

Hiliskeelekümblusprogrammi jätkusuutlikkus

Uuringu aruanne

Peeter Mehisto

Tallinn 2009

Sisukord

Sissejuhatus	4
Uurimuse alused	5
Uurimistulemused	9
Esmatähtsad soovitused	30
Esmatähtsad juhtimissoovitused	32
Esmatähtsad koolitussoovitused	41
Hiliskeelekümblyusest saadud õppetunnid	47
Kasutatud kirjandus	50

SAATEKS

2003. aastal avati neljas vene õppekeelega koolis hiliskeelekümblusprogramm, mida rahastab Eesti Vabariigi Haridus- ja Teadusministeerium. Tuge pakkus ka Kanada Rahvusvaheline Arenguagentuur. Tänu koolide ja Integratsiooni Sihtasutuse keelekümbluskeskuse ning nende partnerite tõhusale ja sihikindlale tööle ning Eesti riigi ja Euroopa Liidu toetusele on nüüdseks hiliskeelekümblusprogrammi kaasatud põhikooliklasse 15 koolis.

2007. aasta septembrist muutus vene õppekeelega koolide gümnaasiumiastmes üleminek eestikeelsele aineõppele üldiseks. Üks üleminekuks ettevalmistumise strateegiaid võib koolidel olla hiliskeelekümblusprogrammiga liitumine. Üleminek eestikeelsele õppele võib kujuneda ka keelekümbluseks.

Eestikeelse aineõppe ja keelekümbluse ulatuslik levik toob endaga kaasa uusi pingeid ning ülesandeid nii koolidele kui ka nendele, kes programmi juhivad ja koordineerivad. Programmi laienemiseks valmistudes soovib Haridus- ja Teadusministeerium tõhustada programmi juhtimist ning arendamist seire kaudu. Sestap on ellu kutsutud seegi jätkusuutlikkuse uuring, millega selgitatakse, mis tegurid on siiani taganud hiliskeelekümblusprogrammi edukuse, millised on programmi jätkusuutlikkuse tagamiseks vajalikud tingimused ning mis samme on vaja astuda, et arendada programmi ladusalt. Hiliskeelekümblusprogrammi raames saadud teadmiste ja kogemuste põhjal saab paremini toetada gümnaasiumiastme üleminekut eestikeelsele aineõppele.

Aruandes on osa järeldusi ja soovitusi lõimitud uuringu tulemuste ülevaatesse. Olulisemad soovitused esitatakse eraldi. Iga soovitusel järel on põhjendused, mis sisaldavad rohkem uuringuandmeid.

Uuringu autor tänab uuringus osalenud koolide direktoreid, õppealajuhatajaid, keelekümblusõpetajaid, lapsevanemaid ja õpilasi, kes leidsid aega uuringus osaleda ning oma arvamust jagada. (Uuringus osalesid Tallinna Karjamaa Gümnaasium, Narva Humanitaargümnaasium Tallinna Pae Gümnaasium ja Tapa Vene Gümnaasium.)

Samas avaldab uurija tänu toetuse ning kasuliku nõu eest Haridus- ja Teadusministeeriumile, Integratsiooni Sihtasutusele ning keelekümblusprogrammi koordinaatoritele. Uurija tänab Tiit Ruisut ja Anita Siimu MTÜst Sola Integra ning statistikut ja analüütikut Peeter Kolki abi eest andmete töötlemisel ja analüüsimisel. Lisaks soovib uurija tänada Londoni Ülikooli professorit David Scotti toe ja abi eest andmete analüüsimisel.

Peeter Mehisto

SISSEJUHATUS

2008/2009. õppeaasta sügisel õppis Integratsiooni Sihtasutuse keelekümbluskeskuse koordineeritud keelekümblusprogrammide järgi 4021 last 54 lasteaiast või koolist. Hiliskeelekümblusprogramm hõlmas 15 kooli ja 1142 õpilast.

Esimesed hiliskeelekümblust pakkuvad koolid avasid klassid 2003. aastal. Nende koolide direktorid, õppealajuhatajad ja õpetajad on läbinud põhjaliku koolituse ning nende koolide koostööd on ulatuslikult toetatud. Koolijuhid ja õpetajad külastasid keelekümbluskoole Kanadas. Kanada kolleegid jagasid enda kogemusi muu hulgas programmi juhtimise, lastevanemate ja teiste sidusrühmadega koostöö ning keelekümblusmetoodika kohta. Eestis korraldati muudatuste juhtimise, sisekoolituste kavandamise, keelekümblusmetoodika jm koolitusi ja/või tööpadasid. Koolijuhte toetati tunnivaatluste korraldamisel ja õpetajat toetava kahekõne arendamisel. Loodi koolijuhtidele ja õpetajatele ühine keelekümbluse käsiraamat ning teisi dokumente, millele saab programmi arendades tugineda. Korraldati konverentse ja teisi keelekümblusvõrgustiku arendamise üritusi. Koolituste ja koostööürituste graafik oli tihe.

Praeguseks on esimestel koolidel peale koolituste ja nõustamiste viis aastat keelekümbluse rakendamise kogemust. Selles uuringus võetakse kokku koolide teadmised ja kogemused, et neid saaks rakendada keelekümblusprogrammi huvides ning üleminekul eestikeelsele aineõppele vene õppekeelega koolides. See on oluline, kuna keelekümbluskoolid on pidanud 2006. aastast saadik kandma suuremat vastutust enda õpetajate koolitamise ja keelekümblusvõrgustiku arendamise eest. Koolide arv on kasvanud ning keelekümbluskeskuse korraldatud ürituste ja koolituste arv on vähenenud.

Aruanne heidab andmete analüüsi alusel hiliskeelekümblusprogrammide sõbraliku ja konstruktiivse, ent samaaegu kriitilise pilgu. Uurija loodab, et aruandes esitatud faktid, arvud ja arvamused pakuvad aluse, millele toetudes saab teadlikumalt arutada ning analüüsida programmi kulgu, seisuga ja tulevikku. Uuringut tehes ning tulemusi üldistades oli uurija lõppeesmärk jagada keelekümbluse huvirühmadega teavet ja ideid, mis aitaksid programmi süsteemselt täiendada, nii et õpilased saaksid sellest veelgi suuremat kasu.

Selle aasta algusest ei ole enam keelekümbluskeskust eraldi üksusena. Keskuse ülesandeid täidab nüüd Integratsiooni Sihtasutuse mitmekultuurilise hariduse üksus. Et uuringu andmed koguti enne keskuse liitmist Integratsiooni Sihtasutuse Haridusprogrammide keskusega ning küsimustikud ja küsitletud märgivad või mainivad korduvalt keelekümbluskeskust, siis räägitakse aruandes edaspidigi keelekümbluskeskusest. Usutavasti käsitleb kõik keskuse kui programmi koordineerija kohta öeldu nüüd otseselt Integratsiooni Sihtasutuse mitmekultuurilise hariduse üksust.

Uuringuga kogutud andmeid analüüsitakse ka uurija doktoritöös. Edaspidi on kavas küsitleda riigiametnikke. Andmete lõpliku töötlus esitatakse väitekirjas 2010. aasta sügisel.

UURIMUSE ALUSED

ÜLEVAADE

Terminoloogia

Lihtsustatuse huvides tähistab selles aruandes mõiste „keelekümbuskool” kooli, mis on mõeldud valdavalt venekeelsetele õpilastele ning kus õpe toimub klassiti kas eesti keele keelekümbuskooli või venekeelse tavaprogrammi järgi, või kooli, kus mõnes astmes õpitakse ainult keelekümbuskooli järgi.

Mõiste „koolijuht” tähistab selles uurimistöös nii direktoreid kui ka õppealajuhatajaid.

Mõiste „jätkusuutlikkus” tähendab selles uuringus, et:

- 1) keelekümbuskooli programm jääb püsima;
- 2) keelekümbuskooli programm areneb (st muutub paremaks);
- 3) keelekümbuskooli sidusrühmad töötavad koordineeritult õpilaste huvides ühiste eesmärkide nimel.

Mõiste „keelekümbuskooli hea tava” tähistab selles uuringus keelekümbuskooli 30 põhihoont, mis on rühmitatud kuue alapealkirja alla: mitmekordne fookus, turvaline ja rikastav õpikeskkond, autentsus ja allikalähedus, aktiivne õppimine, tugistruktuurid ja koostöö (vt lisa 1). Kokkuvõtlikult võib LAK-õppe mudeli tõukejõududena nimetada mõtlemist, kuulumist, aineteadmisi ning suhtlemist.

Mõtlemine

1. Soovitud aine-, keele- ja õpioskused sõnastatakse koos õpilasega.
2. Õpilane toetub õppides olemasolevatele teadmistele, oskustele, hoiakutele, huvidele ja kogemustele.
3. Õpilane analüüsib õpitulemusi ja õpet nii iseseisvalt kui ka kaasõpilaste ja õpetajaga.
4. Sõnastatakse uued soovitud õpitulemused.
5. Õpilased sünteesivad, hindavad ja rakendavad eri ainetes omandatud teadmisi ning oskusi.

Kuulumine

1. Õpilane tunneb, et õpikogukonna liikmeks olemine on rikastav ja nauditav.
2. Õpilane julgeb ning oskab tegutseda rühmas/kogukonnas, arvestades teiste ja enda huve.
3. Õpilane ja õpetaja (ning lapsevanemad, kodukoha elanikud, ettevõtjad jt) on õppes partnerid.
4. Õpilane mõtleb oma rollile klassis ja kodukohas, mõistab nii kohalikku kui ka globaalset konteksti.

Aineteadmised

1. Õpitavad teadmised ja oskused on selgelt seotud koolisisese ja -välise maailmaga.
2. Õpilane rakendab uusi aineteadmisi, nii et tegevustes kujunevad teadmistega seotud oskused.
3. Aineteadmised on õpilase jaoks tähenduslikud ja jõukohased.
4. Lõimitakse eri õppeaineid.
5. Kõigisse õppeaineisse lõimitakse kultuuriteadmisi.

Suhtlemine

1. Õpilane kasutab aktiivselt võimalust suhelda nii klassiruumis kui ka kogukonnas.
2. Laudade asetus, stendid klassi seintel ja muud olemasolevad vahendid toetavad õppimist ning suhtlust.
3. Sõnade, mõistete ja ainesisu tähenduseni jõutakse õpetaja ning õpilaste ühistes tähendust loovates arutlustes.
4. Keele- ja suhtlusoskusi arendatakse kõigis tundides/õppeainetes.

Need keelekümblusmetoodika põhijooned ja tõukejõud on sõnastatud suuresti koostöös keelekümbluskeskusega (Mehisto jt 2008).

Uurimistöö üldised eesmärgid

1. Anda ülevaade hiliskeelekümblusprogrammi eduteguritest.
2. Selgitada välja, mil määral on rakendatud keelekümbluskeskuse kirjeldatud keelekümblusmetoodika häid tavasid.
3. Selgitada, mil määral on üksteisega kooskõlas õpilaste, lapsevanemate, õpetajate ja koolijuhtide arvamused.
4. Selgitada välja keelekümbluse rakendamise probleemid ning teha ettepanekuid nende lahendamiseks nii koolidele, keelekümbluskeskusele kui ka Haridus- ja Teadusministeeriumile.
5. Kirjeldada hiliskeelekümblusprogrammi rakendamise ajal saadud õppetunde, mida tuleks arvesse võtta vene õppekeelega koolide üleminekul eestikeelsele aineõppele.

Valim

Uuritav valim kujundati neljast hiliskeelekümblusprogrammi koolist (Tallinna Karjamaa Gümnaasium, Narva Humanitaargümnaasium, Tallinna Pae Gümnaasium, Tapa Vene Gümnaasium) järgmiselt:

- 1) hiliskeelekümbluse 8. ja 9. klassi õpilased (160 õpilast, kellest 147 vastasid küsimustikule);
- 2) hiliskeelekümbluse 8. ja 9. klassi õpilaste vanemad (160 lapsevanemat, kellest 77 vastasid küsimustikule);
- 3) hiliskeelekümbluse õpetajad (40 õpetajat, kellest 27 täitsid küsimustiku);
- 4) koolijuhid (4 direktorit ja 4 õppealajuhatajat).

Uurimismeetodid

Töös on kasutatud järgmisi kvantitatiivseid ja kvalitatiivseid uurimismeetodeid:

- 1) küsitlused:
 - a) kirjalikud küsimustikud (õpilastele, lapsevanematele ja õpetajaile);
 - b) kirjalikul küsimustikul põhinev suuline süvaintervjuu (koolidirektorite ja õppealajuhatajatega);
- 2) tunnivaatlused (kokku 51 tundi – märkmed vaatluslehe alusel);
- 3) arengukavade analüüs, et määrata, kuidas arengukavad toetavad või ei toeta hiliskeelekümbluse arengut.

Õpilaste küsimustik koosnes 25 küsimusest, millest 16 oli valikvastustega ja 9 vabavastustega. Uuriija esitas küsimustiku õpilastele, kellest enamikul kulus vastamiseks 40 minutit.

Õpetajate küsimustik koosnes 27 küsimusest, millest 11 olid vabavastustega ja 16 valikvastustega. Üheksa valikvastuse puhul oli vastajal võimalus lisada enda valikuid või täpsustada oma vastust. Õpetajad vastasid küsimustikele eraldi ning saatsid vastused kas posti teel keelekümbluskeskusesse või anti need enamasti kinnistes ümbrikutes kooli sekretärile, õppealajuhatajale või otse uurijale.

Lastevanemate küsimustik koosnes 16 küsimusest, millest 3 olid vabavastustega ja 13 valikvastustega. Nelja valikvastuse puhul sai vastaja lisada enda valikuid või teha täpsustusi. Küsimustikud anti õpilastele, kes andsid need vanematele ning töid täidetud küsimustikud kooli tagasi. Need anti klassijuhatajale või otse uurijale.

Koolijuhtide suuline süvaintervjuu põhines kirjalikul küsimustikul, mis koosnes 32 küsimusest, millest 19 olid vabavastuste ja 13 valikvastustega. Intervjuu ajal sai iga koolijuht enda vastuseid täpsustada. Seda võimalust kasutati palju. Iga intervjuu kestis 2–4 tundi.

Küsimustik koostati eelkõige varajase keelekümblusprogrammi jätkusuutlikkuse uuringu küsimustike põhjal, et lihtsustada varajase ja hiliskeelekümblusprogrammide võrdlust. Varajase keelekümblusuuringu küsimustikke koostades konsulteeriti Fred Genesee (McGilli Ülikool), Doug Harti (OISE¹), Sharon Lapkini (OISE) ja Naomi Holowbow'ga (Asser, Mehisto 2005). Selle hiliskeelekümblusuuringu küsimustikku koostades peeti nõu Keelekümblusprogrammi Lapsevanemate Liidu ning Keelekümbluskeskuse esindajatega, Londoni Ülikooli õppejõudude Jane Hurry ja David Scottiga ning kahe keelekümblusõpetajaga.

Arengukavasid analüüsid uuriti, kuidas võrd oli keelekümblusprogrammi arengut käsitlevaid elemente integreeritud kooli visiooni, missiooni ja kavandatud tegevustesse ning kuidas need kolm arengukava osa olid omavahel kooskõlas.

¹ OISE – Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto

Uurimuse ajaline kestus

Detsember 2008 kuni juuni 2009

Andmete töötlemine

Andmed sisestati MS Exceli abil. Excelisse loodi sisseehitatud kontrolliga sisestusvormid. Sisestatud andmed imporditi statistilise andmetötluse programmi SPSS, kus need puhastati, ühendati ja kontrolliti ning kodeeriti analüüsiks. Kogu andmetöötlus toimus SPSSiga.

Peamised meetodid olid aritmeetilise keskmise arvutus ja võrdlus ning sagedustabelid ja nende põhjal koostatud graafikud. Korrelatsioonide ja nende olulisuste arvutamiseks kasutati Spearmani korrelatsioonikordajaid kahepoolse (*two-tailed*) olulisuse testimisega. Andmed on SPSSi ekspordi tabeliformaadis kättesaadavad kordusanalüüsiks.

UURIMISTULEMUSED

ÜLEVAADE

Sissejuhatus

Alljärgnevas ülevaates esitatakse uurimistöö andmed sünteesitult. Osa soovitusi on lõimitud juba ülevaatesse, kuid esmatähtsad soovitused esitatakse omaette peatükina. Igale esmatähtsale soovitusele järgneb põhjendus, mis sisaldab ka lisaandmeid.

Õpilased

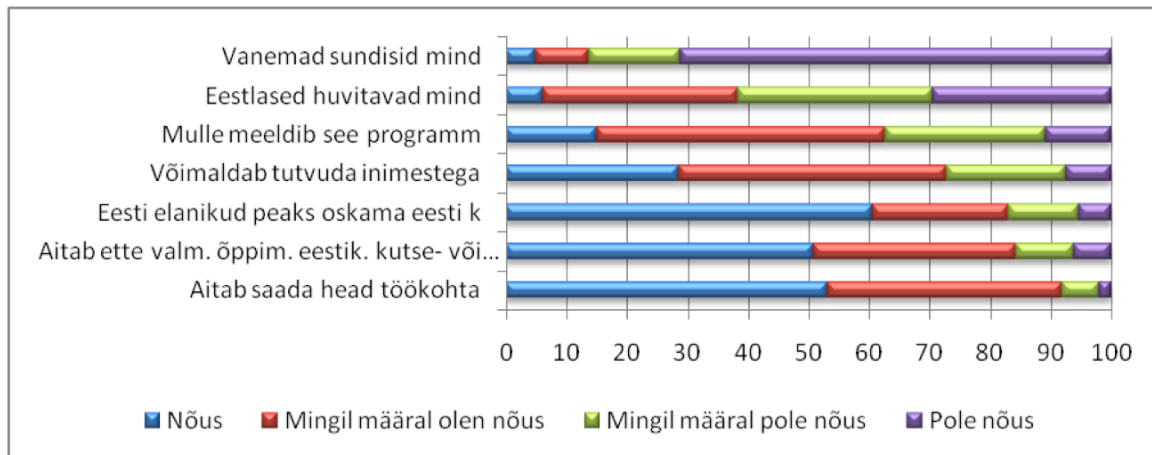
Enamik küsimustikule vastanud 8. ja 9. klassi õpilasi (98,6%) on 14–16aastased. Poisid moodustasid 31,2% ja tüdrukud 68,8% vastanutest. Nendest andmetest lähtudes tundub, et programmis võib olla poiste ja tüdrukute osakaal tüdrukute poole kaldu. Koolidel on vaja aru saada, milline oli õpilaste sooline jaotus programmi alguses ning milline on see praegu. Kas 8. ja 9. klassi poiste ja tüdrukute osakaal sarnaneb olukorraga teistes klassides? Kui sarnaneb, siis millest see tuleneb? Kas poisse on rohkem programmist välja langenud kui tüdrukuid? Kas kooli töötajate hoiakud ja käitumine on kuidagi kaasa aidanud poiste programmist kõrvale hoidmisele? Kas programmi on alateadlikult põhjalikumalt reklaamitud tüdrukutele? Läbimõeldud, sihipärast ja süsteemset vaadet on vaja selleks, et programmi tulevaste lendude puhul tagada, et programm võimaldab nii poistele kui ka tüdrukutele võrdset juurdepääsu.

Praegune olukord, kus 8. ja 9. klassis on märksa rohkem tüdrukuid kui poisse, viitab tõigale, et mida varem alustada keelekümblust, seda parem. Krister Lauren (2000) on öelnud, et üks varase keelekümbelse eelistest on võimalus vältida laste seas stereotüüpse mõtlemise negatiivset poolt (keeleõpet võidakse pidada tüdrukute asjaks). Hiliskeelekümbelprogrammi astumise ajaks on stereotüüpne mõtteviis sageli juurdunud õpilasteski.

Uuringus osalenud õpilasi iseloomustavad ka nende keelekümbelprogrammi valiku põhjused (joonis 1) ning see, mille alusel nad hindavad tundide kvaliteeti. Enamik õpilasi väitis, et vanemad ei sundinud neid programmis osalema. 71% pole nõus väitega, et vanemad sundisid neid programmis osalema, ja 15% pole mingil määral nõus selle väitega. Kui uuringu tulemusi tutvustati õpilastele, nõustusid nad uurija väitega, et programmi valik oli nende tehtud. Üle 80% õpilasi nõustus järgmise kolme väitega:

- 1) inimesed, kes elavad Eestis, peaks oskama eesti keelt (60,5% nõus, 22,4% mingil määral nõus);
- 2) see aitab mind ette valmistada õppimiseks eestikeelses kutsekoolis või ülikoolis (50,7% nõus, 33,6% mingil määral nõus);
- 3) usun, et see aitab mul saada head töökohta (53,1% nõus, 38,8% mingil määral nõus).

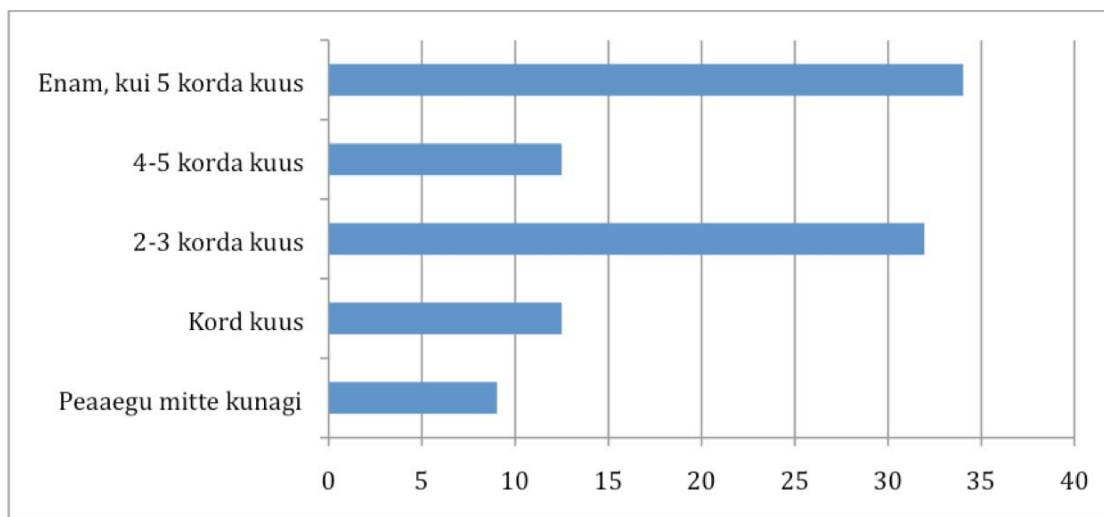
Programmi valiku põhjusteks ei ole mitte ainult pragmaatilised põhjused, vaid uskumus, et Eestis elavad inimesed peaksid oskama eesti keelt. See viitab sellele, et valdav osa õpilastest on omaks võtnud riigikeele keskse rolli Eesti ühiskonnas. Kuigi enamik õpilasi ei öelnud, et nad on huvitatud eestlastest ja nende elulaadist, märkisid nad, et programm võimaldab tutvuda suurema arvu inimestega. See viitab võimalusele, et eestlastega suhtlemine huvitab siiski enamikku õpilasi.



Joonis 1. Õpilaste keelekümbelprogrammi valiku põhjused

Faktoranalüüs näitas, et õpilased hindavad aineklasside kvaliteeti, lähtudes kolmest tegurist: teadmised (hea õpe, mitmekesisus, head hinded, huvitavus), karjäär (aitab edasi õppida ja tööd leida) ning meelelahutus (lõbus on nii terve klassiga kui ka väiksemas rühmas, sõpradega suhtlemise võimalus). Eelkõige on õpilased huvitatud sellest, et aineklassid annavad teadmisi, aitavad ette valmistada tööks või edasi õppimiseks. Siiski mängib aineklasside hindamisel väga tähtsat rolli see, kui huvitav on tund ja kui lõbus on klassis olla.

Keelõppe üks eesmärk on võimaldada õppijail suhelda sihtkeelekandjatega. Kooli huvides on luua õpilastele eesti keele kasutamiseks väljaspool kooli lisavõimalusi. See aitab muuta keeleõppe tähenduslikumaks ning seega soodustab selle õppimist. 46,5% õpilastest märkis, et nad suhtlevad väljaspool kooli eesti keeles neli või enam korda kuus (joonis 2). 21,5% vastanuist suhtleb eesti keeles väljaspool kooli kord või vähem kuus. Õpilaste vastused erinesid kooliti. Ühes Tallinna koolis 68% vastanuist ja ühes koolis väljaspool Tallinnat 59% vastanuist märkis, et suhtlevad väljaspool kooli eesti keeles neli või enam korda kuus. Teises Tallinna koolis oli see protsent 41 ja teises koolis väljaspool Tallinnat 20. On mõttekas uurida, millest tuleneb selline erinevus.



Joonis 2. Väljaspool kooli suhtlemise sagedus (õpilaste protsent)

Tüdrukute ja poiste vastuste vahel ei olnud statistiliselt olulisi erinevusi.

Õpetajad

Küsimustikule vastas 27 õpetajat, kellest 21-l on suurem kui kuueaastane pedagoogistaaž. Kaks õpetajat on alles alustanud õpetamist, neljal on 3–5 aastat staaži. Enamik õpetajaid on kogenud pedagoogid, mida võib pidada üheks programmi tugevuseks.

Tabel 1. Õpetajate pedagoogiline staaž

0-1 aastat	1-2 aastat	3-5 aastat	6-10 aastat	11-15 aastat	16 aastat ja rohkem	Vastamata
2	0	4	7	4	10	0

Õpetajate keelekümblus kogemus on ajalises mõttes vähem ulatuslik. Kolm õpetajat on äsja alustanud tööd keelekümblusprogrammis, viis õpetajat töötab teist aastat ning 17-l on 3–5 aastat kümblusõpetajastaaži. Üks õpetaja on töötanud keelekümblusklassides üle kuue aasta. Üks õpetaja ei teatanud enda staaži.

Tabel 2. Õpetajate keelekümblusstaaž

0-1 aastat	1-2 aastat	3-5 aastat	6-10 aastat	Vastamata
3	5	17	1	1

Asjaolu, et 33% vastanutest õpetab keelekümbleses alles esimest või teist aastat, on programmi vaatevinklist vägagi tähenduslik, sest vähe kogunud õpetajad vajavad keelekümblesuse heade tavade rakendamisel üldjuhul suuremat tuge kui nende kogenumad kolleegid. Keelekümbleskeskus, koolitajad kui ka koolijuhid peavad arvestama, et ikka ja jälle tuleb aidata uutel keelekümblesõpetajatel mõista keelekümblesmetoodikat.

Enne keelekümbelusõpetajaks saamist töötas enamik õpetajaid (78%) vene õppekeelega koolis. 63% vastanutest töötas samas koolis kas õpetades oma ainet (aineid) vene keeles (30% vastanutest) või eesti keele õpetajana (33% vastanutest); 15% töötas mõnes muus vene õppekeelega koolis, 7% olid üliõpilased ja 7% töötas eesti õppekeelega koolis. Üks õpetaja märkis, et ei töötanud koolis, ning üks oli klaverisaatja spordikoolis. 74% hindas oma tugevamaks keeleks vene keelt. See tähendab, et õpetajad ei vaja tuge mitte ainult keelekümbuluse metoodikat omandades, vaid tihti ka oma eesti keele oskust täiendades.

Peaaegu 90% õpetajatest märkis, et pole ülikoolis keelekümbuskursust läbinud või ei ole seda läbimas. Säärast vastust oli oodata, kuna Narva Kolledž on Eesti ainus kõrgkool, kus tulevane õpetaja saab seda eriala omandada. Suurem osa keelekümbelusõpetajaid on koolitatud keelekümbuluskeskuse või kooli kaudu. Keelekümbulusprogrammis on võimalik töötada ka ilma sellekohase väljaõppeta – 30% vastanuist teatas, et pole kunagi osalenud keelekümbuskoolitustel.

38% vähe kogunud õpetajatest (need, kellel on kaks või vähem aastat keelekümbuskogemusi) on osa võtnud keelekümbuluse täienduskoolitustest. Kogunud õpetajate hulgas oli neid 83%. Seda erinevust tasakaalustab mingil määral tõik, et vähe kogunud õpetajate hulgast on 25% läbinud või läbimas ülikoolis keelekümbuluse kursust. Kogunud õpetajate seas on see protsent 6.

32% õpetajaist ei nõustunud täielikult või pigem ei nõustunud väitega „Olen tööks keelekümbulusklassis hästi ette valmistatud (piisav koolitus)”. Kuigi selle uuringu raames ei küsitletud tavaprogrammi õpetajaid, võib oletada, et nendegi hulgas on märgatav hulk pedagooge, kes tunnevad, et nad ei ole õpetajatööks hästi ette valmistatud. Arvestades tööka, et keelekümbulusprogramm toob nii õpilasele kui ka õpetajale lisakoormuse, vajavad need õpetajad lisatuge selleks, et parandada enda ettevalmistust ja turvatunnet. Sellest võib omakorda sõltuda programmi kvaliteet ning õpetajate ja nende õpilaste soov programmis edaspidi töötada. Erilist tähelepanu vajab üks kool, kus kaheksast õpetajast kuus märkisid, et nad pigem ei nõustu väitega, et nad on tööks keelekümbulusklassis hästi ette valmistatud. See on kindlasti riskitegur, mille vähendamiseks tuleb koolil teha tõsisid tööd. See kool vajab ka erilist tuge keelekümbuluskeskuselt.

Koolijuhid

Koolijuhtidel on suur kogemus. Kolmes koolis on nii direktorid kui ka õppealajuhatajad juhtinud hiliskeelekümbuluse rakendamist alates programmi alustamisest aastal 2003. Ühes koolis on nii õppealajuhatajal kui ka direktoril väiksem keelekümbuluskogemus (ühel on aasta, teisel 3–5 aastat), sestap pole nad võrreldes teiste koolijuhtidega saanud samaväärselt osaleda keelekümbuluskeskuse korraldatud koolitustel või keelekümbuluvõrgustikku arendavatel üritustel (vt sissejuhatust). Neil on olnud vähem keelekümbuluskeskuse korraldatud struktureeritud võimalusi, et arutada ning analüüsida oma tundeid ja arusaamu seoses keelekümbulusega, võrrelda neid hea keelekümbuluse tavaga, kavandada koostöös teistega programmi arengut või luua ja arendada sidemeid teiste koolidega.

Kõigil koolijuhtidel on tugev ning pikaajaline seos kakskeelsusega. Osa õppis ülikoolis võõrkeele eriala, osa on pärit mitmekultuurilisest perest ning kõik on teinud teadlikult tööd, et olla kaks- või mitmekeelsed. Neli koolijuhti kaheksast omandas ülikoolis matemaatika, füüsika või muu reaalseadusega seotud eriala. Üks koolijuht on 2008. aasta kevadel saanud magistriks, magistritöös käsitles ta keelekümbluse arengut oma koolis.

2003. aasta kevadest kuni 2007. aasta sügiseni korraldas keelekümbluskeskus koolijuhtidele ja õpetajatele suures mahus täienduskoolitusi. Ükski koolijuht ei suutnud küsitlemise ajal meenutada nende koolituste ajalist mahtu, kuid kõik oletasid, et nad olid saanud kokku vähemalt neli maksimaalselt kaheksa nädalat koolitust. Erandiks oli üks koolijuht, kes oli alles esimest aastat sellel kohal ja kes ei olnud üldse koolitusel osalenud. Keelekümbluses kasutatavat metoodikat ei saa pidada enesestmõistetavaks ega lihtsalt omandatavaks, seega on vajaliku koolituse olemasolu üks programmi jätkusuutlikkuse kriteeriume (Coonan 2007; Gajo 2007; Fortune jt 2008; Genesee 2008). Kuna ka keelekümblusprogrammide juhtimine nõuab tavaprogrammiga võrreldes mitmeid erioskusi (Cloud jt 2000; Lindholm-Leary 2001; McConnell 2005; Tokuhama-Espinosa 2008), põhjustab juhi koolituse puudumine riski.

2007/2008. õppeaasta jooksul on keelekümbluskoolituste arv vähenenud. Koolijuhid ütlesid, et on saanud selle õppeaasta vältel 0–12 päeva koolitust. Enamik koolijuhte sai 2 päeva koolitust.

Koolijuhid vastutavad ka ise täiendusõppe korraldamise või võimaldamise eest. Loodi võimalusi nii endale kui ka kooli töötajatele. Täiendusõppe on koolijuhtide jaoks avar mõiste, mis hõlmab nii koolitusi, kolleegide koolitamist kui ka konverentsidel osalemist. Kolmes koolis ütlesid koolijuhid, et nad korraldavad konverentse või võtavad osa konverentsidest, mille on organiseerinud mõni teine keelekümbluskool. Kaks koolijuhti olid ise otsinud enesetäiendamise võimalusi. Üks oli hiljuti lõpetanud magistritöö keelekümbluse teemal.

Koolijuhid pidasid koolide korraldatud konverentsil osalemist või selle juhtimist oluliseks enesetäiendamise viisiks (vt tsitaati ülalpool). Kahel koolil on tavaks korraldada lapsevanematele konverents ning oma õpilastele, õpetajatele ja partnerkoolidele keelekümbluspäev.

Näide ühe kooli täiendusõppe algatuste kohta

Korraldame igal aastal lastevanematele kahtunnise **konverentsi**. Tavaliselt räägime:

- õpilaste saavutustest;
- probleemidest ja lahendustest;
- kooli arengukavast ning kuidas keelekümblus seda mõjutab.

Osaleb umbes 125 lapsevanemat. Esinevad ka kooli psühholoog ja sotsiaaltöötaja.

Keelekümbluspäev õpilastele, õpetajatele ja partnerkoolidele

Seda päeva juhivad keelekümblusõpetajad. Osalevad eelkõige õpilased. Eesmärk on tugevdada sidemeid keelekümbluskoolidega ja eesti õppekeelega koolidega. See on meile võimalus tutvustada ennast teistele, et tugevdada meeskonnatunnet. See aitab õpetajatel võtta suuremat vastutust programmi eest. Sündmust rahastab kool. See kestab terve päeva.

See tekitab palju positiivseid emotsioone, nõudes ka suurt tööd. Tekib meeskond. Kõik ei laabu alati ideaalselt. Õpime. Õpetajad õpivad vastutust kandma. Meie kooli maine on mängus, nii et pingutatakse.

Noored õpetajad löövad kaasa isegi siis, kui nad pole kümblusõpetajad. Iga inimese vastutus pannakse kirja. Selle päeva korraldamine on aidanud märgata aktiivseid õpetajaid, neid, kellesse tuleks edaspidigi investeerida. See motiveerib teisi tegelema keelekümblusega. Näiteks on IT-õpetaja palju kaasa aidanud. See aitab tavaprogrammi õpetajatel teha koostööd kumblajatega. Keelekümblus on aidanud meelitada lapsi meie kooli ja see on omakorda andnud inimestele tööd. See on motiveerinud nooremaid õpetajaid õppima eesti keelt ja õpetama keelekümblusprogrammis.

Üks kool pakub oma tavaprogrammi õpetajaile eesti keele õpet. Koolitajad on oma kooli eesti keele õpetajad. Koolijuhid pidasid seda eriti positiivseks lahenduseks, sest noored eesti keele õpetajad õppisid kogenud pedagoogidelt palju kasulikke võtteid ning vanemad kursusel osalejad täiendasid oma eesti keele oskust (vt tsitaati allpool).

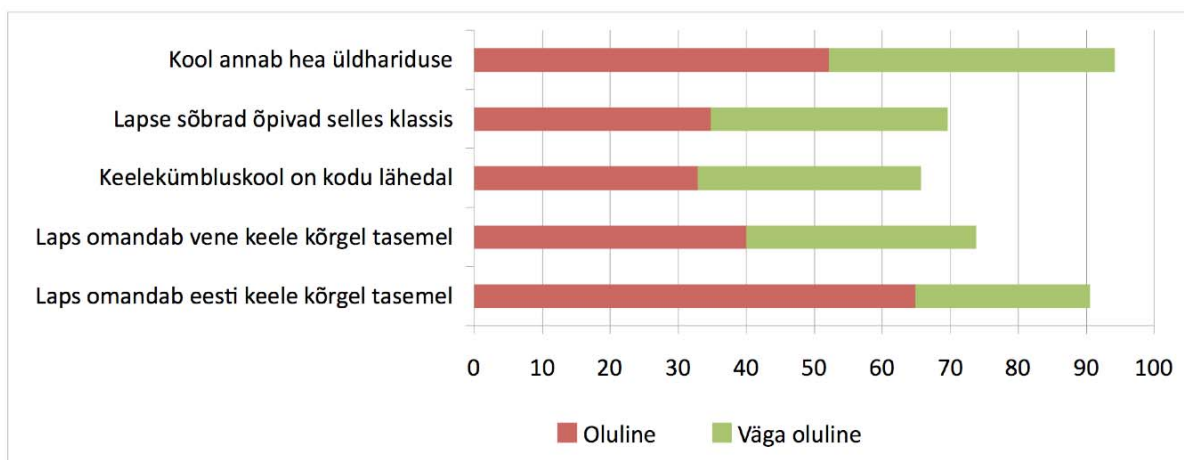
Direktori arvamus

Sel suvel korraldasime algklassiõpetajatele eesti keele kursuse. Õpetajaks oli üks meie kooli eesti keele õpetaja. Tänu talle (ta on ise venelane) on teised õpetajad hakanud andma kunstiõpet eesti keeles. Ka eestlased on mitteeestlasi aidanud. Eesti keele õpetaja, kes kursuse korraldas, on noor. Ta õppis kursusel osalenud vanematelt õpetajatelt palju. Lasen noortel vastutada, endal pole vaja alati kõige eest vastutada. On vaja toetada noort õpetajat, mitte hakata tema eest vastutama. Õpetaja vastutab enda tehtud töö eest.

Ma armastan meie kooli õpetajaid. Inimesed kellega me töötame, peavad meile meeldima.

Lastevanemad

Lastevanemaid iseloomustab vastus küsimusele „Miks Teie laps õpib jätkuvalt keelekümblusprogrammis?“ (joonis 3). Kuigi otsus, mis viis lapse õppima programmis, ei pruugi olla lapsevanema oma, on eriti lähedased inimesed üksteise arvamustest tugevalt mõjutatud (Thaler, Sunstein 2008). Seega võib oletada, et üldjuhul mängib lapse keelekümblusprogrammis jätkamisel rolli lapsevanemate arvamus. Vastused peegeldavad ka seda, mida vanemad väärtustavad. Eelkõige väärtustatakse head üldharidust ja võimalust lapsel omandada eesti keel. Kolmandal kohal on vene keele kõrgel tasemel omandamine. See tulemus on kooskõlas muude uuringute tulemustega, mis näitavad, et kakskeelse hariduse aruteludes on kesksel kohal esimese keele areng, teise keele areng ning kõigis õppeainetes edasijõudmine (Baetens Beardsmore 2002, viidatud Gajo 2000, Gajo, Mondada 2000, Gajo, Serra 2000 ja 2002). See, et kool on kodu lähedal ja et lapse sõbrad õpivad selles klassis, on oluline rohkem kui 60%-le lastevanemaist.



Joonis 3. Vanemate arvamus lapse keelekümblusprogrammis õppimise põhjustest

Rahulolu programmiga

Koolid rakendavad edukalt keelekümblusprogrammi. Valdav osa õpilastest, lastevanemaist ja koolijuhtidest on programmiga rahul.

Enamik õpilasi saab eesti keeles õppimisega hakkama, pidades ainete õppimist eesti keeles kergeks (19%) või märkides, et tulevad toime, kuigi see ei ole kerge (71%). 38% õpilastest arvab, et nad teevad eesti keeles suuri edusamme, ning 50% meelest on nende eesti keele areng olnud rahuldav. Neid arve võib pidada õpilaste rahulolu ja programmi edukuse näitajateks.

Üle 60% lastevanematest on keelekümblusprogrammiga rahul (57,3% rahul, 5,3% väga rahul). Koolidel tuleb uurida, miks 34,7% lapsevanematest väitis, et nad on programmiga rahulolematud või väga rahulolematud (2,7%), ning milliseid programmiga seotud muresid on rahulolevatel vanematel. Programmi jätkusuutlikkuse tagamiseks on oluline tegelda rahulolematute vanemate programmimuredega. Samas ei tohi unarusse jätta rahulolevaid vanemaid, kuna rahulolu võib alati mingil põhjusel väheneda. Rahulolevate vanematega saab teha koostööd, et aidata tugevdada programmi positiivset imagot.

Õpetajad on üldjuhul rahul otsusega töötada keelekümblusprogrammis. Kuus õpetajat (23%) on oma otsusega väga rahul, 17 õpetajat (65%) on rahul ja kolm (12%) ei ole rahul. Üks õpetaja küsimusele ei vastanud. Muret teevad need kolm õpetajat, kes ei ole rahul oma otsusega hakata keelekümblusõpetajaks ning seda eriti põhjusel, et kaks neist töötavad samas koolis, kus on suur arv vähe kogunud keelekümblusõpetajaid.

Koolijuhid on väga rahul (5 vastanut) või rahul (3 vastanut) otsusega käivitada koolis keelekümblusprogramm. Rahulolu põhjendati mitmeti. Programm aitab parandada riigikeele õpet, aga samas pakub ta koolile ja õpilastele palju enamat (vt koolijuhtide arvamust allpool). Programmi mõju on mitmekülgne.

Koolijuhtide arvamused keelekümblusprogrammi kohta

- See on aidanud kogu koolil areneda.
- Ilma keelekümbluseta ei oleks me seal, kus me praegu oleme.
- Laste ja vanemate motivatsioon on paranenud.
- Alguses olin väga rahul, nüüd vähem. Algul (kuigi mõni õpetaja ei uskunud sellesse) oli meil hea meeskond, kes tahtis teha. Nüüd teeme palju tööd, aga saame vähem vastu.
- Meie lõpetajad õpivad eesti keeles politseikoolis.
- See on esimene samm integratsiooni teel.
- Lapsed on nüüd konkurentsivõimelisemad.
- Eksamitulemused on paranenud.
- Õpilastel on seda vaja.

Kavatsused ja tulevikuplaanid

Erinevate huvirühmade kavatsused ja tulevikuplaanid aitavad mõista nende seotust programmiga. Mida tihedam on nende seotus programmiga, seda tõenäolisemalt on programm jätkusuutlik.

Kuigi õpilaste kavatsusi otseselt ei uuritud, küsiti neilt siiski, miks nad valisid keelekümblusprogrammi. 92% õpilaste meelest aitab see saada head töökohta, 73% arvates võimaldab see tutvuda suurema arvu inimestega, 83% leidis, et inimesed, kes elavad Eestis, peaks oskama eesti keelt, ning 84% ütles, et see aitab valmistuda õppimiseks eestikeelses kutsekoolis või ülikoolis. Need vastused viitavad sellele, et õpilased näevad oma tulevikku Eestis ning et keelekümblusprogramm aitab neil parandada oma eesti keele oskust.

Vanemate arvamus läheb osaliselt laste omast lahku. 51% lapsevanemaist arvas, et nende laps jääb pärast hariduse lõpetamist Eestisse, lisades mõnel puhul, et see sõltub sellest, kas laps leiab tööd. 16% lapsevanematest teatas, et elukoha otsus on lapse teha, ega avaldanud selle kohta arvamust. 33% lapsevanemate arvates hakkab nende laps elama välismaal. Sihtriigina mainiti eelkõige Lääne-Euroopa riike. Need vanemad, kes ei näe oma laste tulevikku Eestiga seotuna, ei pruugi keelekümblusprogrammi samamoodi toetada kui teised lapsevanemad, kuna nad ei pruugi mõista eesti keeles õppimise eeliseid ega eesti keele tähtsust oma laste tulevikus. See võib omakorda häälestada lapsi suhtuma programmi vähem positiivselt kui muidu ning mõjuda negatiivselt õppimisele.

Enamik õpetajaist (77%) kavatseb ka viie aasta pärast pidada sama ametit, 16% soovib olla koolitaja, 4% loodab saada õppealajuhatajaks, 8% direktoriks, ent 4% töötada uuel alal. Mõni õpetaja näeb ennast kahes ametis. Kuna õpetajate puudus oli direktorite esmane mure ning õpetajate kavatsused viitavad sellele, et kaadrivoolavus on suur, on see programmi jätkusuutlikkuse tagamisel riskitegur.

Kõik direktorid kavatsevad olla viie aasta pärast samal kohal. Kolm õppealajuhatajat plaanivad kohalt lahkuda, neist kaks lähevad pensionile ja üks soovib töötada õpetajana. Kuna õppealajuhatajatel on keelekümblusõpetajate suunamisel ja toetamisel ning erinevate sidusrühmade koostöö juhtimisel eriti tähtis roll, tuleb enne kavandada lahkuva koolijuhhi asendamist ning uue juhi välja- või täiendusõpet. Kuna õppealajuhatajat võib asendada enda kooli metoodiliselt tugev õpetaja, võib selle õpetaja asendamine tekitada omakorda lisasurvet koolile.

Kooli sisekliima

Positiivne sisekliima aitab tagada programmi jätkusuutlikkust. Kooli sisekliimat analüüsidest saab lähtuda järgmistest aspektidest:

- 1) väärtused ja eesmärgid;
- 2) ühtekuuluvus;
- 3) kooskõla;
- 4) turvalisus;
- 5) kaasatus ja meeskonnatöö;
- 6) motivatsioon;

- 7) teadmiste ning muude ressursside jagamine;
- 8) õiglus, võrdsus, austus, usaldus, hoolivus ja suhtumine;
- 9) suhted, sh õpilastel omavahel ning õpilaste ja õpetajate vahel;
- 10) kord ja distsipliin;
- 11) kaasaráákimisvõimalus (demokraatia);
- 12) lastevanemate kaasatus;
- 13) kooliüüendus ning koolijuhtide, õpetajate ja õpilaste areng;
- 14) saavutused;
- 15) keelteoskus (www.kke.ee; Haynes jt 1993; Johnson jt 1996; Johnson jt 1993, 1997; Kuperminc jt 2001).

Koolijuhid ja õpetajad tunnevad, et neid ja nende tööd väärtustatakse ning et neil on head suhted kolleegide ja lapsevanematega. Kõigi koolijuhtide arvates väärtustab nende kolleeg (direktor või õppealajuhataja) tehtud tööd. 90% õpetajatest on nõus väidetega „Minu õppealajuhataja väärtustab mind õpetajana“, „Minu direktor väärtustab mind õpetajana“, „Ma meeldin oma õpilastele“. Kõik koolijuhid ja üle 80% õpetajatest tunnevad, et õpilaste vanemad austavad ning nende kolleegid toetavad neid. Enam kui 80% õpetajaist tunneb, et nad võivad oma töömuresid jagada koolijuhtidega.

Siiski on koostöös arenguruumi. 21% õpetajate arvates ei toeta keelekümbkluskolleegid neid ning 23% meelest ei moodusta keelekümbklusõpetajad head meeskonda. See on eelkõige probleemiks ühes koolis, kus pooled õpetajad ei nõustunud väitega, et keelekümbklusõpetajad moodustavad hea meeskonna. Kuna keelekümbklusmetoodika nõuab õpilaste soovitud keeletulemustes regulaarset kokkuleppimist ning õppekavaüleste projektide kavandamiseks õpetajate süsteemset koostööd, võib vähene meeskonnatöö takistada õpilaste potentsiaali arvestamist.

Veel annab mõtlemisainet koolidele tõik, et 40% keelekümbklusõpetajate arvates ei toeta neid tavaprogrammi õpetajad. See viitab vajadusele juhtkonnal koos kogu koolimeeskonnaga pöörata jätkuvalt tähelepanu tava- ja keelekümbklusprogrammi lõimimisele, et vältida keelekümbklusele kohati omast „kaks kooli ühes“ fenomeni (Cloud jt 2000; Bolger 2005; Carmody 2005; Mehisto 2007).

Vanemate rahulolu programmiga saadi teada järgmiste väidete kaudu. Arvud näitavad, mitu protsenti vastanuist oli väidetega täiesti või pigem nõus:

- 1) kool annab lapsele vajaduse korral asjakohast abi ja toetust (46%);
- 2) kool arvestab vanemate arvamusi, ettepanekuid ja muresid (47%);
- 3) tunnen, et olen koolis teretulnud (54%);
- 4) direktor on avatud kahekõnele lastevanematega, sh on nõus ka probleemidest rääkima (68%);
- 5) õppealajuhataja on avatud kahekõnele lastevanematega, sh on nõus ka probleemidest rääkima (70%);
- 6) õpetajad on avatud arutelule lapsevanematega, sh on nõus ka probleemidest rääkima (72%);
- 7) klassijuhataja on avatud arutelule lapsevanematega, sh on nõus ka probleemidest rääkima (74%).

Seega suhtuvad vanemad programmisse vähem positiivselt kui õpilased, koolijuhid ja õpetajad. Kooli ja kodu koostöös on arenguruumi. Vanemate turvatunde parandamine nõuab kooli, koolitajate ning keelekümbluskeskuse koordineeritud pingutust. Koolidel on vaja analüüsida, kuidas nad töötavad lapsevanematega, ning seejärel kavandada samme olukorra parandamiseks. Arvestades praegust olukorda, on koolidel ilmselt vaja tuge ekspertidelt, kes on sellist analüüsi teinud ja oskavad pakkuda lahendusi. Selles asjas võiks abiks olla keelekümbluskeskus. Kuigi küsitluse ajal ei uuritud, millel põhinesid vanemate ülaltoodud arvamused, võib teiste uuringute alusel oletada, et neil võis puududa teave selle kohta, mida teeb kool nende laste toetamiseks. Neil võis puududa ka teadmine, millest ja kuidas tõhusalt ning turvaliselt õpetajate ja koolijuhtidega rääkida, et kaasa aidata oma laste arengule (Hattie 2009).

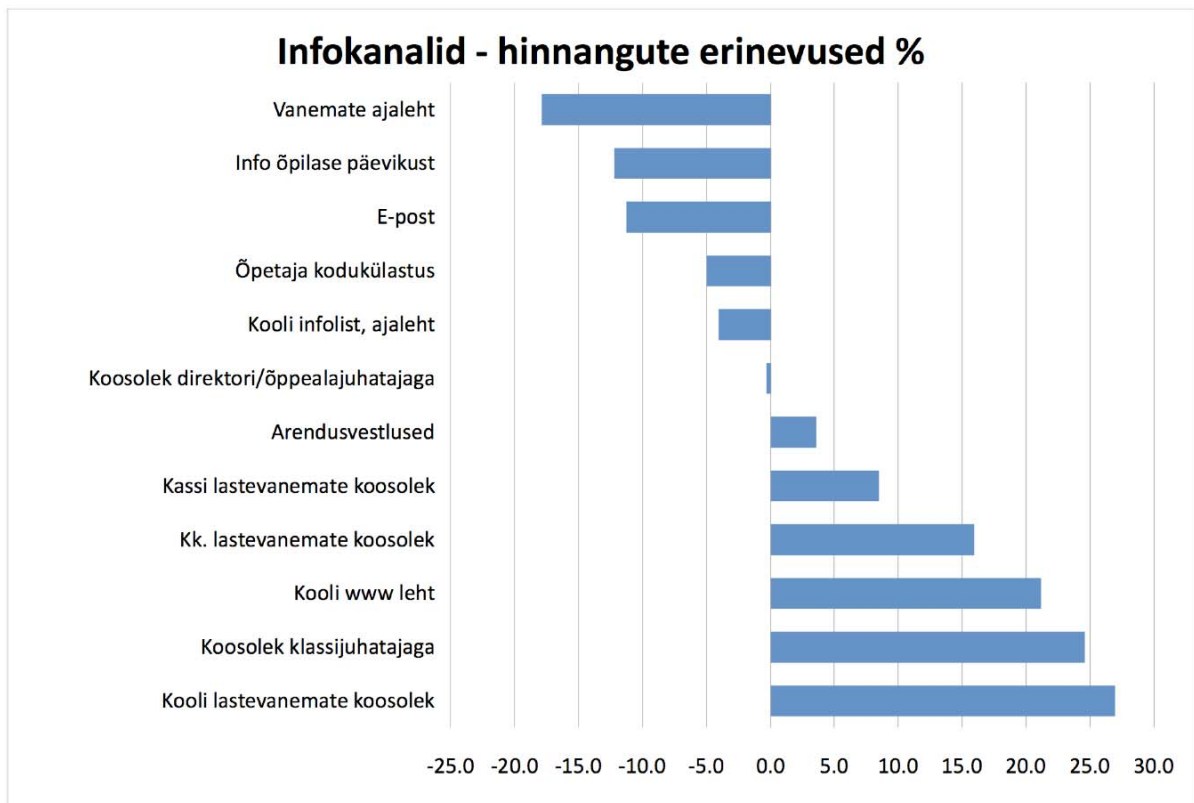
Suhtlus lastevanematega

Õpetajad ja koolijuhid jagavad vanematele teavet keelekümblusprogrammi kohta eri kanalite kaudu. Üldjuhul kattusid nii koolijuhtide, õpetajate kui ka lastevanemate arvamused sellest, kuidas antakse või saadakse teavet keelekümbluse kohta.

Peaaegukõik õpetajad (92%) teatasid, et kool jagab keelekümblusteavet kogu kooli lastevanematele korraldatud koosolekutel. Kõik koolijuhid väitsid sedasama. Kuna keelekümbluse huvirühmad koosnevad nii nendest rühmadest või indiviididest, kes võivad olla programmist mõjutatud, kui ka nendest, kes võivad programmi mõjutada, siis on oluline jagada keelekümblusteavet nii keelekümblesjate lastevanemate kui ka ülejäänud vanematega. Tavaprogrammi vanemad võivad keelekümblust toetada, olla selle suhtes ükskõiksed või sellele aktiivselt vastu töötada. Keelekümblusteabe jagamine kõigi kooliõpilaste vanematele võib aidata ära hoida arusaamatusi, suurendada teadlikkust programmi suhtes ning vähendada vastuseisu. (Cloud jt 2000; Freeman 1984, Lépineux 2005, viidatud Freeman 1984; Lindholm-Leary 2001; Mehisto 2007; Mehisto, Asser 2009.)

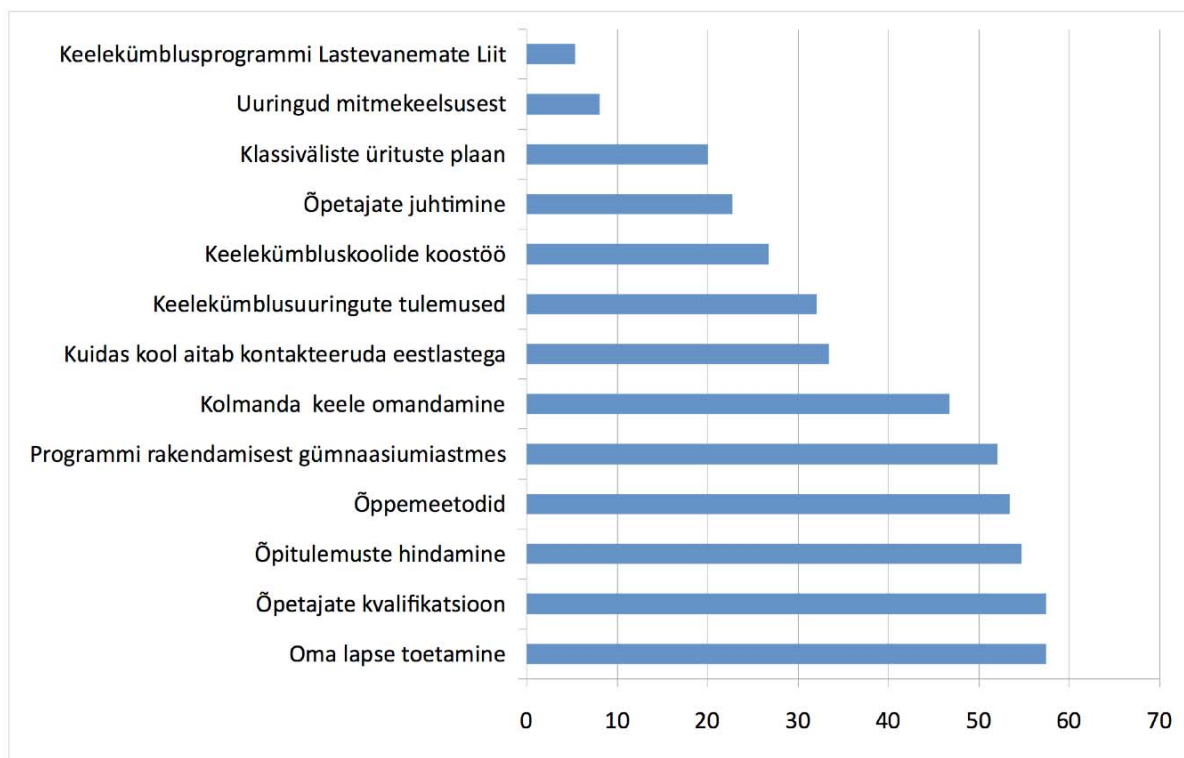
Suhtelises kooskõlas on õpetajate ja lastevanemate arvamused küsimuses, kuidas jagab kool lastevanematele keelekümblusteavet. Joonisel 4 on kajastatud lastevanemate ja õpetajate arvamuste omavahelist suhet info jagamise kohta. Kui vanemad pidasid mõnda teabekanalit enam kasutatud infoallikaks kui õpetajad, siis on see joonisel tähistatud positiivsete numbritega, vastasel juhul aga negatiivsete numbritega. Mida lühemad ja nullile lähemal on tulbad, seda enam langevad kokku lastevanemate ja õpetajate arvamus; mida pikemad ja nullist kaugemal on tulbad, seda erinevamad on arvamused.

Võrreldes lastevanematega, hindavad õpetajad keelekümblyse teabeallikatena tähtsamaks Keelekümblysprogrammi Lastevanemate Liidu ajalehte, õpilaspäevikut ja e-posti. Lastevanemad märkisid, et said valdava osa keelekümblysteabest kõigile lastevanematele mõeldud kooli koosolekutelt, klassikoosolekutelt, koosolekutelt klassijuhatajaga, kooli koduleheküljelt, keelekümblyse lastevanemate koosolekutelt ning koosolekutelt koolijuhtidega. Kui välja arvata kohtumised koolijuhtidega, pidasid õpetajad kõiki neid teabekanaleid vähem tähtsaks kui vanemad. Üldjuhul on kooli ja lastevanemate vahetu kontakt tundunud vanematele parima infoasaamise moodusena. Lisaks pidasid vanemad kodulehekülge tähtsamaks teabeallikaks kui õpetajad. Kasuks võib tulla just nende kanalite tähtsustamine ja veelgi tõhusam kasutamine, mida lastevanemad pidasid põhilisteks infoallikateks.



Joonis 4. Õpetajate ja lastevanemate hinnangu erinevus teabekanalite kasutamise kohta

Rohkem kui pooled lastevanemad soovivad lisainfot keelekümblysmetoodika, õpetajate kvalifikatsiooni, õpitulemuste hindamise ja keelekümblysprogrammi rakendamisest gümnaasiumiastmes (joonis 5). Tahetakse teada, kuidas keelekümblyses oma last toetada. 47% vanematest soovib rohkem infot kolmanda keele õppimise kohta.



Joonis 5. Lastevanemate infosoovid (protsent vastanuist)

Vanemate tajutud infopuudus võib olla rahulolematuse allikas või selleks saada. Piisava teabe puudumine võib tekitada ebaadekvaatseid otsuseid. Ka arvamused, et paljud lapsevanemad ei tunne, et nad on koolis teretulnud, et pedagoogid on avatud nendega suhtlema ja et nende last toetatakse piisavalt, viitavad sellele, et koolidel on vaja tõhustada koostööd lastevanematega. Et üheks eduka keelekümbusprogrammi põhinäitajaks peetakse koostööd lastevanematega (Cloud jt 2000; Lindholm-Leary 2001; Tokuhama-Espinosa 2008) ning et iga organisatsiooni jätkusuutlikkus sõltub sellest, kuidas sidusrühmad väärtustavad teda (Näsi 1995, viidatud Freeman 1984), võib järeldada, et tõhus koostöö lastevanematega, mis rahuldab nende soove/vajadusi, on võtmetähtsusega ka Eesti keelekümbusprogrammi jätkusuutlikkuse tagamisel.

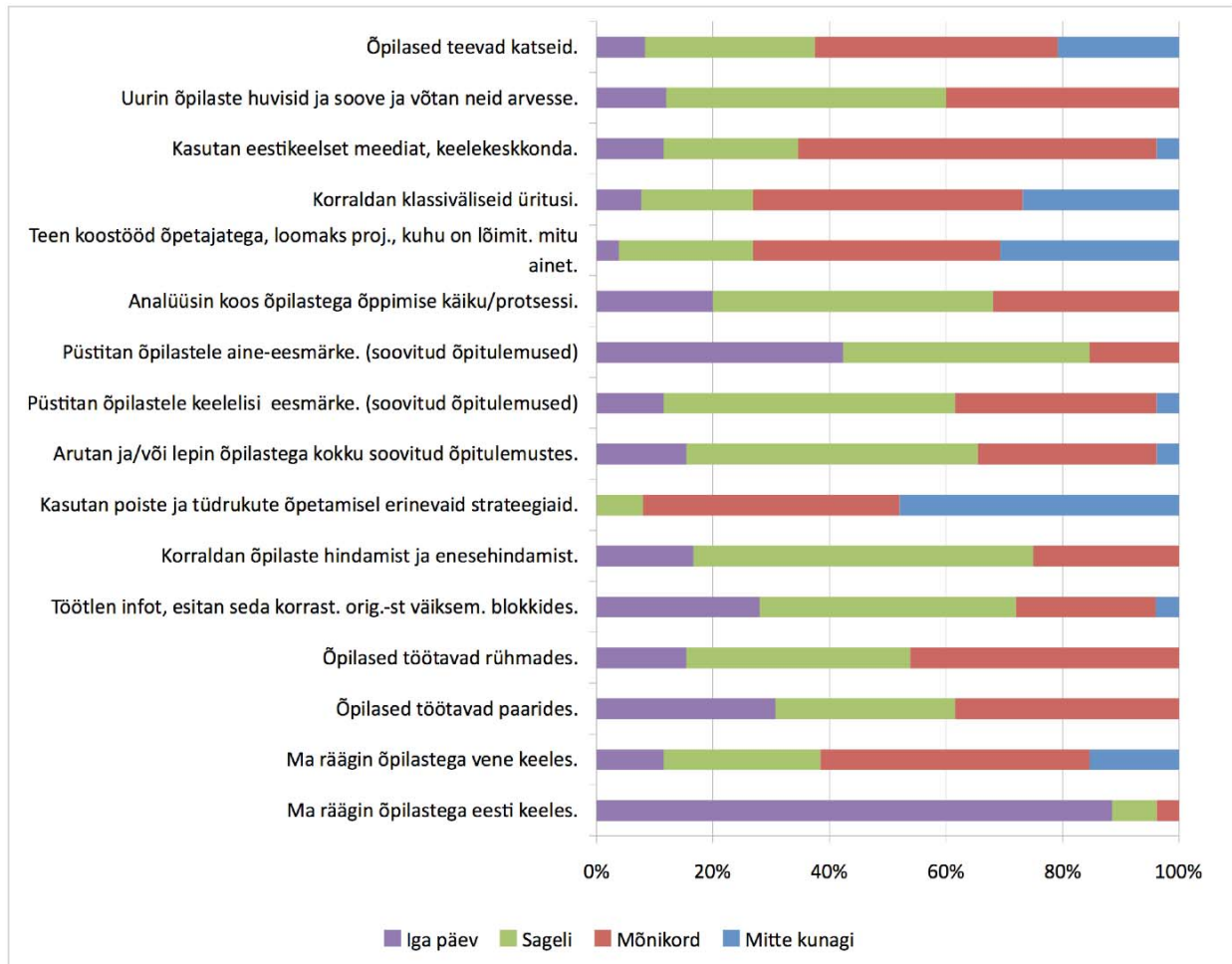
Metoodika ja tunnivaatlused

Lähtudes õpetajate hinnanguist (joonis 6), tundub, et tunnis rakendatakse ulatuslikult keelekümbusmetoodikale omaseid ning keelekümbuskeskuse soovitud sõnastatud võtteid ja tegevusi.

Üle poolte õpetajatest märkis, et nad kasutavad rohkem kui kaks korda nädalas eestikeelseid autentseid materjale või otsest või kaudset kontakti eesti keele rääkijatega, rakendavad õppekavaüleseid projekte, paluvad õpilastel teha katseid, töötlevad tekste originaalist kompaktsemates, enam korrastatud ja kasutajasõbralikes plokkides ning korraldavad klassiväliseid üritusi.

Arenguruumi siiski jätkub. Vastanuist kasutab rühmatööd vähem kui üks kord nädalas 46% ning paaritööd 39%. Seda jääb väheseks. Põhjalikult mõtestatud ja efektiivselt

juhitud regulaarne rühma- või paaristöö on eriti tõhus õpetamise/õppimise strateegia (Marzano 2005; Hattie 2009). Keelekümbluses on rühma- ja paaristööl eriline roll, kuna keelt ei õpita ainult seda kuulates, lugedes ega kirjutades. Keele õppimine nõuab avaraid võimalusi õpitavat keelt kasutada koos erinevate inimestega. Veel ilmnes tunnivaatluste vältel, et paaris- ja rühmatöö efektiivsust saab suurendada. Näiteks ei antud rühmatööde esitluste ajal kuulajatele ülesannet ning nende tähelepanu üldjuhul hajus. Ei lepitud kokku rühmatöö hindamise alustes ega analüüsitud rühmade dünaamikat.



Joonis 6. Õpetajate hinnang keelekümblusspetsiifiliste õppeprotsessi ja tunni elementide ning strateegiate kasutamise kohta

Õpitulemuste sõnastamine ja nende arutelu õpilastega on eriti tõhus õpetamise/õppimise strateegia, mis aitab märgatavalt parandada kavandatud õpitulemuste saavutamist (Marzano 2005; Hattie 2009). Õpetajailt küsiti, kas ja kui tihti nad seavad keele- ja ainealaseid õpitulemusi. Enamik õpetajaid teatas, et nad on seadnud aine-eesmärke või sõnastanud soovitud õpitulemusi rohkem kui kaks korda nädalas, sh 42% iga päev ning 42% sageli (enam kui kaks korda nädalas). Õpetajad on seadnud keelelisi eesmärke: 12% on teinud seda iga päev, 50% sageli (enam kui kaks korda nädalas), 35% mõnikord (vähem kui kaks korda nädalas). Nad märkisid, et eesmärke või soovitud õpitulemusi on jagatud õpilastega: 15% on teinud seda iga päev, 50% sageli ja 31% mõnikord. Kokku märkis 62% õpetajatest, et on analüüsinud õppe kulgu õpilastega iga päev või sageli.

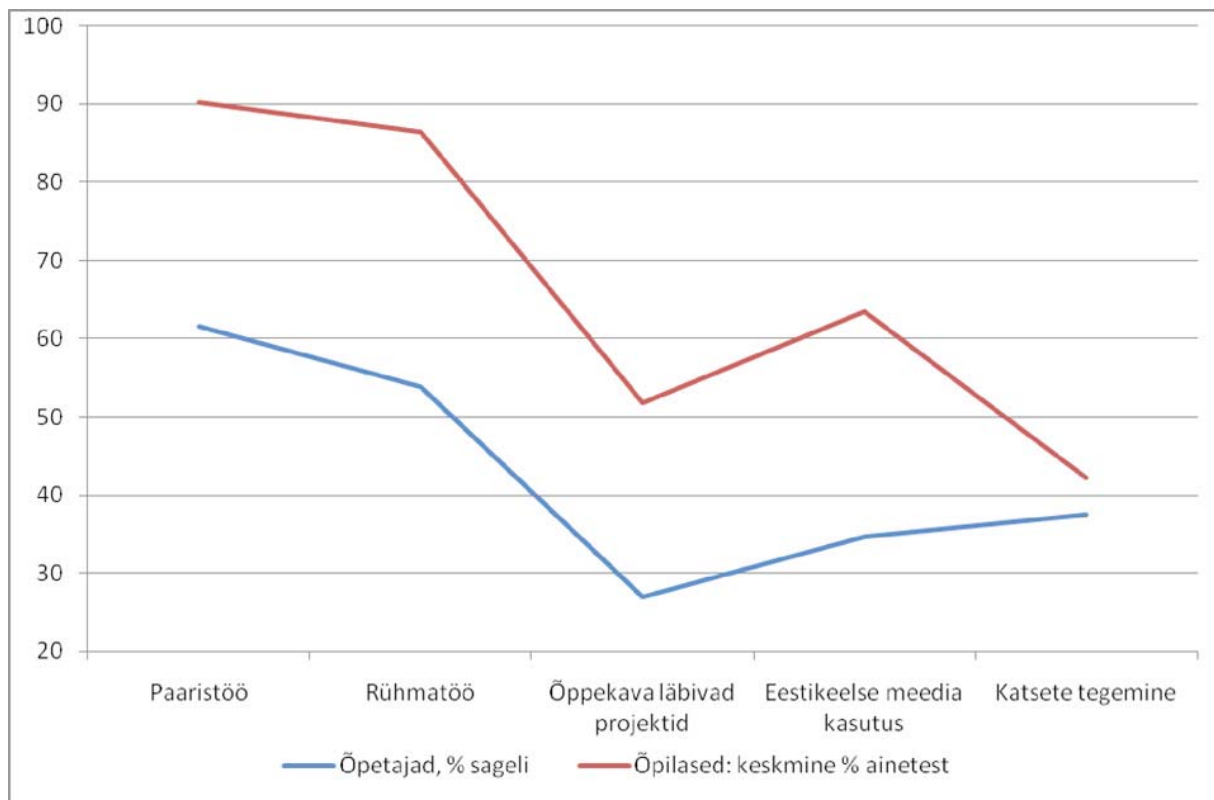
Õpetajad seadsid eesmärgke või soovitud tulemusi tihedamini, kui neid jagati õpilastega. See viitab asjaolule, et õpetajad võiks märksa rohkem arutada õpilastega soovitud õpitulemusi ning analüüsida nende tulemuste saavutamist. Ka õppeprotsessi võiks tihedamini arutada. Tekib küsimus, mil moel võiks õpilased muidu teada saada, kuhupoole on neil vaja pürgida ja mida saavutada. Säärane teadmatus pärsib õpilasi oma õpet ja arengut kavandades ning teeb õppe vähem tähenduslikuks. Raskem on oma õppimise eest ka vastutust võtta (Hattie 2009).

Õpetaja tutvustas tunnile seatud eesmärgke vaatluse all olevast 37st viies eesti keeles või eesti ja vene keeles antud keelekümblustunnis. Üheski tunnis ei tutvustatud õpilastele nii keele- kui ka aine-eesmärgke. Tunni teema öeldi 22 tunnis. On ilmne, et paljudel õpetajatel ei ole harjumust seada mõõdetavaid tunnieesmärgke ega sõnastada õpitulemusi. Võib oletada, et õpetajate hulgas tekitavad õpitulemuse, eesmärgi ja teema mõiste mingil määral segadust, kuna on ebakõla tunnisvaatluste ajal nähtu ja õpetajate nende väidete vahel, mis hõlmavad õpieesmärgide/õpitulemuste seadmist ning nende jagamist õpilastega. Keeleõppe puhul on tõenäoline aineõpetajate oletus, et keeleõppe eesmärgk on ära õppida uue teema sõnavara ning vajalik grammatika. Niisugune eesmärgk on liiga hägune, et tõhusalt toetada keeleõpet. Eelkõige fakt, et üheski vaadeldavas tunnis ei tutvustatud õpilastele ei keele- ega ka aine-eesmärgke, viitab selle, et keskmine aineõpetaja ei taju oma kaksikrolli keele ja aine õpetajana.

Metoodika kasutuse kohta ühilduvad õpetajate ja õpilaste ütlused (joonis 7). Õpetajatelt küsiti, kui tihti nad rakendavad keelekümbustusmetoodika erinevaid häid tavasid. Joonisel 7 liideti õpetajate vastused, kus märgiti, et üht või teist metoodikavõtet kasutati „iga päev“ või „mõnikord“ (rohkem kui kaks korda nädalas), ning neid näidatakse ühe joonena.

Õpilastelt küsiti, kuivõrd neile meeldivad õpetaja kasutatud erinevad metoodikavõtted neljas õppeaines (loodusõpetuses, ajaloos, bioloogias, eesti keeles). Neil oli võimalik märkida, et mingit metoodikavõtet ei rakendata, või öelda, kuivõrd (kasutades viie punkti skaalat) neile see võte meeldib. Alloleval joonisel 7 liideti üheks jooneks kõik vastused, kus õpilased märkisid, kuivõrd neile meeldib mingi metoodiline element ja seda kõigis neljas aines, kuna sellest võis oletada, et seda võtet klassides kasutatakse.

Kuigi õpetajad viitavad suuremale arvule ainetele kui õpilased, on siiski huvitav täheldada, et õpilaste vastused nelja aine kohta on suures osas kooskõlas õpetajate vastustega. Joonise 7 ainus eesmärgk on näidata, kuivõrd õpilaste ja õpetajate arvamused ühilduvad. Kõver näitab, et õpilaste ja õpetajate kirjeldus tunnis toimuvast ühildub, mis omakorda suurendab õpetajate vastuste usaldusväärsust.



Joonis 7. Õpetajate ja õpilaste hinnang keelekümbusspetsiifiliste õppeprotsessi ja tunni elementide ning strateegiate kasutamisele

20% õpetajaist teatas, et analüüsib koos õpilastega õppimise kulgu (õppeprotsessi) iga päev; 48% õpetajaist teeb seda sageli. Tunnivaatlused seda ei kinnitanud. Keelekümbusmetoodika peab oluliseks õppeprotsessi lahtimõtestamist koos õpilastega ning õpioskuste teadlikku õppimist. Õpioskustega seotud eesmärged õpilastega ei jagatud. Õpioskustele ja õppe kulule pöörati tähelepanu ainult mõnes tunnis ning sedagi enamasti möödaminnes. See teeb muret, kuna õpioskustele ja õppe kulule tähelepanu pöörates on võimalik aidata õpilastel õpioskusi arendada, oma haridusteed analüüsida ning õppimise eest suuremat vastutust võtta.

62% õpetajatest märkis, et kasutab eestikeelseid autentseid materjale vähem kui kaks korda nädalas, ning üks õpetaja teatas, et ei kasuta neid kunagi. Autentsete materjalide kasutamist peetakse oluliseks, kuna see aitab õpilastel orienteeruda õpitava keele allikates, siduda õppimist reaalse maailmaga ja muuta seda tähendusrikkamaks. Umbes kolmandik õpetajatest (31%) ei korralda kunagi õppekavaüleseid projekte. Seosed loovad tähendust. Õppekavaüleised projektid aitavad luua seoseid eri ainetes õpitu vahel. Seega alakasutatakse üht tõhusat võimalust muuta õppimine õpilastele lihtsamaks ning tähendusrikkamaks.

Peale eespool mainitu teatas mitu õpetajat enne või pärast tunnivaatlusi, kuivõrd oluliseks peavad koolijuhid ja lapsevanemad riigieksamite tulemusi ning et see avaldab tunnis toimuvale erakordselt suurt mõju. Need õpetajad ütlesid, et neil on vaja läbida kogu ainekava. Selle väite alusel õigustati erinevatest keelekümbuses kasutusel olevatest võtetest (nagu aktiivõppest, sh rühmatööst) loobumist. Õpetajate arvamused õpilaste riigieksamiteks ettevalmistamise kohta mõjutavad tunnis tehtavat negatiivselt.

Õpetajatel on vaja abi mõistmaks, et riigieksamite tulemusi ei paranda õpetajakeskne käsitusviis, kus õpilased on tunnis väheaktiivsed. Pigem aitavad seda teha uuenduslikumad ja õpilasekesksemad võtted, sh keskendatus ainekavas määratud õpitulemuste saavutamisele. Õpitulemuste saavutamise asemel rõhu panek ainekava läbimisele viitab veel kord tõigale, et osa õpetajaid ei väärtusta piisavalt õpitulemuste seadmist ega nende arutamist õpilastega.

Tunnivaatluste ajal leidis kinnitust, et kolmes koolis ei ole rakendatud keelekümblust keelekümbluskeskusega kokkulepitud mahus (st 6. kl 33%, 7. ja 8. 76%, 9. kl 60% ulatuses). 51 tunnivaatluse vältel õnnestus selle uurimuse autoril näha 38 keelekümblustundi, millest 37 peeti eesti keeles või eesti ja vene keeles ning üks inglise keeles. Koolijuhtide sõnul on kaadri puudus peamine põhjus, miks ei ole programmi täies mahus rakendatud. Kuigi kvalifitseeritud kaadri tööle võlumine ja seal hoidmine on keelekümbluskooledele tõsine katsumus, on ka teisi põhjusi (nt soov hoida tööl head venekeelset pedagoogi või õpetajate enda hoiakud), mis on osutunud programmi täielikul rakendamisel takistuseks.

Programmi edutegurid

Kõik koolijuhid ja valdav osa õpetajatest pidasid programmi edu põhjusteks kahte tüüpi tegevusi: neid, mida on kool ise teinud, ning neid, mida on juhtinud või koordineerinud keelekümbluskeskus.

Kooli juhitud tegevused:

- 1) programmi toetamine koolieelarve kaudu;
- 2) koolijuhtide pühendunud ja tõhus programmi juhtimine;
- 3) koolijuhtide moraalne toetus programmile ja õpetajatele;
- 4) koostöö lapsevanematega.

Keskuse juhitud või koordineeritud tegevused:

- 1) õpetajate koolitus;
- 2) keelekümblus õpilast toetava õppevara loomine;
- 3) programmi tsentraalne juhtimine/koordineerimine.

See, et koolijuhid tunnetavad oma võtmetähtsusega rolli programmi arengus, näitab, et nad on programmi omaks võtnud ning kannavad selle eest ka isiklikku vastutust.

Viis koolijuhti peab koolisiseseid uurimusi ja sõltumatuid õpitulemuste teadusuuringuid programmi olulisteks eduteguriteks. See, et kolm juhti ei pidanud neid olulisteks eduteguriteks, võib pidada riskifaktoriks. Mõlemad eespool mainitud vahendid saavad anda koolidele usaldusväärseid andmeid, mille põhjal analüüsida ja hinnata programmi senist rakendamist ning seejärel teadlikumalt kavandada edasist arengut. Ka Haridus- ja teadusministri 4. augusti 2006. a määrus nr 23 „Kooli ja koolieelse lasteasutuse nõustamise tingimused ja kord sisehindamise küsimustes” eeldab, et kool korraldab uurimusi.

Kõik õpetajad pidasid kas väga oluliseks või oluliseks eduteguriks nii direktori kui ka õppealajuhataja moraalset toetust. Väga oluliseks või oluliseks eduteguriks pidas 92% õpetajatest õpilaste töökust, 81% õpetajate koolitust, 85% kooli enda rahalist toetust programmile, 76% seda, et koolijuhid juhivad programmi/kooli tõhusalt, ning 73% koostööd lastevanematega. Keelekümbluskeskuse juhtimist pidas väga oluliseks või oluliseks 60% õpetajatest. Viimases arvus peegeldub ilmselt tõsiasi, et 30% õpetajatest pole oma sõnade järgi saanud keelekümblusalast täiendusõpet. Õpetajate vastused rõhutavad, et keelekümbluse edukus on seotud mitme erineva sidusrühma panusega, mitte ainult õpetaja ja õpilaste tööga.

Haridus- ja Teadusministeeriumi toetust pidas 52% õpetajatest ning viis kaheksast koolijuhist väga oluliseks või oluliseks eduteguriks. Arvestades, et Haridus- ja Teadusministeerium oli hiliskeelekümblusprogrammi põhiline algataja ning et ministeerium rahastab keelekümbluskeskust ja tema tegevusi, sh koolijuhtide ja õpetajate koolitusi, õppevara loomist, uuringute tellimist ning avalikkuse teavitamist, võib järeldada, et ministeeriumi ulatuslikku rolli keelekümblusprogrammi arengus ei teadvusta peaaegu pooled õpetajad ning vähem kui pooled koolijuhid. Alla poole õpetajatest pidas kohaliku omavalitsuse panust väga oluliseks või oluliseks eduteguriks. See on mõtlemise koht koolile ja omavalitsusele, et mõlemad saaksid teadlikumalt toetada ühiste huvide ja plaanide elluviimist.

Koolijuhtide täiendused: edutegurite jätk

Selle osa eesmärk on esile tuua koolijuhtide hääl. Koolijuhid täiendasid küsitluste ajal eespool kirjeldatud ning tõstsid esile olulisi tegureid, mis on olnud kesksel kohal programmi edukuse tagamisel. Alljärgnevad tsitaadid peegeldavad enamiku koolijuhtide arvamusi. Enne selle aruande esitamist Haridus- ja Teadusministeeriumile anti koolijuhtidele võimalus loendit täiendada või kärpida. Kuna kommentaarid on intervjuu kontekstist välja rebitud, siis on need selguse huvides organiseeritud alapealkirjade all ning uurija on lisanud sulgudes mõned täiendused.

Kavandamine ja muudatuste juhtimine

1. On oluline teada, mida teised teevad nii Eestis kui ka mujal maailmas.
2. Keelekümblus vajab oma juhti. Koolis peab üks inimene juhtima keelekümblust ning vastutama selle eest.
3. Seda muudatust tuleb põhjalikult kavandada.
4. Planeerida tuleb koostöös õpetajate ja õpilastega.
5. Midagi ei saavutata, kui kavandada programmi üksinda.
6. Enne kui alustada, tuleb mitu aastat ette näha, tuleb kavandada mitme aasta kaupa.
7. On raske saada kohaliku omavalitsuse toetust, kui mõni ametnik töötab programmile vastu.
8. Seda muudatust [keelekümblusklasside avamist] tuleb hakata ette valmistama juba 1. klassist alates, õpetades kohe algusest mõnd ainet eesti keeles.
9. Vajame muudatusi juhtides rohkem tuge – keskuse organiseeritud üritusi, kuhu on kaasatud igast koolist mitme huvirühma esindajad.
10. Et ise aru saada, kuhu oled jõudnud, tuleb teha koostööd teiste koolidega. Teised koolid aitavad meil hinnata oma tööd.

11. Tuleb pingutada, et eraldi ja tasakaalus hoida oma eraelu, kodu ja kooli. Keelekümblus nõuab palju aega ning võib inimese alla neelata. [Tööpõld on nii lai ja koormus nõnda suur, et endast parimat anda soovides võib inimene jätta hooletusse oma pere elu.]
12. On vaja tahet ja inimesi.
13. Koostööst Eesti koolidega on suur kasu, see annab nii endale kui ka nendele palju.
14. Tuleb kavandada ka üleminekut eestikeelsele õppele gümnaasiumiastmes.
15. On vaja võrgustikku: kui on olnud raske päev, on vaja inimest, kellele helistada, et saada tuge.

Uskumused ja väärtused

1. Tuleb ise sellesse [keelekümblusesse] uskuda ja jääda oma seisukohtade juurde. Kui hakatakse programmile vastu, on vaja seletada põhjalikult oma arvamust.
2. Kõige olulisem on muuta [keelekümblusvastaste] väärtushinnanguid.
3. Kõige raskem on saavutada inimestes teistsugust mõtlemist [avatud mõtlemine, usk, et keelekümblus on võimalik].

Suhted ja suhtlemine

1. Inimesed peavad aru saama, et nad on ajast maha jäänud [ükskeelsus ei ole norm, ühiskond vajab mitmekeelseid inimesi].
2. Tuleb olla aus ja otsekohene.
3. Lapsevanemaid tuleb teavitada, et keelekümbluses õppimine ei ole lihtne. Ei maksa maalida roosilist pilti, vaid vastupidi.
4. Alguses vajavad õpetajad emotsionaalse ja sotsiaalse intelligentsuse koolitusi. Keelekümblus on paljudele emotsionaalselt raske.
5. On vaja konflikti lahendamise koolitusi.
6. Jaga infot.
7. Ei maksa rääkida teiste selja taga. Probleemid tuleb päevavalgele tuua ja koos arutada.
8. Tuleb tegeleda vanemate hirmudega.
9. Tuleb võita kollektiivi poolehoid.
10. Pelgalt nõudmisega ei jõua kuhugi.
11. Mida enam häält tõstad, seda hullemaks asi läheb.

Personal

1. Tuleb osa kaadrist välja vahetada ning leida uusi inimesi.
2. Tuleb ka tavaprogrammi õpetajaid koolitada.
3. Tuleb vältida kahe leeri teket, kaks kooli ühes.
4. Mõlema programmi õpetajaid peab võrdselt tunnustama. Näiteks, tuleb lasta tavaprogrammi õpetajatel teha niisama palju fotokoopiaid, kuna nemad ei hakka kunagi mõistma, et keelekümblusõpetajatel on suurem vajadus koopiatega järele.
5. Väga raske on, kui koolidirektor ei valda eesti keelt.

Ressursid

1. On vaja luua abiõpetaja koht.
2. Keelekümbaluslaagrid on olnud eriti kasulikud.
3. Raamatukogu komplekteerimine nõuab suurt raha.

Õpetamine

1. Õppealajuhataja ei jõua õpetada.
2. Aineid tuleb integreerida.
3. Lapsed peavad õpetajatele meeldima.
4. Tuleb osata näha ja tunnustada õpetajate tehtud rasket tööd.

Riik

Enamik koolijuhte rõhutas või nõustus, et riik, astudes järgmisi samme, aitab tagada programmi jätkusuutlikkust:

- 1) säilitades keelekümbulusõpilase suuremat pearaha;
- 2) luues keelekümbulusõpetajate stimuleerimise kava;
- 3) luues abiõpetaja koha ja rahastades seda;
- 4) kavandades ja rahastades jätkuvalt hiliskeelekümbuluse teadusuuringuid;
- 5) luues ja rahastades keelekümbulusõpetajate väljaõpet ning jätkuvalt rahastades keelekümbuluse täiendusõpet;
- 6) rahastades hiliskeelekümbulusspetsiifilise õppevara loomist (ei peeta võimalikuks kasutada ainult emakeelt rääkijate tarvis loodud materjale);
- 7) kavandades jätkuvalt üleminekut eestikeelsele õppele;
- 8) ametlikult tunnustades keelekümbulusprogrammi lõpetajaid sellekohase märkega tunnistusel või diplomil;
- 9) suurendades keelelaagrite rahastamist või toetades õpilaste teisi võimalusi suhelda eestlastega;
- 10) tugevdades keelekümbuluskeskust;
- 11) toetades koolide koostööd, võrgustiku loomist ja keelekümbulusprogrammiga kaasnevate muudatuste kavandamist.

Edutegurite kokkuvõte

Keelekümblusprogrammi loomine ja juurutamine on erakordselt keeruline ning kompleksne ettevõtmine, mis ületab ühe kooli jõudlust, nõudes koostööd mitme sidusrühma ja asutusega. Pealegi ei taga keelekümblusprogrammi edukat tulevikku programmi senine edukus. Olemasoleva edu seavad ohtu mitmed tegurid, mida on programmi juhtides vaja süsteemselt arvestada. Hästi koordineeritud, põhjalik ja süsteemne töö aitavad säilitada seniseid saavutusi ning programmi edaspidist arengut. Ülaltoodu põhjal ning lähtudes uuringu vältel korjatud seni mainimata andmetest (mida esitatakse soovitude põhjendustes) ning nende andmete analüüsist, võib väita, et hiliskeelekümblusprogrammi edu on senini sõltunud ja sõltub ka tulevikus alljärgnevatest esmatähtsatest teguritest.

Riigi tasemel

1. Peamised sidusrühmad (nt Haridus- ja Teadusministeerium, keelekümbluskeskus ja koolid) on koos arutanud ning kavandanud hiliskeelekümbuluse arengut, nad mõistavad üldiselt ühtemoodi keelekümbuspõhimõtteid ja programmi arengut.
2. Ühiste arusaamade kujundamisse on sidusrühmad investeerinud nii aega kui ka raha.
3. Süsteemne planeerimine, millesse on kaasatud sidusrühmad, kätkeb avatud ja otsekohest dialoogi, soodustab keelekümblust hõlmavate ühiste teadmiste suurendamist ning aitab tagada kooskõla plaanide ja eelarvete vahel.
4. On süvenemas arusaam, et keelekümblusprogrammi juurutamine on pikaajaline ja mitmekülgne dünaamiline protsess, mis on veel pooleli ning mille jooksul arenguvajadused (nt esimese ja viienda aasta jooksul) võivad suuresti erineda.
5. Koole varustatakse jätkuvalt tsentraliseeritult toodetud programmi eesmärkidele vastava õppevaraga.
6. Võimaldatakse jätkuvalt koostööd välispartneritega, tekitades selle kaudu juurdepääsu uutele keelekümbuluse kasulikele ideedele ja uuendustele. Jagades välispartneritega Eesti kogemusi, tuleb enda jaoks neid enne kirjeldada. Nii selgineb Eestis tehtu enda jaoks ning tekib võimalus võrrelda oma tööd mujal tehtuga.
7. On lahti mõtestatud programmi juhtimise keerukus ja selle arenguvajadused ning meenutatud, et esimesed koolid said märkimisväärset tuge Kanada partneritelt ja/või Euroopa Liidu Phare programmi kaudu; on mõistetud jätkuvat vajadust toetada nii olemasolevaid kui ka uusi programmiga liituvaid koole.
8. Keelekümbluskeskus on mänginud tähtsat rolli programmi arengus, juhtides ning koordineerides tegevusi võtmevaldkondades (nt õpetajate ja koolijuhtide koolitus, õppevara loomine, sidusrühmade kaasamine, koolide suhtlus ning ühistegevuste kavandamine).
9. Riik on hiliskeelekümbuluse arengut adekvaatselt rahastanud.
10. Koolide süsteemse, kõiki koole haarava võrgustiku loomine sõltub suuresti sellise asutuse nagu keelekümbluskeskus olemasolust ja adekvaatselt koostöö rahastamisest.
11. Riik on võimaldanud koolidele ressursi, et maksta keelekümblusõpetajaile palgalisa ning aidata kooli tuua ja seal tööl hoida kvalifitseeritud kaadrit.

12. Avaliku arvamuse kujundamisse on investeeritud piisavalt aega ja raha ning meediaga on tehtud tihedalt koostööd.

Kooli tasemel

1. Sidusrühmad (nt lapsevanemad, õpilased, Haridus- ja Teadusministeerium, keelekümbluskeskus) on jaganud tunnustust ning pakkunud moraalset tuge keelekümblusõpetajatele ja koolijuhtidele. Koolijuhid on andnud tuge ning jaganud tunnustust õpetajatele.
2. Koolijuhid ja õpetajad on töötanud pühendunult ja missioonitundlikult ning õpivad edasi, kuidas paremini rakendada programmi ja aidata õpilastel parandada oma tulemusi.
3. On tehtud tööd koolis ning kogukonnas, et tutvustada keelekümblust ja selle olemust.
4. Õpetajaid on koolitatud ja nõustatud ning koolitused on kutsunud õpetajaid analüüsima oma tegevusi ja katsetama tunnis uusi võtteid.
5. On arutatud keelekümblysega seotud tundeid ning neid on faktidele tuginedes juhitud.
6. Keelekümblyse rakendamise ajal on enamikus koolides tekkinud meeskond, kelle liikmed jagavad omavahel vastutust, teadmisi ja muud ning pakuvad üksteisele tuge. Õpetajatele on antud vastutusvõimalusi, nt koolitades teisi või juhtides keelekümblyprojekte.
7. Koolid on pööranud võrdselt tähelepanu valdava osa keelekümblyprogrammi eesmärkide saavutamisele (head tulemused eesti ja vene keeles, võõrkeeles ja muudes ainetes).
8. Koolid on võitnud enamiku lapsvanemate usalduse ning loonud infovahetuseks erinevaid võimalusi.

ESMATÄHTSAD SOOVITUSED

PRIORITEETSED KÜSIMUSED JA NENDEGA SEOTUD SOOVITUSED

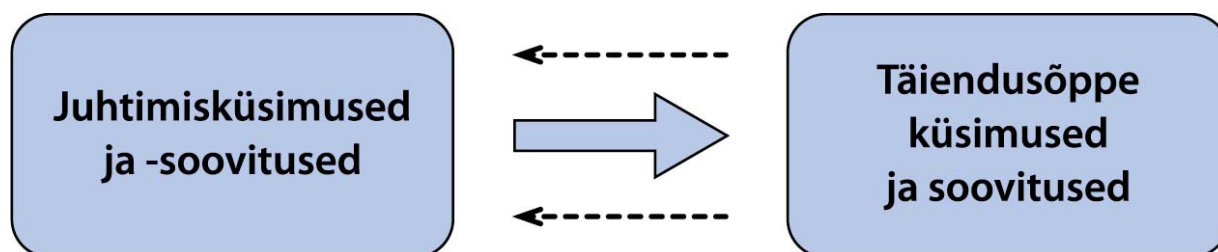
Prioriteetsed küsimused, mis kerkisid uurimuse vältel, ning neist tulenevad soovitused esitatakse neljas alajaotuses:

- 1) esmatähtsad juhtimisküsimused ja -soovitused;
- 2) juhtimise lisasoovitused;
- 3) esmatähtsad täiendusõppe küsimused ja soovitused;
- 4) täiendusõppe lisasoovitused.

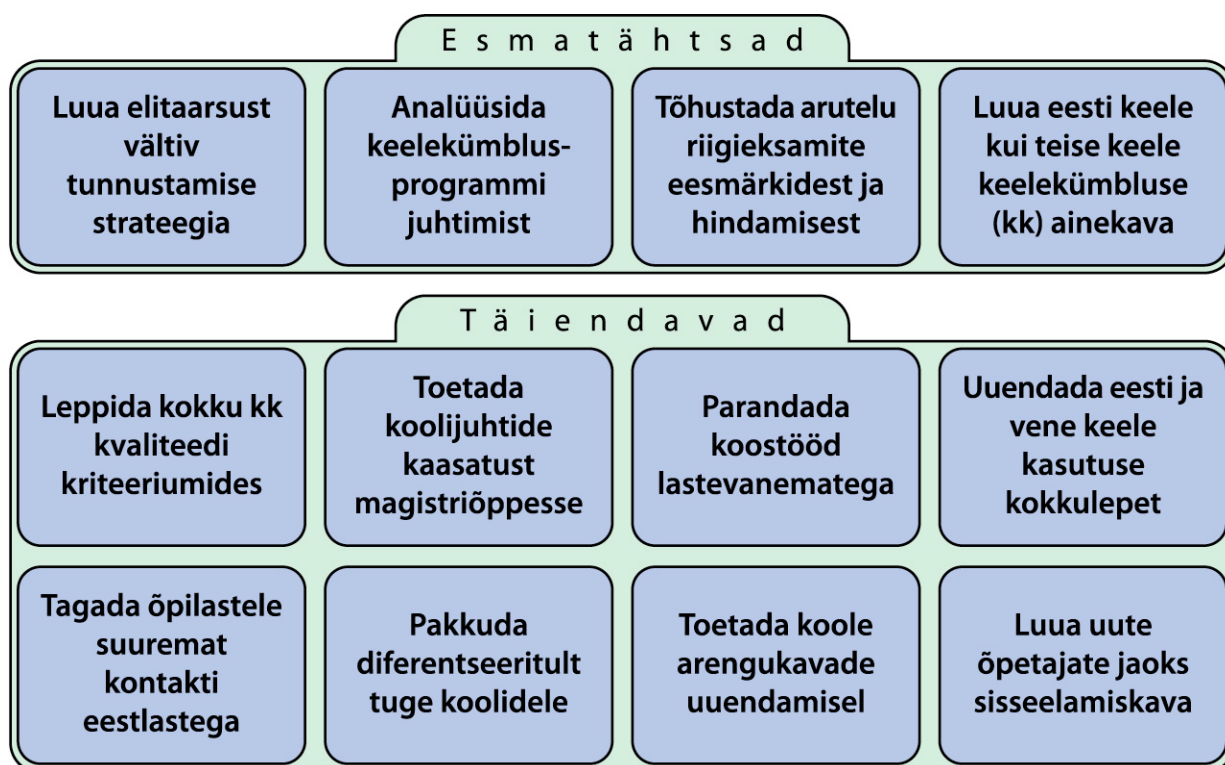
Igat prioriteetset küsimust esitatakse järgmisi alljaotusi kasutades:

- 1) soovitus;
- 2) võimalik vastutaja;
- 3) põhjendus, mis sisaldab uuringu vältel saadud andmeid ja viiteid kirjandusele.

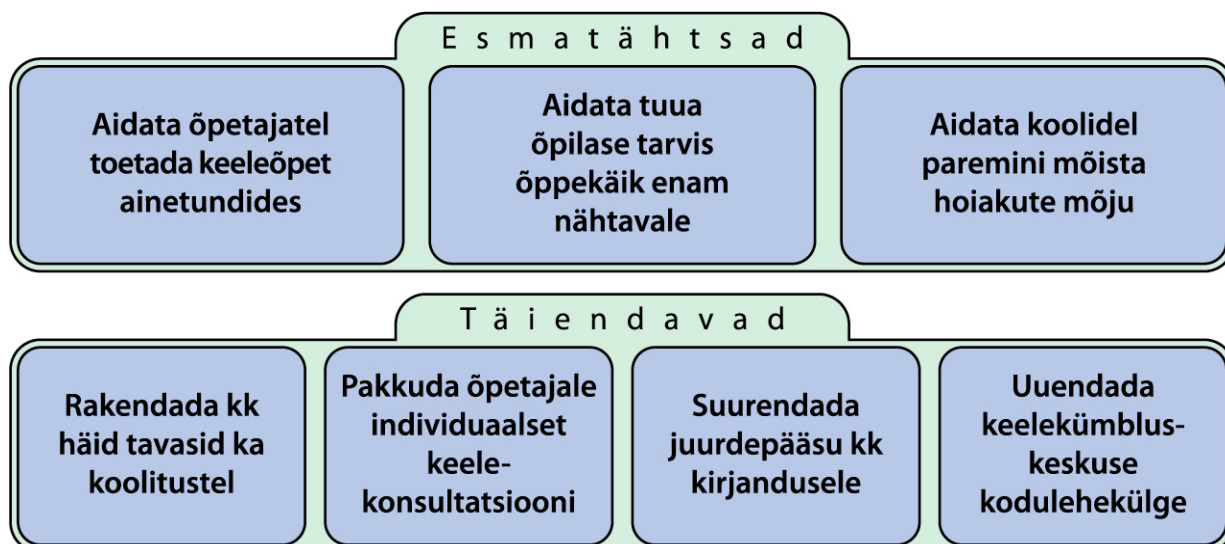
Soovituste igal koostisosal on mingi mõju teistele koostisosadele. Makrotasemel mõjutavad teineteist juhtimise ja täiendusõppe soovitused (joonis 8). Mikrotasemel võivad esmatähtsad juhtimissoovitused eeldada mingit eeltööd ning on tihedalt seotud juhtimise lisasoovitustega (joonis 9). Juhtimissoovitused eeldavad ka koolituste korraldamist, mida võib samuti pidada esmatähtsaks. Esmatähtsad koolitused on seotud koolituslaste lisasoovitustega (joonis 10). Lisasoovitused avaldavad ilmselt mõju ka esmatähtsate soovituste elluviimisele ning kõik koolitussoovitused juhtimissoovituste elluviimisele.



Joonis 8. Teineteist mõjutavad juhtimise ja täiendusõppe soovitused



Joonis 9. Juhtimissoovitused



Joonis 10. Täiendusõppe soovitused

ESMATÄHTSAD JUHTIMISSOOVITUSED

Juhtimissoovitus A-1

Esmatähtis

Luua koolide, õpilaste, lapsevanemate, õpetajate ja koolijuhtide laiahaardeline, elitaarsust vältiv tunnustamise strateegia ning rakenduskeem.

Võimalik vastutaja: keelekümbluskeskus koostöös Haridus- ja Teadusministeeriumi ning teiste sidusrühmade esindajatega

Põhjendus

Esimese nelja hiliskeelekümbluskooli ning oletatavasti teistegi keelekümbluskoolide saavutusi võib pidada väga tähtsaks nii õpilastele, nende perekondadele, õpetajatele kui ka koolijuhtidele, kes on kõik andnud olulise osa programmi edukusse. Nende koolide saavutused on tähtsad ka riigi tasandil. Keelekümbluskoolid, nende töötajad, lapsed ja lastevanemad vääriksid tähelepanu ning nende saavutused tunnustamist.

Tunnustuse (saavutuste, võimete ja panuse märkimist või inimese tänamist tehtu eest) motiveerivat mõju kirjeldasid nii uuringus osalenud õpetajad kui ka koolijuhid. Üle 60% õpetajatest teatas kuuest motivatsioonitegurist, mis on seotud tunnustusega, pidades neid väga või mõnevõrra motiveerivaks. Need tegurid on lapsevanemate, õpilaste, kooli direktori, õppealajuhataja, teiste õpetajate ja keelekümbluskeskuse töötajate tunnustus. Kaheksast seitse koolijuhti pidasid õpilaste tunnustust väga motiveerivaks.

Uuringud on näidanud, et tõhusa tunnustuse jagamine vähendab kaadri voolavust (Kaspar 2006). Siiski võib tunnustuspoliitika, mis näeb ette ainult mõne inimese esiletõstmist, õõnestada valdava osa sidusrühma liikmete töötahet (Scott 2009). Tunnustuspoliitika, mis on oma olemuselt laiahaardelisem, võiks sisaldada võimalust esile tõsta nii igat kooli eraldi kui ka koostööd tegevaid koole ja õpetajaid üheskoos. Säärane poliitika võimaldaks igal koolil saada tunnustust kooli mõne tugevuse või saavutuse eest. Koolide saavutuste hindamise ja tunnustuse jagamise saab kaasata mitmeid sidusrühmi, sh õpilasi. See aitaks sidusrühmadel paremini mõista üksteise panust programmi.

Selmet üht õpetajat parima töölehe loomise eest tunnustada, võiks strateegia järgi tõsta esile mitmes koolis tehtut. Iga kool võiks näiteks esitada ühe töölehe, mis on sündinud mitme õpetaja koostööna. Need töölehed võiks koondada kogumikku, mida annab igal aastal välja keelekümbluskeskus. Vanemaid, kes on kümblust toetanud, võiks tänada omavalitsus avalikel üritusel. Koole võib tunnustada rühmiti. Igal koolil on saavutusi, mis vääriksid esiletõstu. Koolide kümblussaavutusi võiks esile tõsta keelekümbluskeskuse koduleheküljel ning teiste riigiasutuste kodulehekülgedel.

Materiaalseid hüvitisi peeti eriti motiveerivaks. Üks kool, kes suutis keelekümblust täies mahus rakendada, on saanud riigilt märkimisväärset lisatoetust. Koolijuhid kirjeldasid, kuidas seda raha on programmi arendamiseks kasutatud. Kõik koolid maksavad keelekümblusõpetajatele 20% palgalisa. Palka pidas 80% õpetajatest motiveerivaks teguriks. Koolide tunnustamise strateegia peaks sisaldama edaspidigi nii raha kui ka muid motivatsiooni parandamise võtteid/vahendeid.

Analüüsida keelekümblusprogrammi juhtimist ning kaaluda keelekümbluskeskuse kui tootemargi ja üksuse taastamist.

Võimalik vastutaja: Haridus- ja Teadusministeerium

Põhjendus

Koolijuhid ja õpetajad arvavad, et keelekümbluskeskusel on programmi arendamisel olnud võtmetähtsusega roll. Kõik koolijuhid pidasid programmi edu pandiks alljärgnevaid tegureid:

- 1) keskuse juhitud programm;
- 2) keskuse juhtimisel loodud õppevara;
- 3) keskuse koordineeritud koolitused.

Õpetajad pidasid programmi eduteguriteks:

- 1) koolitusi (80% õpetajaist);
- 2) keelekümbluskeskuse toetust (70%);
- 3) keskuse juhtimisel loodud õppevara (65%);
- 4) programmi juhtimist keskuse poolt (60%).

Uuringu ajal väljendas kuus koolijuhti muret keskuse muutuva rolli pärast. Nad said viimasel aastal keskuselt vähem tuge. Nende soov oli saada keskuselt rohkem tuge. Keelekümbluskeskuse strateegilise plaani uuendamisel, mille vältel juhtisin üht koolide ja lasteaedade juhtide kahepäevast tööpada, soovisid nemadki keelekümbluskeskuse tugevdamist.

On märkimisväärne, et varajase keelekümbluse jätkusuutlikkuse uuringus kirjeldasid õpetajad samu edutegureid:

- 1) koolitusi (mis olid keskuse korraldatud) (96% õpetajatest);
- 2) keelekümbluskeskuse toetust (88%);
- 3) keskuse juhtimisel loodud õppevara (95%);
- 4) programmi juhtimist keskuse poolt (88%) (Asser, Mehisto 2005).

Kõik varajase keelekümbluse uuringus osalenud koolijuhid pidasid programmi juhtimist keskuse poolt, koolitusi ja keskuse juhtimisel loodud õppevara programmi olulisteks eduteguriteks.

Tootemargil on suur sümboolne, moraalne ja muu väärtus nii ühe asutuse või üksuse töötajatele ja partnereile kui ka avalikkusele (Klein 2000). Tootemark elab edasi pärast selle kasutamise ametlikku lõpetamist. Uurija saab aru, et alates 2009. aastast on reorganiseeritud keelekümblusprogrammi koordineerimine. Keelekümbluskeskus liideti Integratsiooni Sihtasutuse haridusprogrammide keskusega, mis on üle võtnud keskuse kohustused. Keelekümbluskeskust enam tootemargi ega üksusena pole olemas. See fakt ei ole kooskõlas uuringus osalenud sidusrühmade arvamuste ega soovidega. Seega on soovitatav analüüsida olemasoleva programmi juhtimise struktuuri ning juhul, kui uus struktuur ei ole lisanud programmile väärtust/parandanud tema jätkusuutlikkust (aidanud programmi arendada ning õpilaste ja programmi huvides tõhusamalt koordineerida sidusrühmade koosööd), astuda samme, et taastada keelekümbluskeskus tootemargi ja üksusena.

Juhtimissoovitus A-3**Esmatähtis**

Tõhustada keelekümbuskoolidega arutelu riigieksamite eesmärkidest ja eksamite hindamisest.

Võimalik vastutaja: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus (REKK)

Põhjendus

Koolijuhtide ja õpetajatega suheldes kerkis tihti riigieksamite küsimus. Paljud õpetajad ja koolijuhid tunnevad muret, et keelekümbusõpilased võivad leida ennast ebavõrdses olukorras, kus eksami hindajad ei pruugi arvestada, et õpilane ei kirjuta eksamit oma tugevamas keeles. Uurija teada on riigieksamite hindajaid koolitatud aineteadmisi ja -oskusi adekvaatselt hindama, st eristama vähesest keeleoskusest tulenevaid väljendusraskusi. Uuringus osalenud koolid vajavad niisugust teavet ning arutelu REKKi esindajatega, et vabaneda tundest, et nende õpilasi võidakse kohelda ebaõiglaselt.

Mitu õpetajat mainis uurijale, et ainekava on nii mahukas, et nad ei jõua aktiivõppemetoodeid rakendada, sest nad on rohkem infoedastaja rollis ning sunnitud õpetajakeskset metoodikat kasutama, kuna neil on vaja läbida kogu ainekava. Ei uuritud, mida ainekava all silmas peeti. On võimalik, et ainekava aetakse segamine õpikuga (Wolff 2009). Samas on õpetajate arvamus „ainekava läbimise“ vajadusest vastuolus mitme uuringuga, mis näitavad, et õpetajakeskset õpetamise/õppimise meetodid on vähem tõhusad kui õpilaskeskset meetodid (Gibbs 1995; Cloud jt 2000; Echevarria 2004; Genesee 2005; Marzano 2005; Hattie 2009). Samad õpetajad jätsid mulje, et õpilaste ettevalmistamine eksamiteks on muutunud tähtsamaks kui õpitulemuste saavutamine. Riigieksamite võimalikku negatiivset mõju on täheldatud mitmes riigis (Koretz 2005; Stobart 2008). Selle võimaliku negatiivse mõju vähendamiseks on REKKil soovitatav teavitada koole riigieksamite võimalikest negatiivsetest mõjudest, jagada strateegiaid selle vähendamiseks ning riigieksamite kui positiivse jõu suurendamiseks.

Juhtimissoovitus A-4**Esmatähtis**

Lua eraldi eesti keele kui teise keele ainekava keelekümbluseks (koos vastava õppevaraga).

Võimalik vastutaja: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus koostöös keelekümbuskeskusega

Põhjendus

Olemasolev eesti keele kui teise keele ainekava ei ole loodud keelekümbusprogrammi tarvis. Keelekümbusõpilased omandavad eesti keele üldjuhul märksa kiiremini ja põhjalikumalt kui tavaprogrammi õpilased. Keelekümbus eeldab, et keeleõpetajad toetavad aineõpet ning aineõpetajad toetavad keeleõpet. Seega vajab keelekümbusprogramm enda tarvis eraldi eesti keele kui teise keele ainekava.

Mitte ühegi tunnivaatluse ajal ei esitanud ükski õpetaja keele ja aine eesmärke või soovitud tulemusi. Tunnivaatluste vältel, kui kõrvale jätta üks erand, ei täheldatud, et keeleõpetajad oleksid toetanud ainekeele omandamist.

Peale selle ütles mitu õpetajat uurijale enne või pärast tunnivaatlusi, et olemasolev ainekava on

nii tihe, et neil on raskusi selle läbimisega. Mitu õpetajat lausus, et neil pole lihtne aidata õpilastel saavutada eesti keeles kõrget taset. Nad pidasid enda koorumust suureks.

Kui uurija esitles koolides uuringu tulemusi ja soovitas keeletundides toetada ainekeele omandamist, väljendasid õpetajad kahes koolis ideele vastuseisu, öeldes, et nende üleanne on juba erakordselt raske: üritada läbida kogu ainekava ning valmistada õpilasi riigieksamiks.

Kuna õpikut võib tihti pidada „peidetud ainekavaks” (Wolff 2009) ning keeleõpetajaid ei ole koolitatud toetama õpilasi ainekeele õppimisel ega aineteadmiste kasutamisel, nõuab uue eesti keele kui teise keele ainekava loomine keelekümbluse puhul nii sellekohase õppevara loomist kui ka muudatusi õpetajate täiendusõppes.

Juhtimissoovitus B-1

Leppida koostöös koolide ning teiste sidusrühmadega kokku keelekümblusprogrammi kvaliteedi hindamiskriteeriumid.

Võimalik vastutaja: keelekümbluskeskus koostöös programmi sidusrühmadega

Põhjendus

Keelekümblusprogrammi kvaliteet ja rakendamise määr erinevad kooliti ning ka ühes koolis. Näiteks pakub ainult üks selle uurimuse neljast koolist keelekümblust keelekümbluskeskusega kokkulepitud mahus. Pealegi ei õpetata igas koolis kõiki eesti keeles antavaid aineid täielikult eesti keeles. Kümme küsimustikku täitnud õpetajat teatas, et nad annavad 100% keelekümbluse tundidest eesti keeles; kaheksa märkis, et kasutavad eesti keelt 90% ulatuses, üks 80%, üks 10% ja üks 6% ulatuses. Kuus õpetajat sellele küsimusele ei vastanud.

Lisaks sisaldasid mõned tunnivaatluste ajal nähtud töölehed tõsiseid keelevigu. Mõned töölehed oli korrektses eesti keeles, kuid ei pakkunud keeletuge, sisaldasid palju ja tihedalt esitatud üsna keerulist teksti ning käisid seega mitmele õpilasele üle jõu.

Kuigi keelekümbluskeskuse kodulehel on suures koguses materjale, mis suunavad programmi rakendamisel ja arendamisel nii koolijuhti kui ka õpetajat, ei ole olemas õpetamise või programmi juhtimise pädevuste mudelit/mudeleid. Koolidega ei ole kokku lepitud kriteeriume, millest lähtudes saaks kooli tasemel hinnata keelekümblusprogrammi kvaliteeti. Kriteeriume kokku leppides on võimalik toetuda mujal tehtule. Näiteks üritavad Euroopa Modernsete Keelte Keskuse (European Centre for Modern Languages) projekt (www.clil-cd.ecml.at/) ja LAK-õppe võrgustiku projekt (CLIL Cascade Network (CCN), www.ccn-clili.eu) luua keelekümblusõpetaja pädevuste mudelit ning õppekava kümblusõpetajate väljaõppeks. Nendest projektidest tulenevale oskusteabele pakutakse vaba juurdepääsu. Hollandi Euroopa Platvorm Kakskeelseks Hariduseks (European Platform for Bilingual Education, <http://www.europeesplatform.nl/>) lõi mitu aastat tagasi akrediteerimise (kvaliteedi kontrolli) kriteeriumid ja protsessi. Ka nendele materjalidele on vaba juurdepääs.

Juhtimissoovitus B-2

Toetada olemasolevate ja tulevaste koolijuhtide kaasatust keelekümblyse magistriõppesse.

Võimalik vastutaja: Haridus- ja Teadusministeerium

Põhjendus

Ei ühiskond, õpilased ega haridussüsteem pole staatilised. Üleilmastumise tingimustes on maailm pidevalt muutumas ning üldiselt nõudlikumaks. Et muudatuste ja uute vajadustega toime tulla, valmistades õpilasi, nagu Ján Figel (2009) on öelnud, „ametiteks, mis veel ei eksisteeri, kasutades tehnoloogiaid, mida pole veel loodud, et lahendada probleeme, mida pole veel täheldatud”, nõuab aeg koolijuhtidelt pidevat arengut.

Koolitusi, mis põhinevad loengutel, peavad paljud uurijad vähe tõhusaks (Marzano 2005; Hattie 2009). Pigem on vaja analüüsida iseenda ja kolleegide hoiakuid ning tegevusi, lähtudes uutest teadmistest heade tavade kohta, et paraneks õpetamise kvaliteet ja õppimine (Hardcastle 2007; Kearns jt 2007, viidatud Boud, Walker 1990, Boud 1993). Koolijuhtide magistriõpe, kus uuritakse keelekümblyst ning seega otseselt või kaudselt oma arvamusi ja tegevust, võib olla üheks programmi arengu mootoriks.

Hiliskeelekümblyse jätkusuutlikkuse uurimuses oli ainult üks koolijuht täiesti nõus väitega „Olen tööks keelekümblysprogrammi juhina hästi ette valmistatud”; viis koolijuhti pigem nõustus sama väitega, kaks pigem ei nõustunud. Nende kaheksa koolijuhi hulgast äsja magistrikraadi omandanud koolidirektor ütles, et ta tunneb ennast alles nüüd liikuvat selle poole, et olla hästi ette valmistatud programmi juhtima. Tunnivaatlustest ilmnes, et õpetajail on palju arenguruumi. Õpetajad vajavad toetust keele- ja aineõpet integreerides, õppekavaüleseid projekte korraldades ning selleks, et paremini aru saada, kuidas nende oma hoiakud ja arusaamad toetavad või õõnestavad õppimist. Koolijuhid peavad oma teadmisi ja oskusi täiendama, et nad suudaksid toetada õpetajaid õpikeskkonna parandamisel.

Koolijuhid, kes kirjeldasid uurimuse ajal oma kogemuse jagamist teistega, mainisid, et see oli nii arendav kui ka motiveeriv. Võib oletada, et magistrikraadi omandanud koolijuht suudab tõhusamalt juhtida kooli keelekümblysprogrammi ning koolitada ja nõustada teisi. Lisaväärtusena võib teiste nõustamine või koolitamine olla neile ergutav ja motiveeriv ning hoida koolijuhte kauem erksana ametis.

Lisaks jäävad keelekümblysprogrammi algetapis kogetud probleemid alati püsima, sest kaader muutub ja programm laieneb klassist klassi, mistõttu keelekümblyst on ikka ja jälle mõnele uudne kogemus. Pealegi tekivad uued vajadused ja katsumused ka kogunud õpetajatel. Sestap on teadmised ja oskused, mida läheb vaja keelekümblysprogrammi juhtimisel, pidevalt avardumas.

Juhtimissoovitus B-3

Otsustada koos sidusrühmadega, kuidas parandada koostööd lastevanematega.

Võimalik vastutaja: keelekümbluskeskus koostöös koolidega

Põhjendus

Vanemate arusaamadel, hoiakutel ja oskustel on otsene mõju laste õppimisele, mõjutades otseselt õpitulemusi (Hattie 2009, viidatud Hart, Risely 1995, Clinton, Hattie, Dixon 2007; Lasagabaster, Sierra 2009). Koostööd lastevanematega peavad keelekümblusprogrammide eduteguriks mitmed uurijad ja praktikud (Cloud jt 2000; Baetens Beardsmore 2002; Frosst 2004; McConnell 2004; Mehisto, Asser 2007, 2009). Lastevanemate kaasamist peetakse haridusasutuste heaks tavaks (Harris 2003; Lopez, Kreider 2003; Bush, Coleman 2004, viidatud Hardie 1998; Fukuyama 2004; Stoll, Seashore Louis 2007).

Selles uurimuses pidasid seitse kaheksast koolijuhist ja üle 70% õpetajatest koostööd lastevanematega programmi eduteguriks. Siiski ei tundu kooli ja kodu suhete dünaamika olevat täiskasvanu ja täiskasvanu suhe, st partnerlus. 53% vanemate meelest ei arvesta kool vanemate arvamusi, ettepanekuid ega muresid ning 46% vanematest ei tunne ennast koolis teretunud. Tundub, et koolid ainult teavitavad vanemaid programmist, selmet kaasata neid partneritena õppeprotsessi. Samas teadsid lapsevanemad küsitluse kaudu, et nad vajavad mitmel teemal veel infot (vt eelviimast lõiku). Osa koolijuhte mainis, kui raske on saada tagasisidet vanematelt ning kui vähe aktiivsed olid lastevanemate esindajad kooli nõukogus. Koolijuhid ei maininud vanemate aktiivistamise eesmärgi ega strateegiaid.

Puudu on ilmselt teadmistest, kuidas aidata vanematel teadvustada ja sõnastada koolimuresid, haarata lapsevanemaid koosoleku korraldamisse ja elluviimisse, aidata vanematel paremini aru saada hariduse olemusest tänapäeval, suunata vanemaid tõhusamalt toetama oma lapsi, suurendada nende teadlikkust sellest, et nende hoiakud ja käitumine võivad mõjutada laste õpiedukust, ning kuidas aidata vanematel omandada ja arendada seda keelt ja neid mõisteid, mida on vaja vallata, et kooliga tõhusamalt suhelda.

Üle 60% lastevanematest oli keelekümblusprogrammiga rahul (57,3% rahul, 5,3% väga rahul). Kuigi suurem osa on rahul, on palju arenguruumi. Et lastevanemate rahulolemus ei mõjuks programmile negatiivselt, on koolidel vaja aru saada, miks vanemad programmiga rahul ei ole.

On tähelepanuväärne, et üle poolte lastevanematest soovib lisateavet alljärgneva kohta:

- 1) oma lapse toetamine;
- 2) õpetajate kvalifikatsioon;
- 3) õpitulemuste hindamine;
- 4) õppemeetodid;
- 5) programmi areng 10.-12. klassis.

Koostöö parandamine mõjutab muu hulgas mitme tasandi juhte, koolitajaid, konverentside organiseerijaid ning avalike suhete materjalide loojaid.

Juhtimissoovitus B-4

Uuendada kokkulepet eesti ja vene keele kasutamise kohta nii keelekümblustundides kui ka väljaspool tunde.

Võimalik vastutaja: keelekümbluskeskus koostöös koolidega

Põhjendus

Õpetajate eesti keele kasutus tunnis ning väljaspool tunde näitab, et keelekümbuskoolides puudub nii vene kui ka eesti keele kasutusest ühine arusaam (vt ka juhtimissoovitusi A-4 ja B-1). Seega on vaja uuendada kokkulepet. Kokkuleppe rakendamist aitaks toetada heade tavade kirjeldamine ning soovitude loomine, et tuua selgust, kuidas ja millal võiksid õpetaja ning õpilased tundides õpilaste esimest keelt kasutada. Hea tava kirjeldus ja soovitused võiksid sisaldada näiteid selle kohta, kuidas saab õpilaste kooli õppekeelt tunnis kasutada teise keele õppimise toetamiseks ning millal see õppimist pärsib.

Uurimuse ajal ilmes, et mitu keelekümbusõpetajat kasutab vene keelt strateegiliselt. Nemad suudaksid kaasa rääkida nii soovitude koostamisel kui ka teiste koolitamisel. Näiteks kasutas üks õpetaja ühe tunnivaatluse vältel vene keelt kahel korral: üks kord selleks, et aidata ühel õpilasel, kes oli n-ö kinni jooksnud, edasi liikuda; teine kord terve klassiga, kui ei saadud aru ühest eestikeelsest mõistest pärast kaht katset seda seletada. Viimase näite puhul võimaldas napp vene keele kasutus õpetajal hoida tunni tempot ja laste tähelepanu ning jätkata eesti keeles õpetamist.

Kokkulepe esimese ja teise keele kasutuse kohta väljaspool tunde aitaks kõigil sidusrühmadel paremini aru saada, kuidas õpetajate keelekasutus mõjub kui „sümboolne, kultuuriline ja lingvistiline” kapital (Bourdieu 1991) ning kuidas see võib soodustada või pärssida õppimist.

Juhtimissoovitus B-5

Tagada õpilastele rohkem võimalusi kontakteeruda ja suhelda eestlastega.

Võimalik vastutaja: keelekümbluskeskus koostöös Haridus- ja Teadusministeeriumi ning kohalike omavalitsustega

Põhjendus

Üks keeleõppe põhieesmärke on võimaldada positiivset ja arendavat suhtlust keelekandjatega. Et keeleõpe muutuks õppija jaoks tähendusrikkaks (õigustaks aja ning pingutuste investeringuid), on vaja leida õppija jaoks positiivset ja arendavat sihtkeele kasutust kohe. Raske on hoida õpimotivatsiooni, kui keelt õpitakse ainult selleks, et seda kasutada viie või enam aasta pärast.

On eriti tõhus, kui kontakt keele kandjatega korraldatakse nii, et mõlemal poolel on võimalus teineteiselt õppida, midagi koos luua või saavutada ning seda ideaalis sihtkeelt kasutades. See aitab muuta keeleõppe tähendusrikkamaks, arendab positiivset suhtumist eri kultuuridesse ja aitab märgatavalt parandada keeleõpet.

Uuringus osalenud koolijuhid toonitasid, kui oluline on võimaldada õpilastel kasutada keelt väljaspool tunde. Nad nimetasid keelelaagreid, projekte eesti õppekeelega koolidega, ekskursioone ja ühiseid tegevusi (nt tervisepäeva) koos eesti õppekeelega kooliga kui kasulikke võimalusi, et soodustada keeleõpet ning integratsiooni.

Haridus- ja Teadusministeerium saab neid algatusi toetada, rahastades adekvaatselt nii keelelaagreid kui ka tunnustades eesti õppekeelega koole, kes teevad koostööd vene õppekeelega koolidega.

Kooliomanik, kes selgelt sõnastab ootuse, et eesti õppekeelega kool teeb koostööd vene õppekeelega kooliga, ning tuleb selle ootuse juurde tagasi koolide hindamisel, soodustab kogukondade koostööd, keeleõpet ja ühiskonna sidusust. Kooli direktori esmasel valimisel või tagasivalimisel võiks üks valikukriteeriume olla valmidus teha koostööd teise õppekeelega kooliga. Koole, kes teevad koostööd, tuleks tunnustada ja stimuleerida.

Juhtimissoovitus B-6

Pakkuda diferentseeritult tuge koolidele.

Võimalik vastutaja: keelekümbluskeskus

Põhjendus

Kõik neli vaatluse all olevat kooli on omanäolised, oma tugevuste ja nõrkustega. Mõni kool on näiteks demograafilises mõttes raskemas olukorras, kuna regioonis on vähe eestikeelset keskkonda. Ühes koolis on vaja arvestada, et õpetajad pole saanud samas mahus keelekümbluskoolitust kui teiste koolide õpetajad. Ühes koolis oli kuus kaheksast küsimustikule vastanud õpetajast keelekümblusõpetaja rollis alles esimest või teist aastat. Samas koolis teatas viis õpetajat, et ei ole saanud keelekümbluskoolitust. Üks sellesama kooli juhte ütles, et ka tema ei ole läbinud mingit keelekümbluskoolitust. Keelekümblusmetoodika ei ole iseenesest mõistetav. Seega on selle kooli õpetajate vähene kümbluskogemus ja -koolitatus kooli programmi jaoks riskitegur, mis tuleb kõrvaldada.

Üks lahendusi võiks olla pakkuda selles koolis koolitusi kohapeal. Kooli võiks saata paari nädala mahus mitme kuu jooksul konsultandi, et aidata õpetajatel rakendada koolitusel soovitatud võtteid. Samuti võiks koolijuhtidele pakkuda koolitusi ning nõustada neid keelekümblusprogrammi arendamisel.

Juhtimissoovitus B-7

Tagada nõustamine koolide arengukavade uuendamiseks, et need toetaks tõhusamalt keelekümblusprogrammi arengut.

Võimalik vastutaja: keelekümbluskeskus

Põhjendus

Kuigi kooli arengukavad peegeldavad integratsiooni ning keeleõppe tähtsust kirja pandud visioonides ja/või missioonides, pole enamik koole üldistuste tasemest kaugemale liikunud. Näiteks on märgitud, et keelekümblusprogrammi arendamine või õpetajate eesti keele parandamine on strateegilised prioriteedid, aga kavas on ainult üldine jutt õpetajate koolitamisest. Puuduvad sihipärasemad, konkreetsemad strateegiad või tegevused ning selged, mõõdetavad tulemused. Arengukavasid täpsustades oleks koolidel neid lihtsam ellu viia.

Juhtimissoovitus B-8

Lua uute keelekümblusõpetajate jaoks sisseelamise tüüpkava.

Võimalik vastutaja: keelekümbluskeskus

Põhjendus

Keelekümblusõpetajana on võimalik tööd alustada sellekohast koolitust saamata. 30% uuringus osalenud õpetajatest märkis, et nad ei ole saanud keelekümbluskoostõust. Nagu eespool mainitud, pole keelekümblusmetoodika isenesest mõistetav. Suurem osa keelekümblusõpetajaid on läbinud kümbluskoostõu täiendusõppes. 90% õpetajatest ütles, et ei ole läbinud või ei läbi ülikoolis keelekümbluskoostõu.

Enamik koole ei loo uute õpetajate jaoks süsteemselt läbimõeldud sisseelamise kava, kuid üks kool on erand. Selles koolis kirjeldasid mõlemad koolijuhid detailselt oma tööd uute õpetajate aitamiseks, et need omandaksid keelekümblusmetoodika, sh soodustades õppekavaülesteid tegevusi tundides.

Sisseelamise kava võib suurendada kooli meeskonna haaratust uue õpetaja integreerumisel kooli ellu. Kuna oma kogemuste jagamine nendele, kes sellest kasu saavad, motiveerib sageli jagajat, võib see parandada õpetajate üldist motivatsioonitaset.

Sisseelamise kavas võiks sisalduda koostöö kogunud kolleegidega, et kavandada õpitulemusi ja strateegiad nende tulemuste saavutamiseks. See võimaldab arutleda materjalide üle, mida õpetaja leiab nt keelekümbluskeskuse koduleheküljelt. Kavas peaks olema eri õpetajate tundides käimist ja tunnivaatlustele järgnevat arutlust, koolitustel osalemist ning seal räägitud arutamist kolleegidega. Kogu eespool nimetatut ning kohtumised kooli direktori ja õppealajuhatajaga ning välisnõustajatega mitte ainult ei toeta uue õpetaja arengut, aidates tal kiirelt omandada keelekümblusmetoodika, vaid tugevdavad ka koolisiseseid ja -väliseid võrgustikke ning kooli meeskonnatöö kultuuri.

Eespool mainitud kaks koolijuhti, kes on süsteemselt aidanud uutel õpetajatel sisse elada keelekümblusprogrammi, võivad olla tähtsaks teabeallikaks selle soovitusel elluviimisel.

ESMATÄHTSAD KOOLITUSSOOVITUSED

Koolitussoovitus A-1

Esmatähtis

Analüüsida, kuidas aidata aineõpetajatel teadlikumalt toetada keeleõpet ainetundides.

Võimalik vastutaja: keelekümluskeskus

Põhjendus

Keele- ja aineõpetajaile on osutunud raskeks proovikiviks pöörata ühes tunnis tähelepanu nii keele- kui ka aineteadmistele. Nagu eespool mainitud, ei sõnastanud tunnivaatluste ajal ükski keelekümlusõpetaja nii keele- kui ka aineeesmärke. Ainetundides aktsepteeriti üldjuhul õpilaste valdavalt ühest või kahest sõnast koosnevaid vastuseid. Tavaks polnud pakkuda süsteemselt tuge, et julgustada rikkalikumat keelekasutust. Tundub, et aineõpetajad on intuiitiivselt seadnud järgmised keele-eesmärgid: et õpilased saaksid aru ainemõistetest, kui neid seletatakse eesti keeles; et nad kasutaksid üht või mitut eestikeelset sõna, kui nad vastavad õpetajate küsimustele; et õpilased õpiksid ära peatükis oleva sõnavara ning et nad seletaksid oma mõttekäiku eesti keeles. Üheski koolis ei olnud märgata, et oleks seatud näiteks keele-eesmärgid või keeleteemad nädalaks, millele kõik õpetajad oleks tähelepanu pööranud. Tundides pakuti keeletuge, lähtudes eelkõige hetkevajadusest. Mõnda keeleõppe strateegiat kasutati ainetundides liiga tihti. Korduvat võtet ei rakendatud sealjuures strateegiliselt ehk hästi mõtestatuna. Näiteks tõlkis üks õpetaja eestikeelsed juhised vene keelde isegi siis, kui terve klass oli juhistest aru saanud ja hakanud nende järgi tegutsema.

Ainetundides ei olnud näha teadlikku tegutsemist, et aidata õpilastel süsteemselt omandada ainekeelt (inglise keeles *cognitive academic language proficiency* – CALP). Akadeemilise või koolis tarvis mineva ainekeele omandamine, mis soodustab kriitilist mõtlemist, võtab immigrantidel näiteks Ameerikas 5–7 aastat ja seda olukorras, kus tihti kümmeldakse märksa põhjalikumalt asumaa keeles, kui keskmine kümbleja seda Eestis teeb. Ainekeelt (CALPi) ei omandata niisama lihtsalt kui suhtluskeelt (inglise keeles *interpersonal communicative skills* – BICS) (Cummins 2000). Kui õpilane valdab suhtluskeelt kõrgel tasemel, siis oletatakse, et ta valdab ka ainekeelt. Tundub, et ainekeele omandamisele on õpetajate ettevalmistuses vähe tähelepanu pööratud ka emakeelset õpetust silmas pidades.

Uuringud, mis on korraldatud Põhja-Ameerikas, Aasias ja Euroopas, on näidanud, et keskmisel aineõpetajal on raske ennast keelekümluse kontekstis kujutada ka keeleõpetajana (Cummins 2000; Coonan 2007; Gajo 2007; Lyster 2007, viidatud Swain, Carroll 1987; Fortune 2008, viidatud Silver 2003; Fortune jt 2008; Genesee 2008).

Aineõpetajad vajavad väga sihipärast tuge selleks, et aru saada ja omaks võtta ka keeleõpetaja roll ning täiendada oma keele arengu toetamise senist repertuaari. Üks õpetajate arengut takistavaid tegureid on asjaolu, et peaaegu iga õpetaja tegevus toetab mingil määral õppimist. Seega on õpetajal lihtne uskuda, et see, mida ta teeb, on õige. Sestap pole kerge veenda õpetajat katsetama uusi võtteid või käsitusviise (Hattie 2009). Aineõpetajaile tuleb tõestada, et keeleõppe toetamine võib kaasa aidata aineteadmistele omandamisele, mis läbi paranevad muu hulgas klassi tulemused riigieksamitel. Täienduskoolituse tuleb tugevalt siduda õpetajate praktikaga, võimaldades koolituste ajal oma tegevustest rääkida ja oma tööd analüüsida. On vaja pakkuda väga konkreetseid võtteid, millele peaks järgnema konsultantide koolikülastus, et aidata rakendada koolitusel õpitut.

Lua ja ellu viia koolituskava, mis aitab õpetajatel tundides õpilaste tarvis õppe käiku enam nähtavale tuua ning õpilasi õpioskuste arendamisel paremini toetada.

Võimalik vastutaja: keelekümbluskeskus

Põhjendus

Kui soovitud õpitulemused ja õppeprotsess on nähtavad ning neid arutakse õpilastega, paranevad õpitulemused märgatavalt (Hattie 2009). Selle uurimuse 37 keelekümblustunni vaatluse vältel sõnastati viies tunnis tunni eesmärgid. Üheski tunnis ei sõnastatud nii keele- kui ka aine-eesmärke või soovitud tulemusi. Mitte üheski tunnis ei sõnastatud õpioskuste eesmärki ega soovitud tulemust. Väga vähesed õpetajad arutasid tunnis õppimise kulgu.

Et õppimine oleks õpilastele nähtav, tuleb seda nendega arutada. Selle arutelu pidepunktid on õpilaste edasiliikumine võrreldes varem sõnastatud keele-, aine- ja õpioskuste eesmärkidega või soovitud tulemustega. Ilma sellise dialoogita on õpilastel raske aru saada, kuhu nad on jõudnud ja mida neil on vaja teha selleks, et oma tulemusi parandada. Märkimisväärne on 46% uurimuses osalenud õpilaste ütlus, et nad ei tea, mida arvab eesti keele õpetaja nende keele arengust.

Oma haridusteel läbides tuleb õpilastel enda kanda võtta üha enam vastutust: nad peavad ise oma õpetajaks saama (Arnau 1998, viidatud Moll 1989; Murtagh 2007, viidatud Norton, Peirce 1995, Pavlenko 2002, Williams jt 2002). Et õpilased saaksid oma õppimise eest vastutust võtta, on tundides vaja arutada soovitud tulemusi, õppimise kulgu ja saavutusi.

NB! Selle soovitusel rakendamise nõuab ilmselt ka koolitajate koolitamist ning seda, et koolitused sisaldaksid neidsamu eespool mainitud põhimõtteid.

Luua võimalusi, et õpetajad ja koolijuhid paremini mõistaksid, kuidas võivad nende hoiakud soodustada või pärssida õpilaste ning programmi arengut.

Võimalik vastutaja: keelekümbluskeskus

Põhjendus

Iga inimese hoiakud ja arusaamad võivad kas soodustada või pärssida õppimist (Dweck 2006). Õpilaste õpitulemused on mõjutatud laste endi ja nende vanemate hoiakutest (Lasagabaster, Sierra 2009, viidatud oma uuringutele ning Heining-Boynton, Haitema 2007). Mõiste „hoiak” tähendab „kalduvust reageerida ühele asjade kogule positiivselt või negatiivselt” (Ó Riagain 2008, viidatud Sarnoff 1970). Üks õppimise eeldusi on võimalus kedagi süüdistamata arutada oma ja teiste hoiakuid, et saaks toimuda „tähenduste loomise segane, ebamäärane ja kontekstitundlik protsess”, nagu on öelnud J. Bruner (1996).

Selle uuringu tunnivaatluste ajal ilmnis õpetajate hoiakute nii positiivne kui ka negatiivne mõju õppimisele. Mitu õpilaste suhtes positiivse ja nõudliku hoiakuga õpetajat suutis teha märksa tõhusamalt ning intensiivsemalt tööd võrreldes õpetajatega, kelle hinnangul olid needsamad õpilased mingil moel problemaatilised. Õpetajad, kes ei väljendanud oma negatiivset suhtumist õpilastesse, suutsid aktiivselt haarata intensiivsesse õppetöösse kõik klassi õpilased, pakkudes vaimselt nõudlikke ülesandeid ja paludes õpilastel seletada oma mõttekäiku. Samade õpilastega töötades ei suutnud teised õpetajad kogu klassi õppetöösse haarata ega vaimselt nõudlikku õpikeskkonda luua. Lähtudes ainekavast, õpiti nendes tundides vähe või kohati mitte midagi. Kuigi enamik neid õpetajaid kasutas mitut erinevat võtet, mis kuuluvad õpetamise heade tavade hulka, õhnestas nende oma tegevust ja õpikeskkonda hoiak või usk, et õpilased ei ole võimelised enam tegema. Tekib küsimus, kas need õpetajad oskavad pakkuda õpilastele nii keele- kui ka ainetuge, mis aitaks avardada nii õpet kui ka piire, milles õpilane ennast mugavalt tunneb, et hoida õpilasi pidevalt nende „lähima arengu tsoonis” (Võgotski 1978); see tsoon asub varasemate teadmiste ning õpetajate ja kaasõpilaste abiga saavutatava vahel.

Kahes koolis pidasid õpetajad vajalikuks üheksa tunni eel, jooksul või pärast seda teatada uurijale, et õpilased olid nõrgad või et nende perede sotsiaalne olukord jätab soovida. Kõigis üheksas tunnis oli õpilastel õppetööle keskendumisega raskusi. Aega ei kasutatud efektiivselt. Õpilased rääkisid tihti omavahel teemadel, mis ei olnud tunniga seotud; näha oli väheseid tõendeid õppimisest.

Näiteks anti ühes 9. klassi tunnis õpilastele kirjutamisülesanne, kuid suurem osa õpilasi ei kirjutanud tunni jooksul ühtegi sõna ega lauset. Nad kaunistasid pabereid, millele tuli kirjutada. See oli samuti osa ülesandest, aga mitte ülesande põhiosa. Õpetaja jalutas kogu tunni vältel klassis ringi, ent ei pakkunud õpilastele mingit tuge ei lugemise ega kirjutamise kohta, mis oleks aidanud lastel midagigi kirjutada. Tunni lõpu poole küsis õpetaja kolmelt omavahel vestlevalt õpilaselt, kuhu nad olid omadega jõudnud. Üks õpilane vastas: „Meil on valmis viis paberit.” Õpetaja tundus vastusega rahul olevat, kuigi oli näha, et nendele viiele paberile ei olnud kirjutatud ühtegi sõna, neid oli ainult kaunistatud.

Teise kooli 9. klassis andis õpetaja õpilastele lihtsa ülesande koostada kiri. Ei toimunud mingit arutelu, et esile tõsta õpilaste olemasolevaid teadmisi kirjade koostamisest, ega üritatud süsteemselt esile tuua sellise kirja omadusi. Juhised olid väga napid ja õpetaja pakutud näide ei nõudnud õpilastelt üle kümne sõna kirjutamist. Soovitud tulemuse hindamiseks ei pakutud

kriteeriume. Kognitiivses mõttes oli tund vähenõudlik ja õpilastele võimaldati lõputult rääkida nende endi valitud teemadel.

Samades koolides suutsid samad õpilased teistes tundides keskenduda õppetööle, olla aktiivselt haaratud õppesse ning kasutada aega efektiivselt. Nendes tundides toimusid õpilaste dialoogid eelkõige tunni teemal. Õpilastelt nõuti kriitilist mõtlemist.

Madalad ootused ei tulnud päevavalgele mitte ainult õpetajate negatiivsete kommentaaride kaudu. Sellele, et õpetajate hoiakud võivad õpilastelt võtta võimaluse realiseerida nii keele kui ka ainesisu poolest oma potentsiaali, viitavad muudki asjaolud.

Neljas vaadeldud tunnis (kahes koolis) tegid õpilased kontrolltöid. Enamik õpilasi spikerdas kontrolltööde ajal. Mõlemas koolis oli üks nendest tundidest eesti keeles ja üks vene keeles. Ühes tunnis spikerdasid vähemalt pooled õpilased ning ülejäänud kolmes tunnis enamik õpilasi ja seda kogu kontrolltöö vältel.

Nende tundide põhjal, kus õpilastel spikerdada lasti, tekib küsimus: kas õpetajad ei usu, et õpilased saavad ise oma tööga hakkama? Kui kontrolltööde eesmärk on aidata õpilasel aru saada, mida ta on saavutanud ja mida on veel vaja õppida, siis võeti eespool kirjeldatud tundides õpilastelt see võimalus suurel määral ära.

Täheldati veel üht hoiakut, mis õppimist õõnestab. Ühes koolis on otsustanud kaks hästi eesti keelt valdavat õpetajat anda tunde vene keeles või vene ja eesti keeles. Üks õpetaja andis kogu tunni vene keeles ning teine kasutas kahes oma tunnis eelkõige vene keelt, lisades eestikeelseid sõnu ja ülesandeid või tekste. See õpetaja annab eesti keeles tunde teistele klassidele. Ta on nõudlik, tal on suured ootused ja ta õpilased on aktiivselt õppesse haaratud. Ta on osalenud paljudel keelekümbluse koolitustel ning kolleegid peavad teda meisterõpetajaks.

Pärast tundi ütles see õpetaja uurijale, et ta lihtsalt ei suuda õpetada seda 7. klassi ainet eesti keeles, kuna see on liiga raske. Ta teatas, et 7. klassi õpik ja aine ise on liiga rasked, et neid õpetada teise keele kaudu. Seega õpetaja ei usu, et õpilased saaksid sellega hakkama, ning ta ei anna neile ka võimalust ennast proovile panna.

Lisaks teatas üks koolijuht, et matemaatika ja teiste reaalteaduste õpetamine teise keele kaudu on hiliskeelekümbluse õpilaste jaoks liiga raske.

NB! Eelöeldu põhjal ei ole loogiline järeldada, et tuleks kritiseerida või süüdistada õpetajaid või direktoreid. Pigem on vaja avatud ja otsekohest kahekõnet, kuidas aidata õpetajatel ja koolijuhtidel avada ja analüüsida oma hoiakuid ning saada teadmisi ja arendada oskusi, mis aitaks tõhusamalt rakendada keelekümblust.

Koolitussoovitus B-1

Tagada, et õpetajate koolitustel rakendatakse häid tavasid, mida tahetakse näha keelekümblustundides (nt sõnastatakse koolituse alguses soovitud keele- ja ainetulemused ning analüüsitakse tulemuste saavutamise määra enne koolituse lõppu).

Võimalik vastutaja: keelekümbustuskeskus

Põhjendus

Umbes $\frac{3}{4}$ küsitletud hiliskeelekümbustusõpetajaist valdab vene keelt emakeelena. Nende hulgas ei valda mitu õpetajat eesti keelt emakeele rääkija tasemel. Koolitajad võiksid seega igaks koolituseks seada nii keele kui ka koolituse sisu käsitlevad eesmärgid. Et peegeldada head keelekümblustava, peaksid koolitajad seadma ka õpioskuste eesmärgi. Nii oleksid koolitused õpetajatele eeskujuks.

Peale selle peaksid õpetajatele mõeldud täiendusõppematerjalid peegeldama keelekümblustava häid tavasid. Täiendusõppe tekstid võiksid olla kasutajasäästlikud: teavet esitatakse tavatekstidest väiksemates, korrastatud plokkides; vähem kasutatavatele sõnadele lisatakse sulgudes sünonüüme; pikematele tekstidele lisatakse eesti-vene sõnaseletused; mitmesuguste skeemide ja jooniste abil soodustatakse kriitilist mõtlemist; luuakse seoseid varem õpitu, kogukonna ja osalejate eluga. See aitaks koolitajatelgi paremini mõista keelekümblustava meetodikat ning õpetajate ees seisvaid ülesandeid.

Koolitussoovitus B-2

Pakkuda tunnis kuuldu alusel õpetajaile individuaalset keelekonsultatsiooni.

Võimalikud vastutajad: koolid

Põhjendus

Umbes $\frac{3}{4}$ küsitletud hiliskeelekümbustusõpetajatest valdab vene keelt emakeelena. Suur osa neist vajab keelealast täiendusõpet. Võiks olla kasulik, kui tundidesse tuleks näiteks pensionil olev eesti keele õpetaja, kes aitaks keelekümbustusõpetajal märgata oma tüüpvigu (st kinnistunud vigu) ja neid parandada. Kuna vigu oli ka õpetajate loodud töölehtedes, oleks kasulik, kui see konsultant teeks töölehtede ja muude kirjalike materjalide keelekorrektuuri.

Kuna ümberõppimine on raskem kui uue asja õppimine, tuleb õpilaste huvides tagada, et tunnis kuuldav ja töölehtedelt loetav keel on võimalikult korrektne.

Koolitussoovitus B-3

Suurendada juurdepääsu keelekümbalusalasele inglise- või muukeelsele kirjandusele eestikeelsete tõlgete või kokkuvõtete kaudu.

Võimalik vastutaja: keelekümbluskeskus

Põhjendus

Keelekümbluse teaduspõhist kirjandust ilmub pidevalt. Paljuski pööratakse nendes raamatutes tähelepanu sellele, kuidas tõhustada õpetamist ja õppimist ning aidata õpilastel saavutada enamat. Viiteid sellisele kirjandusele leiab uuest teadusajakirjast International CLIL Research Journal (www.icrj.eu) või CCNi võrgustiku koduleheküljelt (www.ccn-clil.eu), kuhu on paigutatud sellekohane bibliograafia.

Üle 90% selles uuringus osalenud õpetajatest teatas, et ei loe ingliskeelset kümbluskirjandust. 70% ütles, et nad loevad vastavat eestikeelset kirjandust. Seega on õpetajate professionaalse arengu vaatevinklist oluline üles leida tähtsamad võõrkeelsed raamatud ja artiklid ning tõlkida need või teha neist kokkuvõtted. Tõlked ja kokkuvõtted võiks panna nt keelekümbluskeskuse kodulehele. Säärased materjalid võiks soodustada iseenda ja oma kooli tegevuse analüüsi ning aidata kaasa õpetajate, koolijuhtide ja teiste keelekümblusprogrammi sidusrühmade arengule, seega õpikeskkonna paranemisele.

Koolitussoovitus B-4

Uuendada keelekümbluskeskuse kodulehekülge.

Võimalik vastutaja: keelekümbluskeskus

Põhjendus

Enam kui 70% õpetajatest peab keelekümbluskeskuse kodulehte oluliseks teabe- ja enesetäiendusallikaks. Seega on oluline, et lehekülge uuendatakse. Põhjused on järgmised: lehekülge loodi mitu aastat tagasi ja kasutajate vajadused on muutunud; keskusel on palju kvaliteetset täiendusõppematerjali, mida pole kodulehele pandud; tehnoloogilised võimalused on tänapäeval suurenenud; loodud on palju rohkem kümblusvara (nt videoklippe). Uuenduste hulka võiks kuuluda võimalus pidada kahekõnet sidusrühmadega.

HILISKEELEKÜMBLUSEST SAADUD ÕPPETUNNID

MIDA VÕIKS KAALUDA ÜLEMINEKUL EESTIKEELSELE AINEÕPPELE GÜMNAASIUMIASTMES?

Põhikooli ja gümnaasiumi seaduses sätestatud kohustust jõuda vene õppekeelega koolides 60% ulatuses eestikeelse aineõppeni võib (kui mõnda olulist tegurit silmas peetakse) pidada hiliskeelekümblusprogrammi laiendamiseks. Keelekümblus näeb ette, et toetatakse keeleõpet ainetundides ja aineõpet keeletundides. Keelekümbluseks ei saa pidada programmi, kus lihtsalt muudetakse keelt, milles õpetatakse. Ainult keele muutmine, ilma et aineõpetajad teadlikult toetaks keeleõpet ning keeleõpetajad aineõpet, võib mõjuda negatiivselt aineteadmiste omandamisele, nagu juhtus Hongkongis.

1970ndail liiguti Hongkongis elitaarse varajase kümblusprogrammi pakkumisest olukorda, kus 90% gümnaasiumidest pakkus inglise keeles hiliskeelekümblust 90% õpilastele. Suur arv õpetajaid ei vullanud piisavalt hästi inglise keelt, et aidata õpilastel näiteks parafraaseerida õppetekste. Mitmes koolis kasutasid õpetajad ainult 50% tunnist õpilastega inglise keelt. Õpilased vastasid õpetaja küsimustele ühe või kahe sõnaga. Ei loetud autentseid tekste, vaid eelkõige õpikuid. Kirjutades kopeerisid õpilased enamasti õpikutekste, eksamil neilt päheõpitud üksikuid lauseid. Üheksakümne aasta lõpus vähendati Hongkongis juurdepääsu hiliskeelekümblusprogrammile üle poole võrra. Praegu õpib selle programmi järgi 30–40% õpilastest, kuid valdavalt pole olukord hiliskeelekümbluses muutunud. Paljud keelekümblusõpetajad kasutavad tunnis tihti õpilaste emakeelt ega nõua, et õpilased vastaksid inglise keeles, kuna kardetakse, et muidu ei saavuta õpilased eksamil häid tulemusi. Ingliskeelne õppevara ei ole programmi tarvis kohandatud, mis raskendab õpilastel märgatavalt arusaamist ja õppimist. Üldjuhul ei ole õpetajaid piisavalt ette valmistatud, neil puuduvad vajalikud oskused, et lõimida keele- ja aineõpet, nad pole programmile pühendunud. Emakeele ja inglise keele oskus on õpilastel vähesel määral paranenud, aga aineteadmised on kannatanud – need on tavaprogrammi lastest kehvemad (Hoare, Kong 2008, viidatud Johnson 1997, Marsh jt 2000, Yip jt 2003, Swain, Lapkin 2005).

Lähtudes käesolevast hiliskeelekümbluse jätkusuutlikkuse uurimusest ning toetudes varase keelekümbluse jätkusuutlikkuse uuringule (Asser, Mehisto 2005) ja keelekümbluskirjandusele (Cloud jt 2000; Cummins 2000; McConnell 2005; Lyster 2007; Murtagh 2007; Fortune 2008; Genesee 2008; Garcia 2009), soovib uurija Haridus- ja Teadusministeeriumil arvestada järgmisi asjaolusid. (NB! Uurija ülesanne ei olnud uurida ega analüüsida ülemineku tegevusi, seega on ilmne, et osa soovitud ideedest on juba rakendatud või rakendamisel).

1. Keelekümbluse metoodika ei ole iseenesestmõistetav. Koolidel on vaja abi, et kavandada integreeritud keele- ja aineõpet. Õpetajad vajavad ulatuslikku täiendusõpet selle kohta, kuidas toetada keeleõpet ainetundides ning aineõpet keeletundides.

2. Kavandatud muudatus on keeruline ning mitmetahuline. See mõjutab mitmeid sidusrühmi (inimesi või rühmi, keda mingi otsus mõjutab või kes võivad olla mingist otsusest positiivselt või negatiivselt mõjutatud).
3. On vaja investeerida sidusrühmadesse (lapsevanemad, õpilased, õpetajad, koolijuhid, kohaliku omavalitsuse esindajad), et aidata neil uurida oma hoiakuid ja arusaamu ning seda, kuidas need hoiakud ja arusaamad võivad kas toetada või takistada õpilaste arengut.
4. Muudatus kutsub esile nii selgelt välja öeldud ja kergelt nähtavat vastuseisu kui ka raskesti äratuntavat, varjatud vastupanu. Seda on vaja nähtavale tuua ning sellest süsteemselt ja teadlikult rääkida, et suurendada inimeste teadlikkust ülemineku eelistest ja vajadusest.
5. Koolijuhid vajavad koolitust keelekümblyuse, muudatuste juhtimise ning vastuseisu vähendamise ja kaasatuse suurendamise teemadel. Muudatuse juhtimist võivad lihtsustada koolitused konfliktide vältimise ja lahendamise ning emotsionaalse ja sotsiaalse pädevuse kasvatamise teemadel.
6. Ülemineku toetamist on mõttekas juhtida ühest asutusest, nagu seda oli keelekümblyusprogrammi puhul keelekümblyuskeskus. See võimaldab selgitada kitsaskohti, kavandada probleemide lahendamist ning süsteemselt plaanida ja toetada üleminekut.
7. Eesti keele kui teise keele ainekava tuleb ülemineku kontekstis muuta, et see arvestaks paremini õpilaste vajadusi õppida ainekeelt. Samuti tuleb arvestada tõsiasi, et õpilaste eesti keele areng ilmselt kiireneb. See võib tähendada, et tuleb kohandada või uuendada ka õppevara.
8. Eestikeelse aineõppe kontekstis võib muutuda eesti keele õpetaja roll. Tal võib olla vaja osa oma tööpäevast pühendada kolleegide aitamisele.
9. Lõimitud aine- ja keeleõppe metoodika koolitust on mõttekas pakkuda neilegi, kes jätkavad õpetamist vene keeles. See looks õpilaste seas tõhusama emakeele arendamise eeldusi. Tundlikumal ja paremal emakeele valdajal on suuremad eeldused osata paremini ka eesti keelt.
10. Koolidel on tendents panna eesti keeles tunde andma olemasolevaid õpetajaid, et mitte kedagi koondada. Tõenäoliselt hakkavad suurt osa eestikeelseid tunde andma inimesed, kelle jaoks eesti keel ei ole emakeel. On tõenäoline, et mitmed õpetajad vajavad keeleõpet ja -tuge, et nende materjalid oleksid korrektsed. Nad võivad vajada tunnis ka konsultandi tuge, et aidata välja juurida kinnistunud keelevigu. Lisaks vajavad need õpetajad avaramaid võimalusi kohtuda ja suhelda eestlastega.
11. Õpilastel peab olema võimalusi kasutada eesti keelt väljaspool tunde. See nõuab süsteemset planeerimist ja ka riigipoolset rahastamist.

12. Riik ja omavalitsused peaks stimuleerima eesti õppekeelega koole tegema koostööd vene õppekeelega koolidega.
13. Et üleminekule osutatava vastupanuga efektiivselt tegelda, on vaja riikliku õppekava omandamist mõõtvaid teadusuuringuid. Teadusuuringud aitaksid välja selgitada kitsaskohad ning esile tuua võimalikud lahendused.
14. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus võiks rohkem teavitada koole riigieksamite eesmärkidest ja eriti eksamite hindamisest ning arendada koolidega neil teemadel kahekõnet.
15. Avalikke suhteid tuleb juhtida suurima ettevaatlikkusega. Inimesed vajavad õiget infot, et välistada müütide levikut ning soodustada adekvaatsete otsuste tegemist. Põhisõnumeid tuleb levitada koos faktide ja tõendusmaterjalidega. Esile tuleb tõsta edulugusid.

KASUTATUD KIRJANDUS

Asser, H., Mehisto, P. (2005). *Keelekümblusprogrammi jätkusuutlikkus: uuringu aruanne*. Tallinn.

Arnau, J. (1998). Pedagogical Approach, Context and Language Learning in Early Catalan Immersion. In J. Arnau, J. M. Artigal (Eds.), *Immersion Programmes a European Perspective* (pp. 94–114). Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Baetens Beardsmore, H. (2002). The Significance of CLIL/EMILE. In D. Marsh (Ed.), *CLILE/EMILE – The European Dimension. Actions Trends and Foresight Potential* (pp. 24–26). Jyväskylä: UniCOM Continuing Education Centre.

Bolger, G. (2005). The School Board Perspective: What Every Immersion Principal Should Know. In R. McConnell (Ed.) *Immersion Handbook*. Tallinn: Estonian Language Immersion Centre.

Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

Bush, T., Coleman, M. (2004). *Leadership and Strategic Management in Education*. London: Paul Chapman Publishing.

Carmody, B. (2005). The Principal's Perspective: What Every Immersion Principal Should Know. In R. McConnell (Ed.), *Immersion Handbook*. Tallinn: Estonian Language Immersion Centre.

Cloud, N., Genesee, F., Hamayan, E. (2000). *Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Education*. Boston: Heinle & Heinle.

Coonan, C. M. (2007). Insider Views of the CLIL Class through Teacher Self-observation-introspection. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (5), 625–646.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dweck, C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.

Echevarria, J., Vogt, M., Short, D.J. (2004). *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model*. Boston: Pearson Allyn & Bacon.

Figel, J. (2009). Learning: A territory to be discovered. *Le Magazine*, 31.

Fortune, T. W., Tedick, D. J., Walker, C. L. (2008). Integrated Language and Content Teaching: Insights from the Immersion Classroom. In T. W. Fortune, D. J. Tedick (Eds.), *Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education* (pp. 71–96). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Frosst, M. (Ed.) (2004). *L'immersion en français au Canada: Guide pratique d'enseignement*. Nepean: l'Association canadienne des professeurs d'immersion.

Fukuyama, F. (2004). *State-Building: Governance and World Order in the 21st Century*. Ithaca: Cornell University Press.

Gajo, L. (2007). Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (5), 563–581.

Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Genesee, F. (2008). Dual Language in the Global Village. In T. W. Fortune, D. J. Tedick (Eds.), *Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education* (pp. 22–45). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Gibbs, J. (1995). *Tribes A new Way of Learning and Being Together*. Sausalito: Center Source Systems, LLC.

Hardcastle, J. (2007). The Respect She Thinks She Deserves. In J. Pickering, C. Daly, N. Pachler (Eds.), *New Designs for Teachers' Professional Learning*. London: Institute of Education, University of London.

Harris, A. (2003). Introduction & The Changing Context of Leadership: Research Theory and Practice & Teacher Leadership and School Improvement. In B. Davies, L. Ellison (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 1–25, 72–83). New York: RoutledgeFalmer.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Oxon: Routledge.

Haynes, N. M., Emmons, C., Comer, J. P. (1993). *Elementary and Middle School Climate Survey*. New Haven: Yale University Child Study Center.

Hoare, P., Kong, S. (2008). Late Immersion in Hong Kong: Still Stressed or Making Progress? In W. Fortune, D. J. Tedick (Eds.), *Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education* (pp. 242–263). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Johnson, W. L., Johnson, A. M. (1997). Assessing the Validity of Scores on the Charles F. Kettering Scale for the Junior High School. *Educational and Psychological Measurement* 57 (5), 858–869.

Johnson, W. L., Johnson, A. M. (1993). Validity of the Quality of School Life Scale: A Primary and Second-order Factor Analysis. *Educational and Psychological Measurement* 53 (1), 145–153.

Johnson, W. L., Johnson, A. M., Zimmerman, K. (1996). Assessing School Climate Priorities: A Texas Study. *The Clearing House* 70 (2), 64–66.

Kaspar, K. (2006). *Impact of Teacher Retention through the Use of Rewards and Recognition*. *ECL Journal*. Sam Houston State University. On WWW at http://www.shsu.edu/~edu_elc/journal/Cohort%209%20Reseach%20Proposals/individual%20proposal%20presentation.doc. Accessed on 23.02.08

Kearns, H., Thatcher, M. (2007). Redesigning Pedagogy for a Modernised Profession. In J. Pickering, C. Daly, N. Pachler (Eds.), *New Designs for Teachers' Professional Learning*. London (pp. 23–50). Institute of Education, University of London.

Klein, N. (2000). *No Logo*. New York: Knopf.

Koretz, D. (2005). Alignment, High Stakes, and the Inflation of Test Scores. In J. L. Hermna, E. H. Haertel (Eds), *Uses and Misuses of Data for Educational Accountability and Improvement: 104th Yearbook of the National Society for the Saturday of Education, Part II*. Malden MA: Blackwell Publishing.

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Blatt, S. J. (2001). School Social Climate and Individual Differences in Vulnerability to Psychopathology among Middle School Students. *Journal of School Psychology* 39 (2), 141–159.

Lasagabaster, D., Sierra, J. M. (2009). Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes. *International CLIL Research Journal* 1 (2), 4–17.

Lauren, C. (2000). *Vahetu vestlus autoriga*.

Lépineux, F. (2005). Stakeholder Theory, Society and Social Cohesion. *Corporate Governance* 5 (2), 99–110.

Lindholm-Leary, K. J. (2001). *Dual Language Education*. Clevedon. Multilingual Matters.

Lopez, E., Kreider, H. (2003). Beyond Input: Achieving Authentic Participation in School Reform. *The Evaluation Exchange* 10 (2).

Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content: A counterbalanced approach*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Marzano, R. J. (2005). *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*. Upper Saddle River: Pearson Education Inc.

McConnell, R. (Ed.) (2005). *Immersion Handbook*. Tallinn: Estonian Language Immersion Centre.

- Mehisto, P. (2007). What a School Needs to Consider before Launching a CLIL Programme. In D. Marsh, D. Wolff (Eds.), *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mehisto, P., Asser, H. (2007). Stakeholder Perspectives: CLIL Programme Management in Estonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (5), 683–701.
- Mehisto, P., Asser, H. (2009). Estonian Content and Language Integrated Learning Programme Development Viewed through the Stakeholder Approach. In M. Karanika-Murray, R. Wiesemes (Eds.), *Exploring Avenues to Interdisciplinary Research: From Cross- to Multi- to Interdisciplinarity* (pp. 73–88). Nottingham: Nottingham University Press.
- Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M. J., Völlli, K., Asser, H. (2008). *Lak-õpe*. Tallinn: Iduleht.
- Murtagh, L. (2007). Out-of-school Use of Irish, Motivation to Learn the Language and Proficiency in Immersion and Subject-only Post-primary Programmes. *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education* 10 (4), 428–453.
- O’Neill, J. (2000). SMART Goals, SMART Schools. *Educational Leadership* 57 (5), 46–50.
- Ó Riagain, P. (2008). Language Attitudes and Minority Languages. In J. Cenoz, N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Knowledge about Language*, 2nd edition, Volume 6. New York: Springer Science + Business Media LLC.
- Scott, D. (2009). Vahetu vestlus autoriga.
- Smith, A. K., Wohlstetter, P. (2001). Reform Through School Networks: A New Kind of Authority and Accountability. *Education Policy* 15 (15), 499–519.
- Stobart, G. (2008). *Testing Time: The Uses and Abuses of Assessment*. London: Routledge.
- Stoll, L., Seashore Louis, K. (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Berkshire: Open University Press.
- Thaler, R.H., Sunstein, C.R. (2008). *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness*. New Haven: Yale University Press.
- Tokuhamma-Espinosa, T. (2008). *Living Languages: Multilingualism across the Lifespan*. London: Praeger.
- Wolff, D. (2009). Vahetu vestlus autoriga.

LAK-õppe metoodika põhijooned

Mitmekordne fookus

- keeleõpet toetatakse kõigis ainetundides
- ainesisu omandamist toetatakse keeletundides
- lõimitakse aineid
- ulatuslikult kasutatakse õppekavaüleseid teemasid ja projekte
- analüüsitakse õppeprotsessi

Turvaline ja rikastav õpikeskkond

- kasutatakse väljakujunenud tegevusi (nn rutiintegevused) ja kõnemale
- ainesisu ja keel tehakse nähtavaks seinal, laual jne
- suureneb õpilase kindlustunne, nii et suheldes ei takista teda keele- ega ainevigade hirm
- kasutatakse õpikeskusi
- kasutatakse autentset õppevara ja keelekeskkonda
- paraneb õpilase keeleteadlikkus

Autentsus ja allikalähedus

- õpilane kasutab võimalust juhtida vestlust; nii saab selgeks ka see, missugust sõnavara ja keelendeid tal vaja läheb
- arvestatakse õpilaste huve
- õppetegevust seostatakse õpilaste igapäevaelu kogemustega
- luuakse kontakte teiste sihtkeeles kõnelejatega
- kasutatakse meediast ja muudest allikatest pärit päevakohast materjali

Aktiivne õppimine

- õpilased räägivad rohkem kui õpetaja
- õpilased aitavad sõnastada soovitud aine-, keele- ja õpioskusi
- õpilased hindavad õpitulemuste saavutamise edukust
- edendatakse õpilaste koostööd (nt soodustatakse paaris- ja rühmatööd)
- õpilased ja õpetaja jõuavad arutelu kaudu keele ja aine tähendusteni
- õpetaja on suunaja ning võimaluste looja

Tugistruktuur

- tuginetakse õpilaste varasematele teadmistele, oskustele, hoiakutele, huvidele ja kogemustele
- teave pakendatakse ümber kasutajasõbralikel viisidel
- arvestatakse eri õpistiile
- edendatakse loovat ja kriitilist mõtlemist
- õpilastele esitatakse pidevalt uusi ülesandeid, et nad astuksid järgmise sammu ega jääks mugavlema omandatu piiresse

Koostöö

- kursused/ainetunnid/teemad plaanitakse LAK-õppe ja tavaprogrammi õpetajate koostööna
- lapsevanemad kaasatakse õpilasi toetama, sh teavitatakse vanemaid LAK-õppest ja õpilase toetamise viisidest
- protsessi haaratakse ka kohalik kogukond, ametivõimud ja tööandjad