee/oppevara-ja-metoodikad/keelekumblus>
- Jäppinen, A-K. (2005). Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitive Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching Through a Foreign Language in Finland. *Language and Education* 19. 147–168.

- Kashiwagi, K., & Tomecsek, J. (2015). How CLIL classes exert a positive influence on teaching style in student centered language learning through overseas teacher training in Sweden and Finland. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 173. 79–84.
- King, R. & Sondhi, K. (2017). International student migration: a comparison of UK and Indian students' motivations for studying abroad. *Globalisation, Societies and Education*, 16(2). 176–191.
- Klassiõpetaja õppekava. (2019). Külastatud aadressil <https://ois2.ut.ee/#/curricula/2392/version/2019/details>
- Klassiõpetaja mitmekeelses koolis. (2019). Külastatud aadressil <https://ois2.ut.ee/#/curricula/2393/version/2019/details>
- Koort, K. (2018). *Implementing CLIL with young learners in primary school: creating, conducting and evaluating a Science-English CLIL project*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Kutse- ja kõrghariduse areng (s.a.) Külastatud aadressil <https://www.innove.ee/prom/>
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2009). Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2). 4–17.
- Lauver, L. S., West, M. M., Campbell, T. B., Herrold, J., & Wood, G. C. (2009). Toward evidence-based teaching: evaluating the effectiveness of two teaching strategies in an associate degree nursing program. *Teaching and Learning in Nursing*, 4. 133–138.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2010). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal*, 64(4). 367–375.
- Lin, A. M. Y. (2006). Beyond Linguistic Purism in Language-in-education Policy and Practice: Exploring Bilingual Pedagogies in a Hong Kong Science Classroom. *Language and Education* 20: 287–305.
- Löfström, E. (2011). Tegevusuuringu käsiraamat. Külastatud aadressil <https://www.digar.ee/arhiiv/et/download/107855>
- Massler, U. (2012). Primary CLIL and Its Stakeholders: What Children, Parents and Teachers Think of the Potential Merits and Pitfalls of CLIL Modules in Primary Teaching. *International CLIL Research Journal*, 1(4). 36–46.
- Mehisto, P. (2008). CLIL Counterweights: Recognising and Decreasing Disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1(1). 93–119.
- Mehisto, P., Jesus Frigolsi, M., Marsh, D., & Sepp, E. (Toim). (2008). Lõimitud aine- ja keeleõpe. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.
- Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies. *Puls*, 33. 11–29.

- Monjelat, N., Méndez, L., & Lacasa, P. (2017). Becoming a Tutor: Student Scaffolding in a Game-Based Classroom. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(3). 265–282.
- Moore, P., & Lorenzo, F. (2007). Adapting Authentic Materials for CLIL Classrooms: an Empirical Study. *Vienna English Working Papers*, 16(3). 28–35.
- Nappi, J. S. (2017). The Importance of Questioning in Developing Critical Thinking Skills. *The Delta Kappa Gamma Bulletin International Journal for Professional Educators*, 84(1). 30–41.
- Ní Mhurchú, S., Ní Chróinín, D., & Ó Ceallaigh, T.J. (2016). Off-balance: The integration of physical education content learning and Irish language learning in English-medium primary schools in Ireland. *Education 3-13*, 44(5). 566–576.
- Nieto Morendo de Diezmas, E. (2016). The impact of CLIL on the acquisition of L2 competences and skills and primary education. *International Journal of English Studies*, 16(2). 81–101.
- Norton, L. S. (2009). *Action Research in Teaching & Learning. A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. USA: Routledge.
- Olmedo, B. V. (2014). Content-Based Instruction: A Relevant Approach of Language Teaching. *Innovaciones Educativas*, 15(20). 71–83.
- Otwinowska, A., & Foryś, M. (2017). They learn the CLIL way, but do they like it? Affectivity and cognition in upper-primary CLIL classes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5). 457–480.
- Ozverir, I., Osam, U. V., & Herrington, J. (2017). Investigating the Effects of Authentic Activities on Foreign Language Learning: A Design-based Research Approach. *Educational Technology & Society*, 20(4). 261–274.
- Pablo, M. N., & Jiménez, E. G. (2018). Are CLIL Students More Motivated? An Analysis of Affective Factors and their Relation to Language Attainment. *Porta Linguarum* 29(29). 71–90.
- Palopson, M. (2015). *Eesti õppekeelegra koolide klassiõpetajate uskumused lõimitud aine- ja keeleõppes*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Pérez Cañado, M. L. (2016). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: addressing the current CLIL controversy. *Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 9(1). 9–31.
- Pérez Cañado, M. L. (2018). The effects of CLIL on oral comprehension and production: A longitudinal case study. *Language, Culture and Curriculum*, 30(3). 300–316

- Pérez, M. L., & Malagón, C. G. (2017). Creating materials with ICT for CLIL lessons: A didactic proposal. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 237. 633–637.
- Pfenninger, S. (2016). All Good Things Come in Threes: Early English Learning, CLIL and Motivation in Switzerland. *Cahiers de l'ILSL* 48. 119–147.
- Pfenninger, S., & Singleton, D. (2017). Beyond Age Effects in Instructional L2 Learning. *Second Language Acquisition. Multilingual Matters*.
- Pinner, R. (2013). Authenticity and CLIL: Examining Authenticity from an International CLIL Perspective. *International CLIL Research Journal*, 2(1). 44–54.
- Pladevall-Ballester, E. (2015). Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: students', teachers' and parents' opinions and expectations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1). 45–59.
- Pokrivčáková, S. et al. (2015). *CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers*. Nitra: Constantine the Philosopher University.
- Price, G. E., Dunn, R., & Sanders, W. (1981). Reading Achievement and Learning Style Characteristics. *The Clearing House*, 54(5). 223–226.
- Põhikooli riiklik õppekava. Vabariigi Valitsuse 6. jaanuari 2011. a. määrus nr. 1. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/122072017003>
- Reierstam, H. (2015). Assessing Language or Content? A comparative study of the assessment practices in three Swedish upper secondary CLIL schools. University of Gothenburg.
- San Isidro, X. (2018). Innovations and challenges in CLIL implementation in Europe. Theory into Practice. *Theory Into Practice*, 58(3). 185–195.
- San Isidro, X., & Lasagabaster, D. (2019). Monitoring of Teachers' Views on Both CLIL and the Development of Pluriliteracies: A Longitudinal Qualitative Study. *English Language Teaching*, 12(2). 1–16.
- Sierra, C. (2008). Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5). 582–602.
- Stolz, S. A., & Kirk, D. (2015). David Kirk on physical education and sport pedagogy: in dialogue with Steven Stolz (part 2). *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 6(2). 127–142.
- Sudhoff, J. (2010). CLIL and Intercultural Communicative Competence: Foundations and Approaches towards a Fusion. *International CLIL Research Journal*, 1(3).30–37.
- Ting, Y-L. T. (2010). CLIL Appeals to How the Brain Likes Its Information: Examples From CLIL-(Neuro)Science. *International CLIL Research Journal*, 1(3). 3–18.

- Tomlinson, B. (2011). Principles and Procedures of Materials Development in Language Teaching. N. Harwood (Toim), *Materials in ELT: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Veide, E. *LAK-õpet toetavad metoodilised võtted õpetajale*. Pärnu: Kuma Print.
- Walqui, A. (2006). Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159–180.
- Wegner, A. (2012). Seeing the Bigger Picture: What Students and Teachers Think About CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1(4). 29–35.
- Wesche, M. B. (2002). Early French Immersion: How has the original Canadian model stood the test of time? *An Integrated View of Language Development. Papers in Honor of Henning Wode*, Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Wood, K. (2008). Mathematics through movement. An investigation of the links between kinaesthetic and conceptual learning. H. Reeves, K. Milton., & T. Spencer (Toim), *Mathematics: Essential for Learning, Essential for Life (Proceedings of the 21st Biennial Conference of The Australian Association of Mathematics Teacher (18–22))*. Adelaide: AAMT Inc.
- Yamano, Y. (2013). CLIL in a Japanese Primary School: Exploring the Potential of CLIL in a Japanese EFL Context. *International CLIL Research Journal*, 2(1). 19–30.
- Yang, W. (2015). Content and language integrated learning next in Asia: evidence of learners' achievement in CLIL education from a Taiwan tertiary degree programme. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(4). 361–382.
- Yassin, S. M., Tek, O. E., Alimon, H., Baharom, S., & Ying, L. Y. (2010). Teaching Science Through English: Engaging Pupils Cognitively. *International CLIL Research Journal*, 1(3), 46–59.
- Zhang, J., Beckmann, N., & Beckmann, J. F., (2018). To talk or not to talk: A review of situational antecedents of willingness to communicate in the second language. *Elsevier*, 72. 226–239.
- Zwiers, J. (2006). *Developing Academic thinking skills in Grades 6-12: A Handbook of Multiple Intelligence Activities*. Newark: International Reading Association.

Lisa 1. Tegevuskava teemade kaupa

Teema Kuupäev	Kaksikfookus		LAK-õpe	
	Ainealased teadmised ja oskused	Keelealased teadmised	Raamistik	Põhijooned
Erinevad spordialad ja liikumisviisid (sõnavara õppimine) 22.03.19	- spordialade ja - mängude nimetused - palli viskamine ja püüdmine	- mängude ja spordiga seotud sõnavara ja selle rakendamine - korralduste andmine - juhiste mõistmine - küsimuste moodustamine	<u>Suhtlemine (S)</u> : rühmakaaslaste abistamine, korralduste andmine ja nende reageerimine <u>Kultuur (K)</u> : rühmatöös ja võistluses kaaslastega arvestamine, kaaslaste paremini tundma õppimine, ühtekuuluvustunde suurendamine, eneseteadlikkuse suurendamine <u>Mõtlemine (M)</u> : uute sõnade rakendamine kontekstis, kaaslastele mängu välja mõtlemine uue sõnavara kinnistamiseks, erinevuste ja sarnasuste leidmine	<u>Turvaline ja rikastav keskkond (TK)</u> : tunni eesmärkide tutvustamine, uute sõnade tõlkimine, näidete toomine, illustratsioonid teadmiste aktiveerimiseks <u>Autentsus (AU)</u> : inglise keele kasutamine kehalise kasvatusega seotud tegevustes <u>Aktiivne õppimine (AÕ)</u> : ise mängu väljamõtlemine ja läbiviimine
Kehalise aktiivsuse olulisus 25.03.19 29.03.19 5.04.19 17.04.19	- kehalise aktiivsuse roll elus - viisid aktiivseks tegutsemiseks - aktiivse tegutsemise tunnused	- juhiste mõistmine - erialase teksti mõistmine - arvamuse avaldamine	S: näidete toomine enda elust, arvamuse avaldamine põhjendamine, tulemuste võrdlemine K: kaaslaste kuulamine ja aitamine	TK: tunni eesmärkide tutvustamine, õpitu meenutamine, varasematele teadmiste tuginemine, uute sõnade tõlked/selgitused, liigendatud tekst, illustratsioonid teadmiste aktiveerimiseks, igapäevase

		<ul style="list-style-type: none"> - graafiku kirjeldamine - mineviku ajavormi kasutamine -kellaaegadest ja nädalapäevadest rääkimine - küsimuste moodustamine 	<p>M: ajurünnak, sõnade tähenduse arvamine etteantud lause põhjal, esitatud info usaldusväärsuses kahtlemine (vaidlust tekitavad küsimused),</p> <p>eneseteadlikkuse suurendamine, enda harjumuste analüüsimine</p>	<p>kõnekeele kasutamine, mõttekaardi kasutamine</p> <p>AU: autentne tekst (artikkel internetist)</p> <p>AÕ: enda kogemuste jagamine, jälgimistabeli loomine</p>
<p>Sportimine ja liikumine koos kaaslastega</p> <p>1.04.19 29.04.19</p>	<ul style="list-style-type: none"> - spordivahendite ja liikumisviisidega seotud sõnavara - erinevad liikumisviisid 	<ul style="list-style-type: none"> -juhise lugemine ja mõistmine -kaaslase juhendamine -arvamuse avaldamine - õpitud sõnavara kordamine (värvid, numbrid, suund) 	<p>S: info jagamine, selgitamine ja ühisele arusaamisele jõudmine, kaaslase juhendamine</p> <p>K: ohutuse tagamine, rollide jagamine, kaaslastega arvestamine ja nende abistamine, kaaslaste paremini tundma õppimine, ühtekuuluvustunde suurendamine</p> <p>M: teksti ja tegevuste mõistmine, sobiva tunniosa valimine, varasemalt omandatud sõnavara rakendamine</p>	<p>TK: tunni eesmärkide tutvustamine, uue sõnavara selgitamine, rühmatöö, abistav tekst illustatsioonidega, klassivälise ruumi (koridorid) kasutamine, häälestusülesanne (võhmaraja punktide meenutamine ja nimetamine)</p> <p>AU: autentne keskkond, inglise keele kasutamine füüsiliste harjutuste tegemiseks</p> <p>AÕ: tegutsemine (võhmaraja) läbimine kaaslaste toetusel</p>
<p>Tervislik eluviis (toitumine füüsilise aktiivsuse kõrval)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - füüsiline aktiivsuse tähtsus tervislikus eluviisis 	<ul style="list-style-type: none"> - toiduainete nimetused - arvamuse avaldamine 	<p>S: arutlus ja näited (enda elust ja varasemalt õpitust)</p> <p>K: kaaslastega arvestamine, erinevate toitumisharjumustega</p>	<p>TK: tunni eesmärkide tutvustamine, varasematele teadmistele tuginemine, seose loomine eluga, häälestusülesanne (joonistamine),</p>

12.04.19	- toitumise tähtsus tervislikus eluviisis	<ul style="list-style-type: none"> - juhiste mõistmine - küsimuste moodustamine - mineviku ajavormi kasutamine - kellaegadest rääkimine 	<p>arvestamine, kaaslaste paremini tundma õppimine</p> <p>M: ebatervisliku eluviisi põhjuste ja tagajärgede üle arutlemine, enda toitumisharjumuste analüüsimine, uute teadmiste rakendamine olukorra täiustamiseks (eelnevalt valitud toidukorra kohandamine vastavalt õpitud reeglile), erinevuste ja sarnasuste leidmine</p>	<p>AU: video kasutamine</p> <p>AÕ: isiklikust kogemusest ja huvist rääkimine, õpitu kohene rakendamine</p>
<p>Spordiüritused/ -sündmused</p> <p>15.04.19 (kaks 45-minutilist tundi)</p>	- erinevate spordialade ja -ürituste nimetused	<ul style="list-style-type: none"> - käskluste andmine - informatsiooni otsimine - kaaslastega mängu läbiviimine - arvamuse avaldamine - küsimuste moodustamine 	<p>S: rühmas ja paaris kokkuleppele jõudmine, arvamuse avaldamine</p> <p>K: kaaslaste kuulamine ja nendega arvestamine, kaaslaste paremini tundma õppimine, ühtekuuluvustunde suurendamine, eneseteadlikkuse suurendamine</p> <p>M: strateegia valimine mänguks, arvamismängu loomine</p>	<p>TK: tunni eesmärkide tutvustamine, illustratsioonid teadmiste aktiveerimiseks, rühmas ja paaris töötamine</p> <p>AU: internetist informatsiooni otsimine, videod</p> <p>AÕ: isiklikust huvist rääkimine, kaaslastele mängu loomine ja läbiviimine</p>

Märkused: S (suhtlemine), K (kuulamine/kultuur), M (mõtlemine/tunnetus), TK (turvaline ja rikastav õpikeskkond), AU (autentsus), AÕ (aktiivne õppimine)

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks

Mina, Margot Oinus,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Inglise keele ja kehalise kasvatuse lõimimise rakendamisest ühe Tartu kooli 4. klassi näitel“

mille juhendaja on Evi Saluveer

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda ainult säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni. Ma ei luba oma lõputööd avaldada.

2. Olen teadlik, et punktis 1 nimetatud reprodutseerimise õigus jääb alles ka autorile.
3. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Margot Oinus

22.05.2019