

Tallinna Ülikool
Eesti Keele ja Kultuuri Instituut

Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis

Uuringu lõpparuanne

Helena Metslang, Triin Kibar, Mare Kitsnik, Jevgenia Koržel,
Ingrid Krall, Anastassia Zabrodskaja

Tallinn
2013

Toimetajad: Mare Kitsnik, Helena Metslang, Anastassia Zabrodskaja

Projektijuht: Helena Metslang

Tallinna Ülikooli Eesti Keele ja Kultuuri Instituut

Tellijad: Haridus- ja Teadusministeerium

Saateks

Siinne uuring on pilguheit eestikeelse aineõppe olukorrale vene õppekeelega koolides. Uuring keskendub nii eestikeelsetele ainetundidele (ajalugu ja muusikaõpetus jt) kui ka eesti keele kui teise keele tundidele. Eestikeelse õppetöö olukordja koolide vajadused on vaatluse all nii õpilaste, eesti keele kui teise keele õpetajate, eesti keeles eri aineid õpetavate õpetajate kui ka direktorite ja õppealajuhatajate vaatenurgast. Uuringu tulemusi on põhjalikult kontrollitud sihtrühmade ankeedivastuste, tunnivaatluste andmete ning intervjuudest saadud info kõrvutamise teel.

Aruande koostamisel on peetud silmas, et see võiks olla abiks otsustajatele edasiste sammude planeerimiseks eelkõige õppematerjalide ja õpetajakoolituse kavandamisel ning eestikeelse õppe programmi juhtimisel. Samuti on aruandes peatükid, mis võiksid huvi pakkuda praktiseerivatele õpetajatele, metoodikutele ja õpetajakoolitajatele, sest käsitleme kasutatava õppemetoodika sõlmküsimesi kõrvutatuna metoodikakirjanduses esitatud soovitusetega (Autorid ei eelda, et tegelik õppetöö peaks metoodikakäsiraamatu järgi toimuma – teataval määral on lahknevus teooria ja praktika vahel loomulik, kuid metoodikaanalüüsiks peame sellist lähenemist sobivaimaks). Täpsemalt analüüsitakse ka eestikeelsetes ainetundides kasutusel olevat keeleõpetuse komponenti. Aruannet oleks kasulik lugeda lõimitud aine- ja keeleõppe ning eesti keele kui teise keele õppematerjalide loojatel, sest lisaks õppevara hetkeolukorra hindamisele tehakse ettepanekuid ka tulevaste materjalide koostamispõhimõtete osas.

Aruanne on valminud kogu töörühma koostöös. Peatükkide autorid on Mare Kitsnik (Eestikeelne aineõpe), Ingrid Krall (Eesti keele kui teise keele õpe), Jevgenia Koržel (Gümnaasiumiõpilaste vaatenurk keeleõppele ja eestikeelsele aineõppele) ja Triin Kibar (Juhtide vaatenurk keeleõppele ja eestikeelsele aineõppele). Anastassia Zabrodskaja konsulteeris autoreid ankeetide, intervjuuraamide ja tunnivaatluslehtede koostamisel, piloteerimisel ja täiendamisel, osales sihtrühmade intervjuuerimisel ning viis läbi kogu uuringu statistilise analüüsi. Helena Metslang osales uuringu kõigi osade ettevalmistamisel ja aruande koostamisel.

Soovime südamest tänada kõiki uuringus osalenud koole: õpetajaid, õpilasi, koolijuhte ning tegevusi läbi viia aidanud koolikoordinaatoreid. Eriti suur tänu kuulub õpetajatele, kes lubasid meil oma tunde vaadelda. Oleme püüdnud vaadeldud tundides nähtut objektiivselt kajastada. Kuigi toome nähtus välja nii positiivset kui ka arendamist vajavat, leiame, et õpetajad väärivad suurt tunnustust rohkete muutustega kaasnenud väljakutsetega toimetuleku eest.

Täname Maie Solli ja Irene Käosaart Haridus- ja Teadusministeeriumist pideva nõu ja abi eest, eriti anketeerimise läbiviimisel; Peeter Mehistot ja Kai Völlit nõustamise eest projekti esimesel etapil; Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüsiosakonda ja ja SA Innovet statistiliste andmete eest; Kairi Lehist, Reili Argust, Piret Viirest, Kristiina Rannet, Siiri Soidrot, Krista Ragelit, Kairi Glückmanni ja Maria Külli Soolindu abi eest projekti praktilisel elluviimisel ning Julia Rozovat, Kristiina Bernhardti ja Anni Peedissoni eesti keele ja eestikeelse õppe alal konsulteerimise eest. Muidugi kuulub vastutus võimalike eksimuste ja valetõlgenduste eest uuringu töörühmale.

SISUKORD

1. SISSEJUHATUS	5
2. PEAMISED SOOVITUSED.....	15
2.1. Koostöösoovitused.....	22
2.2. Koolitussoovitused	26
2.3. Õpivara soovitused	35
2.4. Õpikeskkonna soovitused	38
2.5. Teiskeelse õppe valikud.....	40
3. METOODIKA JA VALIM	46
4. EESTIKEELNE AINEÕPE	51
4.1. Aineõpetajate üldandmed	52
4.2. Aineõpetajate suhtumine eestikeelsesse aineõppesse	55
4.3. Eestikeelsetes ainetundides kasutatav õppemethodika	61
4.4. Aineõpetajate osalemine koolitustel	101
4.5. Õppematerjalid	107
4.6. Õpperuum ja töötingimused.....	114
4.7. Õpilased eestikeelses ainetunnis	116
4.8. Aineõpetajate koostöö ja tugi	118
4.9. Aineksamite sooritamise keel	120
5. EESTI KEELE KUI TEISE KEELE ÕPE	122
5.1. Eesti keele kui teise keele õpetajate üldandmed	122
5.2. Eesti keele tundides kasutatav õppemethodika	124
5.3. Keeleõpetajate osalemine koolitustel.....	144
5.4. Eesti keele õppematerjalid ja -vahendid	148
5.5. Õpilaste keeletase ja valmisolek eestikeelseks aineõppeks	153
5.6. Eesti keele õpetajate töötingimused, rahulolu ja koostöö	161
5.7. Keeleõpetaja töö lähtekohad.....	166
6. GÜMNAASIUMIÕPILASTE VAATENURK KEELEÕPPELE JA EESTIKEELSELE AINEÕPPELE ...	168
6.1. Õpilaste valim.....	168
6.2. Õpilaste üldandmed	170
6.3. Eesti keele kui teise keele tunnid	176
6.4. Eestikeelne aineõpe gümnaasiumis.....	187
6.5. Probleemid eestikeelsetes ainetundides	197
6.6. Eestikeelse õppe juures saadav tugi.....	201
7. JUHTIDE VAATENURK KEELEÕPPELE JA EESTIKEELSELE AINEÕPPELE	203
7.1. Koolijuhtide üldandmed	203
7.2. Koolijuhtide suhtumine üleminekusse eestikeelsele aineõppele.....	204
7.3. Juhtide arvamus õpilaste valmisolekust eestikeelseks õppeks	207
7.4. Õnnestumised	211
7.5. Eestikeelset aineõpet takistavad tegurid	213
7.6. Koolijuhtide strateegiad eesti keele õppe ja eestikeelse aineõppe toetamiseks	218
7.7. Vajadused ja ettepanekud	222
8. KOKKUVÕTE	225
9. KIRJANDUS	230
LISA 1. Aineõpetajate koolituseelistuste jaotus	235

1. SISSEJUHATUS

Uuringu taust

Eesti keele oskust on riiklikult käsitletud kui üht peamist mitte-eestlaste integratsiooni toetavat tegurit.¹ Eesti keelt kui teist keelt on muu emakeelega õpilastele õpetatud aktiivselt kogu taasiseseisvuse aja jooksul nii eraldi õppeainena kui ka teiste ainete õppekeelena. Eesti keele kui teise keele õppe peaesmärgiks on saavutada eesti keele valdamine tasemel, mis võimaldab täisväärtuslikult osaleda Eesti ühiskonnas.

2012. aastal oli Eestis 70 gümnaasiumi, kus on venekeelsed õpilaste rühmad ja kus õppetöö toimub eesti ja vene keeles. Vene õppekeelega gümnaasiume iseloomustab suuruse, õppijaskonna ja keeleõpetuse osas suur heterogeensus (vt tabel 1.1). Enamik vene õppekeelega koole on õpilaste arvult suured või keskmised. Keelekümblusprogramm on peaaegu pooltes koolides. Tuleb arvestada, et kümnendik venekeelseid koole on täiskasvanute gümnaasiumid, mis erinevad pisut õppijate vanuse ja õppetöö iseloomu poolest tavakoolidest.

Tabel 1.1. Vene õppekeelega gümnaasiumide jaotus Eestis (absoluutarvud).²

tavakoolid	63
täiskasvanute gümnaasiumid	7
keskkoolid ja gümnaasiumid, kus madalamatel õppeastmetel on keelekümblusprogramm	32
suured koolid (600 – üle 1200 õpilase)	31
keskmised koolid (150–599 õpilast)	32
väiksed koolid (alla 150 õpilase)	7

Vene õppekeelega koolide õpilaste arv näitab tugevat kahanemistendentsi ning paljudes vene õppekeelega koolides astub igal aastal 10. klassi vaid paarkümmend õpilast. See muudab keeruliseks nii kolme õppesuuna kui lõimitud aine- ja keeleõppe programmi pakkumise.³

Kui võrrelda praegust eesti keele õppe olukorda ja keelevaldamise taset taasiseseisvumisaja algusega, võib märgata olulist arengut nii õpetajakoolituse, riiklike õppekavade ja õppematerjalide arengus kui ka gümnaasiumilõpetajate paranenud keeletaseme osas. Eesti keele riigieksami tulemused siiski ei näita, et gümnaasiumilõpetajate üldine keeletase oleks nii hea, et lubaks neil end edasistes õpingutes ja Eesti ühiskonnas raskusteta teostada. Ka teistes õppeainetes on vene õppekeelega koolide üldine tulemuslikkus eesti õppekeelega koolidest oluliselt madalam. Seetõttu on vene koolide õpilastel kooli lõpetamisel ka oluliselt väiksemad võimalused õpingute jätkamiseks, elukestvas õppes osalemiseks ja muudeks valikuteks. Aastatel 2006–2009 on tulemused siiski paranenud.⁴

¹ Mehisto ja Asser (2007: 683).

² Haridus- ja Teadusministeeriumi veebileht, EHISel põhinevad andmed; kke.innove.ee (29.01.2013).

³ Haridus- ja Teadusministeerium, www.hm.ee (03.06.2013).

⁴ Kitsing (2011: 25), Tire jt (2010: 101–103).

Üheks eesti keele oskuse kiirema ja tõhusama saavutamise viisiks on peetud üleminekut (osalisele) eestikeelsele aineõppele. Kuigi otsus ülemineku kohta tehti juba 1993. aastal, oli poliitilisi erimeelsusi selles küsimuses palju ning tegelikkuses algas kohustuslik eestikeelne aineõpe koolides alles 2007.–2011. aastal. Oluliseks sammuks on olnud keelekümblusprogrammi käivitamine aastal 1998 ning tänaseks on esimene lend keelekümblusõpilasi gümnaasiumi juba lõpetanud. Vene põhikoolidest ja gümnaasiumidest on keelekümblusprogrammiga liitunud kokku 32 kooli (neist varase keelekümblusprogrammiga 21 ning hilise kümblusprogrammiga 18).⁵ Eesti keelekümblusvõrku on tunnustatud kui üht kõige hoolikamalt planeeritud keelekümblussüsteemi maailmas.⁶

Lisaks on kõik vene õppekeelega koolid järginud 2007. aastal alanud riikliku eestikeelsele õppele ülemineku mudelit. Alates 2011/12. õppeaastast on üleminek jõudnud oma soovitud sihtfaasi ja eestikeelne aineõpe (vähemalt 60% gümnaasiumi õppetööst) on hoogu sisse saamas (vt allpool). Vaatamata sellele, et üleminekut on pikka aega ette valmistatud (on välja antud spetsiaalseid õppe- ja metoodikamaterjale ning praktilisi juhendeid teisekeelse õppekava rakendamiseks, on koolitatud õpetajaid, suurendatud eesti keele õppe mahtu jne), ei kulge see siiski kergelt ja sujuvalt. Sellegipoolest on koolid viimastel aastatel eestikeelsele aineõppele üleminekust tulenevate muutustega kohanemas.

Kuigi vene õppekeelega gümnaasiumides õpitakse sama õppekava järgi nagu eesti üldhariduskoolides, puudutavad neid mõned keeleõppe ja õppekeelega seotud erisused õppekavas (erinev eesti keele ainekava, eesti keele kursuste maht, eestikeelsete õppeainete maht, keeleksami roll gümnaasiumi lõpetamisel, keelest lähtuvad nõuded kooli õppekavale). Õppekavas ei tehta nõuetes mõõndusi ega arvestata sellega, et teises keeles õppides kulub lõimitud aine- ja keeleõppeks enam aega (selle üle on avaldanud muret eesti keeles aineid õpetavad õpetajad ja ka õpilased⁷). Kuna keelekümblusprogramm on Eestis kohandatud just alg- ja põhikoolile ning lasteaiale, siis Gümnaasiumi riiklik õppekava seda eraldi ei käsitle.⁸ Lisaks riiklikule õppekavale ja kooliõppekavadele kajastub eestikeelne õpe ka koolide arengukavades.

Üleminek eestikeelsele aineõppele

Vene õppekeelega koolide üleminek eestikeelsele aineõppele toimus aastatel 2007–2012. Riiklikult oli kindlaks määratud viis õppeainet, mille õpetamist tuli gümnaasiumides eesti keeles alustada, et jõuda lõpuks 60-protsendilise eestikeelse õppeni. Tabel 1.2 esitab kohustuslikult eesti keeles õpetatavate ainete loetelu üleminekuaastatel.

⁵ Varase keelekümbluse programm hõlmab õppetööd 1.–6. klassis (mõningatel juhtudel juba alates lasteaiaast) ning hiline keelekümblus 6.–9. klassis. Allikas: Keelekümbluskeskuse koduleht, kke.innove.ee, (29.01.2013).

⁶ Genesee (2003: 17).

⁷ Kello jt (2011: 27, 37).

⁸ Viited keelekümblusele on vaid Põhikooli riiklikus õppekavas.

Tabel 1.2. Vene õppekeelega koolide üleminek eestikeelsele aineõppele: kohustuslikult eesti keeles õpetatavad ained.⁹

2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13 ja edasi
eesti kirjandus	eesti kirjandus	eesti kirjandus	eesti kirjandus	eesti kirjandus	eesti kirjandus
	muusika-õpetus	muusika-õpetus	muusika-õpetus	muusikaõpetus	muusikaõpetus
	või ühiskonna-õpetus	ühiskonna-õpetus	ühiskonna-õpetus	ühiskonna-õpetus	ühiskonna-õpetus
			Eesti ajalugu	Eesti ajalugu	Eesti ajalugu
			geograafia	geograafia	geograafia
			Eesti ajalugu	kooli poolt	kooli poolt
				valitavad ained	valitavad ained

Paljudel koolidel on tegelikult tunduvalt mitmekesisem ja pikemaajalisem kogemus ainete eesti keeles õpetamisest.

Alates 2011. aastast õpivad kõik 10. klassi astuvad noored gümnaasiumis 60% aineid eesti keeles, sh riikliku õppekavaga määratud viit ainet. Varem gümnaasiumi astunud noored õppisid kolme aasta jooksul osa õppeaineid eesti keeles, kuid mitte tingimata kokku 60% ulatuses. Üleminekut ette valmistades viidi õpetajatele hulgaliselt läbi üldisi ja ainespetsiifilisi teises keeles õpetamise metoodika koolitusi. Vene õppekeelega koolidele anti ka välja spetsiaalsed õppematerjalid, mis lähtusid sellest, et nende järgi ei hakka õppima emakeelsed õppurid. Need õppematerjalid hõlmasid kohustuslikult eesti keeles õpetatavaid aineid (eesti kirjandust, Eesti ajalugu ning geograafiat, ühiskonnaõpetust ja muusikaõpetust) ning ka kunstiõpetust ja kehalist kasvatust.¹⁰

Kakskeelsest haridusest ja selle uurimisest maailmas

Maailmapraktikas on keeleõppeks kasutatud erinevaid programme, eesmärgiga toetada vähemuskeeli kõnelevate õpilaste lõimumist riigi või piirkonna enamuse keeles läbiviidavasse haridusse ning ka toetamaks enamuskeelt kõnelevate õpilaste keeleõpet. Vähemuskeeli kõnelevate õpilaste hariduses võib eristada programme, mille eesmärk on mitte-emakeelsete õpilaste võimalikult kiire lülitamine nende jaoks teises keeles (üldjuhul enamuse keeles) toimuvasse õppeprogrammi ning programmideks, mille puhul on suurem rõhk ka õpilaste emakeele ulatuslikumal arendamisel.

⁹ Haridus- ja Teadusministeeriumi veebileht. Korduma kippuvad küsimused. Üleminek osalisele eestikeelsele aineõppele gümnaasiumiastmes, <http://www.hm.ee/index.php?047810&print=1> (04.02.2013).

¹⁰ vt nt Nahkur (2006), Vahtre (2010), vt ka Haridus- ja Teadusministeeriumi koduleht, <http://www.hm.ee/index.php?049725> (01.04.2013). Materjalid on ettevalmistamisel ka bioloogias – Irene Käosaar (isiklik suhtlus).

Paljud uuringud toovad välja kvaliteetsete haridusprogrammide üldised tegurid: koolitöötajaid (ja õpilasi) ühendavad ühised eesmärgid, sidusust tähtsustav ülekoolline visioon, pühendumine tulemuste saavutamisele, õpetuse sisu selge fookus ning kõrged ootused õpetajatele ja õpilastele.¹¹ Õpilaste akadeemilist edukust just kakskeelse õppe kontekstis on maailmas samuti palju uuritud. Lindholm-Leary ja Borsato loetlevad korduvalt esiletoodud tunnused, mis enamasti edukaid kakskeelse hariduse programme iseloomustavad.¹²

- Õpetajate positiivne suhtumine õpilastesse: eeldus, et kõik lapsed on võimelised õppima, sõltumata nende sotsiaalmajanduslikust taustast jm teguritest.
- Positiivne õpikeskkond koolis, mis hõlmab turvalisust, korda, soojust ja hoolimist.
- Kooli õppekava on õpilaste jaoks sügavalt tähenduslik ja temaatiliselt lõimitud ning pakub akadeemilisi väljakutseid. Õpilaste hindamine on joondatud õppekavas esitatud eesmärkidega.
- Kakskeelse õppe programm on teoreetiliselt hästi põhjendatud ja tugineb parimate praktikate kogemusel. Programmi kavandamisel on peetud õpilaste emakeelt õppetööd rikastavaks lisavõimaluseks, mitte puudujäägiks, mida on vaja programmiga kompenseerida.
- Õpetamise mudelit kasutatakse järjekindlalt pikema perioodi jooksul, ilma ajaliste lünkadeta.
- Programmi õpetajad on teadlikud kakskeelsuse teooriatest, teise keele arendamisest, õppemudeli eesmärkidest ja põhjendusest.
- On tagatud muukeelsete õpilaste integratsioon emakeelsete õpilastega.
- Muukeelsetel õpilastel on võimalus õppida ulatuslikult oma emakeelt (see parandab lõpuks nende saavutusi mõlemas keeles).

Kakskeelse (teiskeelse) hariduse uurimisel on üheks peamiseks eesmärgiks selgitada välja, millised programmid on teistest edukamad ja mis iseloomustab edukaid kakskeelse õppe programme. Selleks on uuritud:

- standardsete saavutustestide tulemusi,
- keskmisi hindeid,
- koolist väljalangevust,
- õpilaste suhtumist kooli ja seotud teemadesse

ning on ka kasutatud juhtumiuuringud.¹³ Selliseid analüüse on läbi viidud Eesti algkoolile, põhikoolile ja gümnaasiumile vastavatel haridustasemetel.

Eestis on teiskeelse hariduse valdkonnas enim läbi viidud hoiakute ja arvamuste uuringuid,¹⁴ samuti on uuritud õpitulemusi¹⁵ ja sõnavara arengut¹⁶ ning tunnivaatluste abil ka õppetöös kasutatavat metoodikat.¹⁷ Eesti kontekstis võiks anda lisainformatsiooni

¹¹ Berman jt (1995); Corallo ja McDonald (2002); Gándara (1995), Lindholm-Leary ja Borsato (2006) jpt.

¹² Lindholm-Leary ja Borsato (2006: 181, 187-188).

¹³ Lindholm-Leary ja Borsato (2006: 176).

¹⁴ nt Masso ja Kello (2010), Kello jt (2011), Sau-Ek jt (2011) jt.

¹⁵ nt Sau-Ek jt (2011).

¹⁶ Rannut (2005).

¹⁷ Mehisto (2009, 2011).

uuringumetoodika mitmekesistamine. Näiteks on eriti eriala-/ainekeeleõppe rakendusuuringute seas populaarsed vajadusuuringud, mis analüüsivad keekekasutuse sihtsituatsiooni, õppijate soove ja võimalusi, õppijate keeleoskust olevikuolukorras, õppijatel keeleliselt puuduolevat jm.¹⁸ Rahvusvahelisele uurimiskogemusele tuginedes soovitatakse kasutada ka muid meetodeid:

- detailsemad keele arengu uuringud eri klasside lõikes,
- pikiuuringute abil muukeelsete õpilaste haridusliku arengu vaatlemine,
- eksperimentaalne analüüs,
- etnograafiline analüüs.¹⁹

Rakenduslikumate uuringute käigus on välja töötatud põhjalikke mudeleid: kuidas kakskeelses õppes õpetustegevusi valida, järjestada ja läbi viia. Näiteks:

- lõimitud keele- ja aineõppe alustalaks olev *Nelja C mudel* (vt jaotis 4.3),²⁰
- SIOP-mudel lõimitud keele- ja aineõppe rakendamiseks,²¹
- mudel *Efektiiivse pedagoogika viis standardit*.²²

Niisuguste uuringute tulemusi on võetud arvesse praktilisemate raamistike juures, mis on välja töötatud kakskeelse õppe kasutuselevõtuks, kas kindlat konteksti silmas pidades või universaalseks kasutamiseks.²³

Uuringud eestikeelsest õppes vene õppekeelega koolides

Hinnangud üleminekule, keelekümbelusele ja eestikeelse õppe vajalikkusele

Vene emakeelega elanikkonna eelistustes haridusprogrammi osas on enam-vähem võrdsel kohal keelekümbelusprogrammi ja eestikeelse kooli eelistamine. Poole vähem pooldatakse 60-protsendilise eestikeelse aineõppega gümnaasiumi.²⁴ Uuringutes eristuvad hinnangud keelekümbelusprogrammis osalemisele ning alles gümnaasiumis algavale 60-protsendilisele eestikeelsele õppele.

Kuigi üleminek eestikeelsele aineõppele puudutab vanemaid õpilasi, on gümnaasiumide eestikeelse aineõppe olukorra analüüsimisel abiks hiliskeelekümbeluse kohta läbiviidud uuringud. 2009. aastal küsitatud hiliskeelekümbelusprogrammis osalevate koolide õpilased, õpetajad, lapsevanemad ja koolijuhid on eestikeelse õppega valdavalt rahul või väga rahul. Kello jt (2011) suuremahulisest populatsiooniuuringust ilmneb, et tavakoolides (st koolides, mis ei ole liitunud keelekümbelusprogrammiga) domineerib eestikeelse õppe suhtes pessimistlikum suhtumine: eriti õpetajate seas, aga ka õpilased on valdavalt pigem kahtlevad. Üheks põhjuseks on seejuures teiskeelse õppe liiga hiline alustamine õpilaste jaoks. Ka hiliskeelekümbeluse õpetajad ja õpilased on avaldanud seisukohta, et pooldavad eestikeelse

¹⁸ Al-Husseini (2004), Dudley-Evans ja St. John (1998: 125), Huhta (2010).

¹⁹ Genesee jt (2006: 237-238).

²⁰ Coyle (1999), vt ka Zabrodskaia (2008).

²¹ Echevarria jt (2000).

²² Tharp jt (2000).

²³ nt Goldenberg ja Sullivan (1994), Mehisto (2011).

²⁴ Integratsioonimonitoring (2011: 61): küsimus lapsele või lapselapsele eelistatud õppekeele kohta.

õppe alustamist ettenähtud 6. klassi asemel varem, sest 6. klassis on nende kogemuses üleminek eesti keeles õppimisele juba raske.²⁵

Nagu keelekümbluskoolideski, pidasid ka tavakoolide õpilased ja õpetajad 2009. aastal eestikeelset aineõpet põhimõtteliselt põhjendatuks, kuid nemad mõtlesid selle all enamasti eestikeelset õpet üsna väikses mahus. 2009. aastal õpetati venekeelsetes gümnaasiumides vaid kahte ainet kohustuslikult eesti keeles. Õpetajad ja õpilased ei soovinud siis eestikeelse õppe ulatuslikku laiendamist. Nii õpetajad kui ka õpilased eelistasid pehmemaid meetmeid: eesti keele õppe tõhustamist, eestikeelsete õppevahendite võimalikult laialdast kasutamist, klassivälisest tegevusest ja eestikeelset aineõpet alates kolmandast õppeaastast.²⁶

Ülemineku mõju ning õpilaste toimetulek

Õpilaste ja õpetajate hinnanguid eestikeelse aineõppe suhtes uuris üleminekuperioodi esimesel poolel Tartu Ülikooli uurimisprojekt “Vene õpilane venekeelse üldhariduskooli eestikeelses õppes” (2008–2011). Sel ajal ei olnud vene õppekeelele gümnaasiumides eestikeelne õpe veel oma täismahtu saavutanud.

2008. ja 2009. aastal küsitletud tavakoolide õpetajad ja õpilased leiavad üksmeelselt, et õpilaste eesti keele oskus tänu eestikeelsele aineõppele paraneb. Eriti just õpetajate arvates on aga miinuseks halveneda võivad aineteadmised ja riigieksamitulemused. Õpilased on õpetajatest vähem mures kannatavate aineteadmiste ja emakeeleoskuse pärast, kuid ka nemad ei pea eestikeelsele aineõppele ülemineku kahjude ja kasude vahetõrget väga soodsaks.²⁷ Üheks negatiivseks mõjukuks on ka see, et kolmandikul 2009. aastal vastanud õpilastest vähenes eestikeelse aineõppe tagajärjel huvi eesti kultuuri vastu ja peaaegu sama paljudel vähenes ka huvi õppeaine ning eesti keele vastu.²⁸ Uuringus osalenud õpetajad kardavad, et eestikeelsest õppes põhjustatud raskused suurendavad ka koolist väljalangejate arvu.²⁹

2009. aasta küsitluses osalenud tavakoolide õpilased on siiski oma toimetuleku suhtes eestikeelses õppes kriitilised. Nad nõustusid, et tunnid on väsitavad, õppimisele kulub rohkem aega ning et hinded on halvenenud. Pooled kuni kaks kolmandikku õpilastest tõid välja keeleoskusest põhjustatud probleeme, näiteks raskuste tekkimine tunnitegevuses osalemisel ja tunni sisu mõistmisel ning käegalõõmistunde tekkimine.³⁰

Eestikeelse õppe viisid ja materjalid

Riiklikult ei ole tavakoolide eestikeelse õppe osas paika pandud, kuidas täpselt aineõppe tundides eesti keele kasutus ja metoodika peaks toimuma. Üldiselt soovitatakse tund viia läbi täielikult eesti keeles, kasutades LAK-õppe metoodikat, ja vene keelt vaid vajaduse korral õpilaste abistamiseks, vältides tõlkimise meetodit.³¹

Keelekümblusprogramm määratleb täpsemalt metoodika, kuidas ainet ja keelt koos õpetada. Paljuski selle tõttu, et õpetajate leidmine on raske ja õpetajate koolitatus ühtlast

²⁵ Sau-Ek jt (2011: 61).

²⁶ Kello jt (2011: 40).

²⁷ Kello jt (2011: 21–23).

²⁸ Masso ja Kello (2010: 70).

²⁹ Masso ja Kello (2010: 69).

³⁰ Masso ja Kello (2010: 70).

³¹ Haridus- ja Teadusministeeriumi veebileht. Korduma kippuvad küsimused, www.hm.ee/index.php?047810&print=1 (05.02.2013).

taset on keeruline saavutada, tuleb nii hiliskeelekümblus- kui ka tavaprogrammis ette mitmesugust lähenemist teiskeelse õppe läbiviimisele. Vahel viiakse olude sunnil (kaadri puudus või õpilaste hinnatavalt kehv suutlikkus keeleliselt toime tulla) eesti keeles ettenähtud tunde läbi ka kahes keeles või ainult vene keeles.³² Ka hiliskeelekümblusprogrammis tuleb ette keeleõpet vähem toetavaid lähenemisi: eestikeelse ainetunni läbiviimist nagu eesti emakeelega õpilastele, vaid osaliselt eestikeelsete õppematerjalide kasutamist ning õppeainete üleminekut vene keelele.³³ Õpetajad peavad eestikeelse aineõppe eduteguriteks eesti keele oskust, investeeringuid õppevahenditesse ja koolitustesse, õpilaste keelehuvi ning õpetajate- ja koolidevahelist koostööd.³⁴

Soovitused eestikeelse õppe arendamiseks

Eestikeelse aineõppe arendamiseks on antud mitmesuguseid soovitusi aineõpetuse korralduse ja juhtimise osas ning õppesisu, koolituse, õppevahendite ja tugisüsteemide osas. Kõige süsteemsemalt on vene õppekeelega gümnaasiumi arenguvajaduste ülevaade ja sellest lähtuvad soovitused esitatud „Eesti keele arengukavas 2011–2017“. Soovitused hõlmavad vene õppekeelega koolides eesti keele sõbraliku õhkkonna ja hoiakute soodustamist, õpetajakoolituse sisu täiendamist lõimitud aine- ja keeleõppe teadmiste ja oskuste lisamisega, keele- ja aineõpetajate täiendkoolituse arendamist, eesti keele täiendusõppe arendamist, kakskeelse hariduse mudelite arendamist ja toetamist, eritählepanu pööramist Eesti piirkondadele, kus eesti keele keskkond peaaegu puudub, ning mitteformaalse eesti keele õppe laiendamist. Kuna vene õppekeelega koolide õpitulemused on tunduvalt nõrgemad eesti õppekeelega koolide omadest, soovitakse PISA 2009. aasta uuringus panustada nii vene õppekeelega koolide õpetajakoolitusse kui ka õppematerjalide tootmisse üldiselt. Ka „Üldharidussüsteemi arengukava aastateks 2007–2013 perioodiks 2011–2013“ rõhutab, et senisest enam tuleb tähelepanu pöörata eesti keelest erineva emakeelega õppuritele. Arengukava seab eesmärgiks lõimitud aine- ja keeleõppe programmide laiendamise muukeelsetes koolides ning õpetajate täiendkoolituse ja ümberõppe arendamise selles valdkonnas. Hiliskeelekümblusprogrammi 2009. aasta uuringus esitatakse rida programmi kogemustele tuginevaid samme, mida võiks kaaluda vene õppekeelega gümnaasiumide üleminekul eestikeelsele aineõppele.³⁵ Käesoleva uuringu ettepanekud (vt jaotis 2) on paljuski seotud nii juba nendes allikates soovitatuga kui ka erinevate muukeelse elanikkonna ja konkreetsemalt nende haridusega seotud uuringutega.³⁶

Uuringu „Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolides“ eesmärgid

Uuringu tellis Haridus- ja Teadusministeerium eesmärgiga selgitada välja vene ja eesti-vene (sh keelekümblus) õppekeelega klassides toimuva eesti keele kui teise keele õpetuse tulemuslikkus, sealhulgas tuli silmas pidada õpilaste võimetekohast toimetulekut eestikeelses õppes. Eesti keele kui teise keele õppe tulemuslikkuse mõjurite mõistmiseks tuli analüüsida

³² Sau-Ek jt (2011: 61), Mehisto (2011).

³³ Sau-Ek jt (2011: 59–60).

³⁴ Kello jt (2011: 28).

³⁵ Mehisto (2009: 47–49).

³⁶ Integratsioonimonitoring (2011: 232–233); Kello jt (2011: 41); Mehisto (2009: 30–46).

õpetuse vastavust riiklikes õppekavades püstitatud eesmärkidele, õppesisu ja õppemeetodite asjakohasust.

Selle eesmärgi täitmiseks keskendusime vene õppekeele koolides kahele valdkonnale: eestikeelsele aineõppele (näiteks eestikeelne geograafia tund, eestikeelne Eesti ajaloo tund jne) ning eesti keele kui teise keele õppele (eesti keele tundides). Uurisime õppe tulemuslikkuse tagamise tegevusi ja faktoreid vene õppekeele koolide 9.–12. klasside põhjal. Uurisime õpilaste, eesti keele kui teise keele õpetajate, eesti keeles teisi õppeaineid õpetavate õpetajate ning direktorite ja õppealajuhatajate tegevusi, arvamusi ja hoiakuid seoses eesti keele ning eestikeelsete ainete õpetamise ja õppimisega. Põhitähelepanu pöörasime tundides toimuvale, sest kvaliteetse hariduse üheks olulisemaks tingimuseks on õppe sisu ja eesmärgid, õppemetoodika ning õppematerjalid.

Uuringus võrdleme koolides toimuva eestikeelse aineõppe ja eesti keele õppe olukorda ja praktikaid metoodilises ja teoreetilises kirjanduses soovitatud hea praktikaga (eelkõige Aher ja Kala 1996, Asser ja Küppar 2000, Mehisto 2011, Mehisto jt 2010). Kuna kakskeelne õpe on kompleksne valdkond, kus omavahel on tihedalt seotud suur hulk erinevaid aspekte,³⁷ pöörame tähelepanu ka muudele õppetööd otseselt toetavatele asjaoludele, süsteemidele ja tegevustele: õpetajate ja koolijuhtide koolitusele ja koostööle, kakskeelse hariduse juhtimisele ning ainete lõimingule koolis, õpetajate koormusele (seoses õppekvaliteediga) ning õpilaste kokkupuudetele eesti keelega väljaspool koolikeskkonda. Käesoleva analüüsi raamidesse ei mahu põhjalikum õpilaste õppetulemusi mõjutada võivate sotsiaalmajanduslike faktorite käsitus. Uuringus otsime vastuseid järgmistele küsimustele.

- Missugune on vaatlusaluste rühmade rahulolu eesti keele õppega ja eestikeelse aineõppega? Missugused on raskuskohad ja mis neid põhjustab?
- Mil määral ja mil viisil kasutatakse vene õppekeele koolide eestikeelsetes ainetundides ja eesti keele kui teise keele tundides 1) traditsioonilist õpetajakeskset ning 2) aktiivset õppijakeskset metoodikat?
- Kuidas toimub aine- ja keeleõppe lõimimine vene õppekeele koolide eestikeelsetes ainetundides?
- Kas eesti keeles õpetavatel aineõpetajatel on piisavad teadmised ja oskused lõimitud aine- ja keeleõppe läbiviimiseks? Kui hästi on senine ettevalmistussüsteem neid seejuures aidanud?
- Kas eesti keele kui teise keele õpetajatel on piisavad teadmised ja oskused tõhusa keeleõppe läbiviimiseks ning eestikeelse aineõppe toetamiseks? Kui hästi on senine ettevalmistussüsteem neid seejuures aidanud?
- Kas koolijuhtidel on piisavad teadmised ja oskused lõimitud aine- ja keeleõppe juhtimiseks koolis ja kas nad kasutavad neid teadmisi-oskusi tulemuslikult?
- Kas eestikeelse aineõppe ja eesti keele kui teise keele õppe läbiviimiseks on olemas vajalikud tingimused ja õppevahendid?
- Kas riiklikud nõuded eesti keele oskusele põhikooli lõpus on piisavad ja põhjendatud (B1-tase Euroopa Nõukogu keeleoskustasemetega skaalal) alustamiseks gümnaasiumis eestikeelset aineõpet?

³⁷ vt põhjalikku käsitlust Mehisto (2011).

- Kas õpilaste reaalne keeletase võimaldab neil gümnaasiumi aineõppega toime tulla? Kuidas kohandatakse eesti keele kui teise keele õpe ja eestikeelne aineõpe õpilaste reaalsele keeleoskuse tasemele?

Uuringu tulemused on esitatud kaheksas peatükis. Sissejuhatuse järel esitame uuringu tulemustest lähtuvad soovituselised eestikeelse aineõppe ja eesti keele kui teise keele õpe parandamiseks vajalike tegevuste kohta (peatükk 2). Sellele järgneb kasutatud metoodika ja valimi kirjeldus (peatükk 3). Eestikeelse aineõppe peatükk (4) käsitleb peamiselt aineõpetajate ankeetküsitluse ja fookusgrupiintervjuude ning eestikeelsete ainetundide vaatluse tulemusi. Eesti keele kui teise keele õppe peatükis (5) kajastatakse põhiliselt keeleõpetajate ankeetküsitluse ja fookusgrupiintervjuude ning eesti keele kui teise keele tundide vaatluse tulemusi. Õppijate vaatenurka käsitlev peatükk (6) keskendub gümnaasiumiõpilaste fookusgrupiintervjuude ja ankeetküsitluse vastuste analüüsile. Eestikeelse aineõppe ja keeleõppe juhtimist puudutav peatükk (7) võtab kokku direktorite ja õppealajuhatajate intervjuude abil kogutud materjali. 8. peatükis teeme tulemustest kokkuvõtte. Alapeatükk 4.9 analüüsib vene õppekeelega gümnaasiumilõpetajate riigieksamite keele valikut ning alapeatükk 5.5.4 annab ülevaate põhikooli- ja gümnaasiumilõpetajate eesti keele kui teise keele riigieksamite tulemustest.

Terminoloogiast

Uuringus kasutatakse sünonüümselt mõisteid *muukeelne õpilane* ja *eesti keelest erineva emakeelega õpilane*. Siinses kontekstis peame silmas vene õppekeele koolide õpilasi, kelle emakeeleks ja kodukeeleks on sageli, kuid mitte tingimata vene keel.

Vene õppekeele kooli all peame silmas koole, kus oluline osa õppetööst toimub vene keeles. Kuigi 2007. aasta muudatuste kontekstis räägitakse gümnaasiumide üleminekust eestikeelsele aineõppele, on siiski lühema ja selgema väljenduse huvides otstarbekas kasutada venekeelseid õppegrupe õpetavate koolide puhul just seda mõistet (vastandatuna koolidele, kus õpivad vaid eestikeelsete õpilaste grupid). Haridusprogrammi, kus õppekeeli on kaks, nimetame *kakskeelseks hariduseks* või Eesti kontekstis ka *teiskeelseks hariduseks*. *Lõimitud aine- ja keeleõpe* (LAK-õpe) on lähenemine, kus õpetamine ja õppimine toimub osaliselt keeles, mis ei ole õppijate emakeel. Erinevate õppeainete, näiteks loodusteaduse või kunstiõpetuse, õpetajad õpetavad lisaks ainele ka keelt, keeleõpetaja aitab samal ajal õpilasi omandada ainetundideks vajalikke keelendeid ja sõnavara.³⁸ *Keelekümblus* on üks LAK-õppe mooduseid, millele on omane keskenduda keelele, ainele ja õpioskustele ning rakendada häid õpetamistavasid.³⁹ Koole ja klasse, mis ei ole keelekümblusprogrammiga liitunud, nimetame vastavalt *tavakoolideks* ja *tavaklassideks*.

Eestikeelne aineõpe seostub erialakeele mõistega, näiteks toovad õpetajad ja õpilased sageli esile terminoloogia õppimise raskust. Siinses uuringus kasutatakse mõisteid *üldkeel* ja *ainekeel* (kui üks erialakeelte liik). *Üldkeele* all peetakse silmas sõnavara, suulist keelekasutust ja tekstiliike, mis moodustavad kirjakeele tuumosa, mida vajab kogu eesti keele

³⁸ Mehisto jt (2010: 13); Keelekümbluskeskuse koduleht, <http://kke.innove.ee/keelekumblusest/valikuvoimalused> (03.04.2013).

³⁹ Keelekümbluskeskuse koduleht, <http://kke.meis.ee/keelekumblusest/keelekumblus-ja-lak-ope> (03.04.2013).

kasutajaskond ning mis on näiteks kirjutava ja suulise meedia, hariduse jne keel.⁴⁰ *Erialakeeled* ehk *oskuskeeled* on kirjakeele allkeeled, mida kasutatakse teatud erialavaldkondades (õigus, loodusteadused jne). Erialakeeled sisaldavad igauks eripärast sõnavara, suulist keelekasutust ja tekstiliike. *Ainekeelteks* nimetame siin eri õppeainetes kasutatavaid allkeeli (näiteks matemaatika tunnis kasutatav eripärane keel, ajaloo tunnis kasutatav keel). Rääkides eestikeelsest aineõppes vene õppekeele koolides, on sageli otstarbekas üldistada need ühe mõiste *ainekeel* alla (matemaatika, ajaloo jm ainete eripärased keeled koos). *Üldakadeemiline keel* on kõigi ainekeelte ühisosa (näiteks sõnad *moodustama*, *kujunema* ja *nähtus*). Üldakadeemiliseks keelekasutuseks võib pidada ka ülesannete instruksioone ja tundide rutiinseid (rituaalseid) suhtlusakte (nt *Moodustage paarid! Kas on ka teisi arvamusi?*). *Teine keel* on keeleõppes kasutatav termin, mis tähistab keelt, mille õppijad on muu emakeelega, kuid elavad selle keele keskkonnas ja saavad seda kasutada igapäevaelu situatsioonides ja ühiskonnas suhtlemiseks.

⁴⁰ vt Eesti õigekeelsussõnaraamat ÕS 2006.

2. PEAMISED SOOVITUSED

Vene õppekeele gümnaasiumid on teinud suuri pingutusi, et minna üle eestikeelsele aineõppele. See protsess on nõudnud kõigilt osapooltelt kohanemist keeruliste muudatustega ja valmisolekut enda arendamiseks. Tunnustust on väärt koolijuhid, kes muudatuste õhkkonnas on suutnud luua positiivse töömeeleolu ning andnud endast parima, tagamaks eestikeelse aineõppe ettenähtud mahus. Samuti tuleb tunnustada õpetajaid, kes on pidanud leidma lahendused paljudele uudsetele probleemidele, kellel on tulnud õppida kasutama uut metoodikat, kohandada ja luua suurel hulgal õppematerjale ning tagada klassis pingevaba ja toetav õhkkond; samuti õpilasi, kel on tulnud hakkama saada kiiresti muutuvates tingimustes. Ka on riigitasandil tehtud palju, et pakkuda märkimisväärsele osale õpetajatest esmaseid teiskeelse õppe koolitusi, nõustada koolijuhte ning õpetajaid, uurida eri osapoolte hoiakuid ja arvamusi ülemineku kohta ning teavitada neid muudatustest. Need on vaid mõned näited sellest, mida eestikeelse õppe arendamiseks on seni tehtud. Kuna haridusmuutuste läbiviimine on äärmiselt keerukas valdkond, on ootuspärane, et uue süsteemi paikasaamine ja probleemide lahendamine on aeganõudev protsess.

Siinne uuring tõi välja eestikeelses aineõppe hetkeolukorra peamised arenguvajadused. Järgnevalt esitame nende põhjal oma soovitusel eestikeelse aineõppe arendamiseks ja õpilaste keeleoskuse parandamiseks. Järeldused on tehtud uuringu käigus kogutud andmetelt, projekti raamidesse ei mahtunud juba käimasolevate toetustegevuste analüüs. Uuringu töörühmal on kogutud andmete analüüsi põhjal võimalik esitada vaid üldisemat laadi soovitusi, need võiksid olla aluseks konkreetsema rakendusplaani koostamisele. Esitame järgnevalt ülevaatliku tabeli uuringu soovitustest ning seejärel täpsemad selgitused ja põhjendused (vt terminiseletusi jaotises 1).

Tabel 2.1. Uuringu peamised soovitused.

	Soovitus	Alltegevused	Põhjendused ja selgitused	Tähtsus	Võimalik tellija/juhtija või täitja
1	KOOSTÖÖSOOVITUSED				
1a	Koordineerida koolisiselt eesti keele õpetajate ja aineõpetajate regulaarset koostööd	Koolitöötajate koostööstrateegia koostamine LAK-õppe toetuseks.	Õpilaste toimetuleku parandamiseks eestikeelses õppes on vaja eri koolitöötajate pädevused ja kogemused ühendamine, konstruktiivsete ühisarutelude pidamine ning ühiselt vajalike sammude astumine. Kvaliteetsete haridusprogrammide üldised tegurid on sidusust tähtsustav ülekoolliline visioon, koolitöötajate (ja õpilaste) ühised eesmärgid, pühendumine tulemuste saavutamisele, õpetuse sisu selge fookus ning kõrge ootused õpetajatele ja õpilastele	esmane	Koolide juhtkonnad
		Õpetajate vastastikuste tunnikülastuste ja tagasiside andmise koordineerimine.	Et arendada õpetajate uskus eestikeelse aineõppe ja tõhusama keeleõppe võimalikkusse ning tõsta nende metoodilist taset, on uuringu töörühma kogemuse järgi neile esmajoones vaja eeskujusid, tagasisidet ja ühisarutelusid.		Koolide juhtkonnad
		Keele- ja aineõpetajate regulaarsete nõupidamiskohtumiste korraldamine.	Uuring näitas, et eestikeelse aineõppe toetamiseks on veel hulgaliselt kasutamata võimalusi.		Koolide juhtkonnad
1b	Koolitöötajate vahel meeskonnatunde loomine ja meeskonnana eestikeelse aineõppe toetamine	Eestikeelse õppe toetuseks oolisiselt töörühma moodustamine eesti keeles õpetavatest õpetajatest, eesti keele kui teise keele õpetajatest, juhtkonna esindajast ja tugipersonalist.	Ühisarutelud aitavad tekitada koolitöötajates lahendustele orienteeritud positiivset suhtumist; tekitada meeskonnavaimu ja tunnet, et raskustega ei olda ükski, vaid tegutsetakse koos ühise eesmärgi – õpilaste eduka toimetuleku – nimel.		Koolide juhtkonnad
1c	Koordineerida eri osapoolte vahelist koostööd üleriigilisel tasandil	LAK-õppe õpetajate võrgustiku ja regulaarsete tugirühmade koordineerimine.	Uuringud on näidanud, et õpetajate võimalus koostööd teha ja saada tuge tugirühmades mõjub hästi õppetulemustele, sest see motiveerib õpetajaid ning soodustab konstruktiivset lahenduste otsimist.	esmane	Riiklik LAK-õpet koordineeriv struktuur ⁴¹
		Kõrgetasemelise ja aktiivselt toimiva õpetajate tugikeskkonna loomine veebis õppematerjalide ja metoodikateadmiste jagamiseks, rahvusvaheliste keeleõpetajate keskkondade eeskju kasutamine.	Paindlik, kiirelt kvaliteetseid õppe- ja metoodikamaterjale kättesaadavaks tegev kõrgetasemeline õpikeskkond võimaldaks õpetajal tundide metoodiliseks ettevalmistuseks aega kokku hoida ja oma õpetuspraktikat tõhustada.		Riiklik LAK-õpet koordineeriv struktuur
		Mitteformaalse keeleõppe võimaluste tsentraliseeritud koordineerimine.	Uuring näitas, et paljud õpetajad on praeguse seisuga liiga ülekoormatud, et piisava põhjalikkusega tunde metoodiliselt ette valmistada. Kuna praeguse seisuga tegelevad paljud õpetajad lisaks tunide metoodilise		Riiklik LAK-õpet koordineeriv struktuur

⁴¹ Selleks on vaja eraldi otsust, kuid uuringu töörühma hinnangul võiks koordineerivaks struktuuriks sobida Keelekümbluskeskus.

			ettevalmistusega tegelemisele ka õppematerjalide loomise ja kohandamisega, ei jää neil mitteformaalse õppe korraldamiseks piisavalt aega. Enamik vene õppekeele koolide õpilasi vajab väga suures mahus suhtlusvõimalusi eestlastega, et jõuda gümnaasiumi eestikeelseks aineõppeks piisavale eesti keele oskuse tasemele. Kvaliteetsemaid ja tõhusamaid mitteformaalse keeleõppe võimalusi suudavad pareini koordineerida selleks spetsiaalselt palgatud inimesed, tehes seda riiklikult, tsentraliseeritult.		
		Kõrgkoolide läbimõeldud kaasamine LAK-õppe metoodika ja õppevara arendamisse ja spetsialistide ettevalmistusse.	Seni ebapiisavalt kasutamata ressursid on üliõpilas- ja kraaditööd, mida saab kasutada lõimitud aine- ja keeleõppe metoodika ning õppematerjalide arendamiseks. Eesti keele õpetust ja LAK-õpet takistab ekspertide suur puudus ning nende koolitamiseks sobivad kõige paremini ülikoolid. Uuring näitas, et ka keeleõpetajate ja LAK-õppe õpetajate põhikoolituse arenamises on kasutamata võimalusi.		Haridus- ja Teadusministeerium, riiklik LAK-õpet koordineeriv struktuur
		Eestikeelse õppe terviklik toetamine spetsiaalse koordineeriva struktuuri poolt (õpetajakoolituse ja -nõustamise, õppevara, mitteformaalse õppe jm riiklik koordineerimine; nt Keelekümbluskeskus).	Väga mitmed vene õppekeele koolide probleemid on üldised ja puudutavad enamikku nende koolide õpilasi või õpetajaid. Kuna vene õppekeele koolid vajavad ulatuslikku tuge, on vaja toetustegevuste tsentraliseerimist. Sarnaseid soovitusi on antud ka varem (vt Pulver ja Toomela 2012: 7, Eesti keelenõukogu ettepanekud 2012, vt jaotis 2.3).		Riiklik LAK-õpet koordineeriv struktuur
2	KOOLITUSSOOVITUSED				
2a	Koolitusüsteemi tõhustamine koolitatavate ja koolitajate vastutuse tõstmise kaudu	Töötada välja süsteem (leida viisid ja rakendada need ellu) õpetaja vastutuse suurendamiseks koolitustel õpitu praktikasse rakendamiseks.	Mitmed uuringud on leidnud, et õpetajakoolituste mõju tegelikule õpetuspraktikale on madal. Tegu on laiemal kui ainult vene õppekeele koolide probleemiga.	esmane	Haridus- ja Teadusministeerium, riiklik LAK-õpet koordineeriv struktuur, koolide juhtkonnad
		Muuta õpetajate koolitus praktiseerimise ja iseseisva uurimistöö põhiseks.	Uuring näitas, et õpetajad suudavad halvasti koolitustel õpitu oma õpetustöösse üle kanda. Tõhusam õppimisviis on praktiseerimine ja iseseisv töö, teoreetilisem loenguvorm seostub õpetaja isikliku õpetuspraktikaga halvemini ja koolitustel õpitu ei rakendu praktikasse.	esmane	Haridus- ja Teadusministeerium, riiklik LAK-õpet koordineeriv struktuur
		Seada koolitustunnistuse väljaandmise tingimuseks edukate näidistundide läbiviimine.	Kui nõuda koolitustel osalejatelt tunnistuse saamiseks, et nad suudaksid õpitu demonstreerida, tagab see õpetajate aktiivsema ja mõtestatuma osaluse kursustel. Õpetajatelt nõutav täiendkoolituste maht on vaja		Haridus- ja Teadusministeerium, riiklik LAK-õpet koordineeriv struktuur

			siduda just sel viisil väljaantavate koolitustunnistustega. Näide niisugusest lähenemisest tunnistuste andmisele on Cambridge ESOLi CELTA-kvalifikatsioonikursus.		
		Seada koolitusepakkujate rahastamine sõltuvusse sellest, et koolitusel osalejad suudavad omandatud oskusi õpetuspraktikas demonstreerida (vt inglise keele õpetajate Cambridge ESOL CELTA kursus).	Kui koolitusepakkujatel puudub formaalne vastutus tagada reaalseid muutusi õpetajate suutlikkuses oma metoodilist taset tõsta, on vähem tõenäoline, et enamik koolitusepakkujaid seda lisatööd ja lisaressurssi nõudvat pingutust teeksid. Soovitame leida võimalused täienduskoolituse tellimise süsteemi muutmiseks selles osas.	esmane	Haridus- ja Teadusministeerium, riiklik LAK-õpet koordineeriv struktuur
2b	Tagada, et kõik eestikeelseid aineid õpetavad õpetajad kasutaksid LAK-õppe metoodikat	Töötada välja terviklik standardiseeritud LAK-õppe baasoskuste koolituskava ja püüelda selle poole, et kõik eesti keeles ainet õpetavad õpetajad (näiteks ajaloo ja muusikaõpetuse õpetajad) oleksid sellise koolituse läbinud.	Kuigi paljud õpetajad on neil teemadel juba koolitusi saanud on jätkuvalt vaja neid teemasid uuesti ja tõhusamalt käsitleda, et koolituste mõju hakkaks õpetuspraktikas kajastuma.	esmane	Riiklik LAK-õpet koordineeriv struktuur
		Koolitada LAK-õppe koolitajaid.	Siinne uuring tuvastas olulised puudujäägid enamiku LAK-õppe metoodikavõtete kasutamise osas. Et saavutada tegelikke muutusi kõigi vene õppekeele koolide eestikeelsete ainetundide metoodilises tasemes, on vaja suuremal hulgal rahvusvahelisel tasemel koolitajaid, kes oleksid asjatundlikud ka LAK-õppe keelekomponendi edasiandmise vallas.		Riiklik LAK-õpet koordineeriv struktuur, koolitusepakkujad
		Kaasata koolituskavade väljatöötamise ja koolitajate koolitusse väliseksperdid.	Vt eelmine soovitus.		Riiklik LAK-õpet koordineeriv struktuur, koolitusepakkujad
2c	Arendada eesti keele kui teise keele õpetajate täienduskoolitust	Pakkuda suurele hulgale keeleõpetajatele standardiseeritud koolitust, et nad suudaksid vähemalt põhiosas toime tulla keeleõpetuse tuumtegevustega, õppe muutmise ja õppijakeskseks ning eestikeelse aineõppe toetamisega.	Riiklikult on vene õppekeele koolide eesti keele kui teise keele õpetajatele pakutud suures mahus koolitusi, kuid siinne uuring näitas, et nende mõju on õpetuspraktikas väike	esmane	Riiklik LAK-õpet koordineeriv struktuur, koolitusepakkujad
2d	Tõsta koolijuhtkondade ja õpetajate panust õpetajakoolituste arendamisel ja õpitava rakendamisel	Töötada välja süsteem, kuidas koolitasandil eesti keele õpetuse ja eestikeelse aineõpetuse läbiviimise elementaarset metoodilist taset tagada.	Koolijuhtkondadel on vaja rohkem sekkuda eesti keele õpetuse ja LAK-õppe taseme tõstmisse, olla kursis õpetajate metoodikapädevusega ning pakkuda vajalikku tuge. Võiks kaaluda koolides vastastikuse tunnivaatlussüsteemi või metoodikute kasutamist.		Haridus- ja Teadusministeerium, riiklik LAK-õpet koordineeriv struktuur, koolijuhid, õpetajad, lapsevanemad

		Kujundada koolides õppiva organisatsiooni kultuuriga töökeskkond, kus õpetajate ja tugitöötajate pidev enesetäiendus ja kvaliteetsema õpetuspraktika poole püüdlemine on loomulik igapäevatöö osa.	Et tagada keeleõppe ja LAK-õppe metoodiline tase on oluline õpetajate suhtumine (LAK-õpetajad arvestavad oma rolliga pakkuda ka keeleõpet, keeleõpetajad võtavad oma keeleõpetuse tulemuste üle täit vastutust, et saavutada gümnaasiumi eestikeelseks aineõppeks vajalik keeletase). Et ei oleks vaja panna niivõrd suurt rõhku järelvalvele, tuleks koolides arendada õppiva organisatsiooni, kõrgetasemelise metoodilise praktika, konstruktiivse lahendusteotsimise ning koostöö kultuuri.	esmane	Koolijuhid, õpetajad, tugitöötajad, riiklik LAK-õpet koordineeriv struktuur
		Koolitasandi õpetajakoolitusstrateegiate ja koolitustulemuslikkuse hindamise mudelite loomine.	Et paremini toetada õpilaste eesti keele oskuse vajalikule tasemele arendamist ja nende toimetulekut eestikeelse õppega, on vaja, et koolijuhtkond oleks teadlik õpetajaskonna täpsetest koolitusvajadustest ja suunaks koolitöötajaid prioriteetsetele koolitustele. Koolijuhtkond peaks ka astuma samme, et paremini tagada koolitustel õpitu töösse rakendamist. Koolijuhid vajavad nendes küsimustes nõustamist ja tuge.		koolitusepakkujad, riiklik LAK-õpet koordineeriv struktuur, koolide juhtkonnad
		Suurendada koolide osa koolituspakkumise sisu planeerimisel.	Koolituste kvaliteedi arendamiseks on vaja koolitusepakkujaid võimalikult täpselt informeerida sihtrühmade vajadustest.		Koolijuhid, õpetajad, riiklik LAK-õpet koordineeriv struktuur
3	ÕPIVARA SOOVITUSED				
3a	Arendada eestikeelse aineõppe riiklikke ainekavasid ja õpivara	Koostada lisamaterjale ainetundide läbiviimiseks eesti õppekeelega kooli õppematerjalide järgi vastavalt LAK-õppe metoodikale.	Kõigi ainete jaoks spetsiaalsete LAK-õppe metoodikal põhinevate põhiõppematerjalide loomine ei ole aja- ja ressursipuudusel realistlik. Lisamaterjalid aitaksid eestikeelset aineõpet tõhusamalt ja õpilasesksemalt läbi viia.	esmane	riiklik LAK-õpet koordineeriv struktuur, kirjastajad, ülikoolid
		Arendada spetsiaalseid teiskeelsete ainetundide põhiõppematerjale (sh täiendada vajaduse korral seni väljaantud materjale).	Teiskeelsete ainetundide jaoks on loodud ja loomisel spetsiaalseid õppematerjale. Nende materjalide kasutustõhusus vajaks täpsemat uurimist ja materjalid uurimistulemustele vastavat edasiarendamist.	esmane	riiklik LAK-õpet koordineeriv struktuur, kirjastajad, ülikoolid
		Koolitada aineõpetajaid teiskeelse õppe materjalide (sh eriti keeletuge andvate materjalide) loomise ja kasutamise alal.	Lisamaterjalide loomine on LAK-õppe õpetaja pädevuse oluline komponent. Heade materjalide loomisoskus kujuneb hea koolituse ja praktika koosmõjul. Keeletoe andmine on LAK-õppes väga oluline, samas on see aineõpetajaile kõige võõram valdkond, milles nad vajavad senisest rohkem täiendkoolitust.	esmane	riiklik LAK-õpet koordineeriv struktuur, ülikoolid, koolitusepakkujad, kirjastajad
		Arendada eestikeelse kooli ainetundide ainekavasid ja õppematerjale eesmärgiga leida tasakaal õppijakeskse ja ainekeskse lähenemise	Eestikeelse kooli õppematerjalid on sageli liiga keerukad ja ainekesksed ning ei sobi sellistena teiskeelse õppe läbiviimiseks.	esmane	Haridus- ja Teadusministeerium, ülikoolid, õpetajad,

		vahel.			koolijuhid, riiklik LAK-õpet koordineeriv struktuur
3b	Uuendada eesti keele kui teise keele riiklikke ainekavasid ja õpivara ja	Arendada põhikooli eesti keele kui teise keele õppevara eesmärgiga jõuda põhikooli lõpuks eakohase B2.1-keeleoskustasemeni ning sealhulgas õppida ka vajalikul määral üldakadeemilist keelt.	Keeleõpetajad ei ole praeguste õpikutega rahul: need ei vasta nende arvates ainekavale, on ebaefektiivselt üles ehitatud ja süsteemitud. Kui põhikooli lõpetajate eesti keele oskuse eesmärgiks saab keeleoskustase B2.1, on vaja ka selle eesmärgi saavutamist toetavaid õppematerjale, mis muuhulgas võimaldaksid õppida ka üldakadeemilist keelt.	esmane	Riiklik LAK-õpet koordineeriv struktuur, kirjastajad, ülikoolid
		Arendada gümnaasiumi eesti keele kui teise keele õppevara eesmärgiga jõuda gümnaasiumi lõpuks B2.2./C1-keeleoskustasemeni ja pakkuda sealhulgas tuge eestikeelsele aineõppele.	Keeleõpetajad ei ole praeguste õpikutega rahul: need ei vasta nende arvates ainekavale, on ebaefektiivselt üles ehitatud ja süsteemitud. Gümnaasiumi õpikud peaksid olema loogiliseks jätkuks põhikooli õpikutele ning toetama eestikeelset aineõpet.	esmane	Riiklik LAK-õpet koordineeriv struktuur, kirjastajad, ülikoolid
		Arendada eesti keele kui teise keele riiklikke ainekavasid (põhikoolile ja gümnaasiumile) vastavalt uutele eesmärkidele keeleoskustaseme saavutamise osas ning lisades üldakadeemilise keele komponendi.	Eesti keele kui teise keele õppes puudub siinse uuringu põhjal otsene süsteemne tugi LAK-õppele. Kui põhikooli eesmärk on jõuda B2.1-keeleoskustasemeni, siis on vaja koostada ka põhjalik põhikooliõpilasele eakohase B2-taseme kirjeldus.	esmane	Haridus- ja Teadusministeerium, ülikoolid, õpetajad, koolijuhid, riiklik LAK-õpet koordineeriv struktuur
4	ÕPIKESKKONNA SOOVITUSED				
4a	Toetada LAK-õpet ja keeleõpet soodustava õpikeskkonna loomist klassiruumides	Tagada kakskeelset õpet soodustavate vahendite olemasolu ning sobiv paigutus klassiruumis (mööbel, keeleliselt rikkalik õpikeskkond, tehnilised vahendid). Luua klassiruumides näitlikustamisvahenditega keeleliselt rikkalik õpikeskkond.	Klassiruumil on oma kindel roll õpi- ja õpetamisprotsessis, aidates luua soodsat õhkonda ning toetades õppimisprotsessi.		eesti keeles aineid õpetavad õpetajad, eesti keele õpetajad, koolide juhtkonnad
4b	Luua õpilastele turvaline ja kaasav õhkond ning pakkuda neile diferentseeritud tuge	Arendada õpetajates oskusi õpetada heterogeense keeletasemega klasse.	Eri tasemega õpilastele diferentseeritud ülesanded võiksid olla abiks nii klassis parema tööõhkonna loomisel kui ka nõrgemate õpilaste toimetuleku toetamisel.		Haridus- ja Teadusministeerium, riiklik LAK-õpet koordineeriv struktuur, koolitusepakkujad
		Aidata õpetajatel mõista oma hoiakute mõju õpilaste õppeprotsessile (nt kõrged ja madalad ootused õpilastele).	Mitmed uuringud on esile toonud, et edukate teiskeelse hariduse programmide üheks tunnuseks on õpetajate positiivne suhtumine õpilastesse. Siinne uuring tõi välja, et eesti keele kui teise keele õpetajad kipuvad osa õpilaste puhul alla andma, arvates ekslikult, et neil puudub igasugune mõju õpilaste õpimotivatsioonile ja õpitulemustele. See on suure tõenäolisusega üheks põhjuseks, mis põhikooli eesti		Haridus- ja Teadusministeerium, riiklik LAK-õpet koordineeriv struktuur, koolitusepakkujad

			keele õpitulemused ei vasta ootustele, kuid siinse uuringu käigus ei olnud võimalik esitada täpseid seoseid keeleeksamite tulemuste ja konkreetsete faktorite vahel (vt ka Mehisto 2009).		
		Pakkuda õpilastele keele- ja aineõppe alast nõustamist.	Kuna eestikeelsele aineõppele üleminek vanemates kooliastmetes on enamikule õpilastest väga suur väljakutse, vajavad nad mitmekülgset nõu, instruksioone ja tuge toimetulekuks.		koolide juhtkonnad, keele- või aineõpetajad, tugitöötajad
5	TEISKEELSE ÕPPE VALIKUD				
5a	Tõsta põhikoolilõpetajate eesti keele oskus tasemele B2.1	Anda välja eakohane B2.1-taseme keelekirjeldus.	Seni avaldatud Euroopa keeleõppe raamdokumendi põhine Iseseisva keelekasutaja tasemekirjeldus on suunatud täiskasvanud keeleõppijale ja ei ole paljuski põhikoolilõpetajate puhul sobiv. Nii õpetajatel, õpilastel, koolijuhtidel kui ka otsustajatel on väga raske saada ettekujutust põhikooli keeleõppe eesmärkidest, kui neid ei ole täpselt kirjeldatud ja sihtrühmadele selgitatud.	esmane	Innove, ülikoolid
		Rakendada siinse uuringu keeleõpet puudutavaid soovitusi komplekselt.	Hoolimata väga mahukast eesti keele kui teise keele kursusest põhikoolis näitavad keele- ja aineõpetajate ankeetküsitluste tulemused, et õpilastel esineb eestikeelsetes ainetundides palju probleeme.		Kõik osapooled
		Toetada keeleõpetajate töemotivatsiooni (sh koolisisene tunnustusstrateegia, väliskonverentsidel osalemise võimalus, tugirühmad, edulugudest teavitamine) ja aidata neil mõista oma suhtumiste ja hoiakute mõju õpilaste keeleõppetulemustele.	Uuringu fookusgruupiintervjuudel ja tunnivaatlustel ilmnes keeleõpetajate pessimistlik suhtumine oma töösse ja suutlikkusse oma töö tulemusi mõjutada. Paljud keeleõpetajad ei mõistnud enda rolli õpilaste õpimotivatsiooni mõjutana.	esmane	Koolijuhid, riiklik LAK-õpet koordineeriv struktuur, Haridus- ja Teadusministeerium
5b	Kaaluda geograafia kohustuslikult eesti keeles õpetamise ajutist katkestamist gümnaasiumis	Riiklikul tasemel võiks kaaluda geograafia kohustuslikult eesti keeles õpetamise ajutist katkestamist gümnaasiumis, kuni on olemas vajalikul hulgal pädevaid õpetajaid, üle vaadatud ainekavad, välja töötatud sobiv metoodika ja õppematerjalid ning kui põhikooli lõpetajate keeletase on paranenud.	44% õpilaste arvates ei saa nad geograafia tundides toimuvast pigem või üldse aru. Õpilaste fookusgruppides osalenud väga tugeva tasemega õpilased väitsid, et geograafia eesti keeles õppimise tõttu on neil nüüd aineteadmised ulatuslikult kannatanud.		Haridus- ja Teadusministeerium
5c	Arendada eestikeelset aineõpet põhikoolis	Pakkuda kõigile vene õppekeelega koolide õpilastele valikuvõimalust alustada osalist eestikeelset aineõpet põhikoolis. Põhikooli eestikeelse aineõppe programm tuleks hoolikalt kavandada, võttes (vastavalt suutlikkusele) üle peamised keelekümbelprogrammi edu taganud komponendid.	Eesti keelekümbel on üks maailmas hoolikamalt planeeritud keelekümbelprogramme, sest selle kavandamisel ja rakendamisel on arvestatud teadusuuringute tulemustega ning maailmapraktikas edu toonud teisekeelse hariduse faktoritega, vt jaotis 1.	esmane	Haridus- ja Teadusministeerium, riiklik LAK-õpet koordineeriv struktuur, koolijuhid

2.1. Koostöösoovitused

Koordineerida koolisiseselt eesti keele õpetajate ja aineõpetajate regulaarset koostööd

Selgitus: LAK-õppe põhimõtetest kohaselt peaksid **koolijuhtkonnad võtma suurema rolli** eesti keele õpetajate ja aineõpetajate koostöö koordineerimises eesmärgiga toetada eestikeelse õppe edukat elluviimist ja parandada lõimingut eesti keele tunni ja eestikeelsete ainete vahel. Koolijuhtide roll peaks olema suunata aineõpetajaid tihedamale koostööle keeleõpetajate ja teiste ainete õpetajatega. See võiks hõlmata järgmisi tegevusi:

- vastastikused tundide külastused;
- üksteise õpetuspraktikale tagasiside andmine;
- keele- ja aineõpetajate nõupidamiskohtumised keelekomponendi kavandamiseks ainetundides ja ainekeele komponendi kavandamiseks keeletundides;
- ühiselt õppematerjalide loomine, õppematerjalide jagamine;
- süsteemselt planeeritud ühisseminarid ja/või koosolekud, mille eesmärgiks on aktuaalsetele eestikeelse õppe või keeleõppe probleemidele lahenduste leidmine. Igal seminaril peaks olema kindel väljund, mis lähtuks LAK-õppe eesmärkidest ning arvestaks õpilaste ja õpetajate peamisi vajadusi.

Ülalnimetatud tegevuste elluviimiseks soovitame koolijuhtidel luua pikemaajalise aine- ja keeleõpetajate **koostöökava**. Kuna on vajalik, et ka teised koolitöötajad toetaksid plaanipäraselt eestikeelset aineõpet, on kooli tasandil tegelikult vaja üldisemat koostööstrateegiat (vt järgmine soovitus). Õpetajatevaheline koostöökava peaks olema osaks üldisemast koostööstrateegiast.

Põhjendus: *Vaatamata sellele, et varasemates uuringutes on tehtud ettepanekuid aineõpetajate ja keeleõpetajate koostöö tõhustamise osas, näitab siinne uuring, et õpetajate koostöö on siiski väga juhusliku iseloomuga ning süsteemitu ja et koolitöötajatel puudub ettekujutus, kuidas see võiks tegelikult välja näha (tihti sõltub keele- ja aineõpetaja koostöö vaid nende isiklikest suhetest). Juhid ei kirjelda oma tegevustest rääkides ka keele- ja aineõpetajate regulaarse koostöö koordineerimist ega kontrollimist (vt ka järgmine koostöösoovitus).*

Koolitöötajate vahel meeskonnatunde loomine ja meeskonnana eestikeelse aineõppe toetamine

Selgitus: Eestikeelse aineõppe edu sõltub keele- ja aineõppe lõimimisest ja seega erinevate koolitöötajate koostööst. Esmajoones on vajalik keele- ja aineõpetajate koostöö, kuid ka koolijuhid ja kooli tugipersonal (haridustehnoloog, psühholoog, huvijuht jt) peaksid olema tihedalt seotud selle väljakutsega, mis koolide ees seisab: teiskeelse õppe õpilastele jõukohaseks muutmisega. Õpilaste toetamist teiskeelse õppe juures oleks vaja koolis ühiselt kavandada, leppides kokku eri koolitöötajate täpsemad rollid, eesmärgid ja tegevused selle juures. Kasuks võiks olla **koolisiseselt tööühik moodustamine** eesti keeles õpetavatest

õpetajatest, eesti keele kui teise keele õpetajatest, juhtkonna esindajast ja tugipersonalist ning töörühma **koostööstrateegia** koostamine. See võiks hõlmata näiteks midagi järgnevast:

- ühisürituse korraldamine eesti õppekeelega kooliga;
- e-kursuse koostamine ainekeele õppeks;
- ajurünnaku läbiviimine aineõppe sidumise võimalustest eestikeelse kogukonnaga (juhtkonna, keele- ja aineõpetajate, kooli psühholoogi, haridustehnoloogi ja õpilaste esindaja vahel);⁴²
- ajurünnaku läbiviimine õpilastes iseseisva õpioskuse arendamise võimalustest (vajalik toimetulekuks suure sõnavara mahuga teiskeelses õppes; keele- ja aineõpetajate, kooli psühholoogi, haridustehnoloogi ja õpilaste esindaja vahel);
- kooli tunnustussüsteemi kavandamise arutelu;
- vms.

Koolitöötajatevahelised regulaarsed arutelusid on ka vaja selleks, et

- kohandada koolitöötajate-vahelise koostöö kava muutuva olukorraga;
- jälgida edusamme eestikeelse õppe toetamisel ja hinnata nende mõju;
- viia ühiselt läbi ajurünnakuid, et leida võimalusi, mida eri koolitöötajate koostöös on võimalik veel teha eestikeelse aineõppe toetamiseks.

Uuring ei käsitlenud küll koolitöötajate tasu küsimusi, kuid võib oletada, et koolitöötajate jätkusuutliku koostöö üheks aluseks peaks olema läbipaistev, tegevustepõhine materiaalse tunnustuse süsteem. Materiaalne tunnustus peaks olema ka seotud õpetuspraktika metoodilise kvaliteediga.

Põhjudus: *Paljud uuringud toovad välja kvaliteetsete haridusprogrammide üldised tegurid: sidusust tähtsustav ülekooliline visioon, koolitöötajate (ja õpilaste) ühised eesmärgid, pühendumine tulemuste saavutamisele, õpetuse sisu selge fookus ning kõrged ootused õpetajatele ja õpilastele.⁴³ Eelnevad uuringud on näidanud, et tavakoolides ja Eesti venekeelses kogukonnas domineerib vene õppekeelega gümnaasiumide ülemineku suhtes eestikeelsele õppele pessimistlik suhtumine: eriti õpetajate seas, aga ka õpilased ning nende vanemad on valdavalt pigem kahtlevad.⁴⁴ Õpetajate puhul on tavalisteks probleemideks ebakindlus ning kõhklused. Siinne uuring näitab, et suhtumine 60-protsendilisse eestikeelsesse aineõppesse on paljuski üsna kriitiline nii õpilaste, õpetajate kui ka juhtide hulgas. Aineõpetajad tunnevad end endiselt ebakindlatena ning tajuvad eestikeelse aineõppe vajalikkust ja põhjendatust pigem ülevalt poolt antud kohustusena. Kui kõik õppeprotsessis osalejaid ei tunne seotust programmiga ning ei näe haridusprogrammi vajalikkust, on tulemuste saavutamine takistatud.*

Uuring näitas, et eestikeelse aineõppe toetamiseks on veel hulgaliselt kasutamata võimalusi. Erinevaid lahendusi on kirjeldatud näiteks käsiraamatus „Lõimitud aine- ja keeleõpe“.⁴⁵ Õpilaste toimetuleku parandamiseks eestikeelses õppes on kasulik eri

⁴² vt nt Mehisto jt (2010: 206-213).

⁴³ Berman jt (1995); Corallo ja McDonald (2002); Gándara (1995), Lindholm-Leary ja Borsato (2006) jpt.

⁴⁴ Masso jt (2011).

⁴⁵ Mehisto jt (2010).

koolitöötajate pädevuste ja kogemuste ühendamise, konstruktiivsete ühisarutelude pidamine ning ühiselt vajalike sammude astumine. See võimaldab:

- *tekitada koolitöötajates lahendustele orienteeritud positiivset suhtumist;*
- *toetada õpetajate ja teiste koolitöötajate motivatsiooni nende ees seisva raske ülesandega toime tulla;*
- *tekitada meeskonnavaimu ja tunde, et raskustega ei olda ükski, vaid tegutsetakse koos ühise eesmärgi nimel;*
- *saada uusi kogemusi gümnaasiumiõpilaste toetamise võimalustest ja neid koos kolleegidega analüüsida.*

Koordineerida eri osapoolte vahelist koostööd üleriigilisel tasandil

Selgitus: Üleriigiliselt on kõigi vene õppekeele koolide eestikeelse õppe tulemuslikkuse arendamiseks vaja suunata eesti keele kui teise keele õpetajaid ja eesti keeles aineid õpetavaid õpetajaid tihedamale koostööle. Samuti vajavad vene õppekeele koolid tuge, et võimaldada õpilastele piisaval määral suhtlust omaealiste eesti keele kõnelejadega. Üheks alakasutatud ressursiks LAK-õppe arendamisel on kõrgkoolid. LAK-õppe toetuseks oleks vaja järgmisi koostöö liike, mis haaraksid kõiki vene õppekeele koole:

- LAK-õppe õpetajate võrgustiku ja regulaarsete tugirühmade koordineerimine (keeleõpetuse ja LAK-õppe metoodikaekspertide juhendamisel, hõlmab õpetajate vastastikuseid tunnikülastusi ning kasutatava metoodika tagasisidestamist);
- kõrgetasemeline ja aktiivselt toimiv õpetajate tugikeskkond veebis õppematerjalide ja metoodikateadmiste jagamiseks ning kogemuste vahetamiseks foorumis;
- eesti- ja venekeelsete õpilaste ning koolide vahelise suhtluse koordineerimine (sh koolide koostööprojektid, õpilaslaagrid ja -konverentsid, keepleklubid vms);
- kõrgkoolide kaasamine LAK-õppe põhimõtetest lähtuvate õppe- ja lisamaterjalide ettevalmistusse, eestikeelse aineõppe metoodika uurimisse ja arendamisse (tegevus võiks sh sobival määral hõlmata ka kraadiõppureid ja üliõpilasi), õpetajakoolitajate, õpikuautorite ning keeleõppe ja LAK-õppe metoodikute (mitte vaid õpetajate) koolitamisse.

Õpetajate koolideülene koostöö peaks olema läbimõeldult eesmärgistatud ja instrueeritud ning järjepidev. Kasu tooksid valdkonnaekspertide juhendatud tugirühmad, üksteise tundide vaatlemine, koolituste ning ainekava teemade arutamine, ühiselt tunnikavade ja õppematerjalide loomine, simulatsioonide läbiviimine õppemeetodite kasutamisest.

Vaja oleks läbimõeldult planeeritud ja järjepidevalt hallatavat LAK-õppe õpetajate **tugikeskkonda internetis**, kus õpetajad saavad (lisa)õppematerjale alla laadida ning jagada ning omavahel kogemusi vahetada. Eeskujuna võiks kasutada (Eesti oludele ja võimalustele kohandades) inglise keele õpetajate keskkondi, mis kutsuvad õpetajaid kasutama oma

kvaliteetsete õppematerjalidega.⁴⁶ Tugikeskkonna haldamisel on oluline korraldada jagatavate õppematerjalide toimetamine.

Et õpilased tuleksid toime eesti keeles õppimisega on vaja tagada õpilastele regulaarseid **ühisettevõtmisi eesti keele kõnelejatega**. Suhtlemisvõimalusi on vaja ulatuslikus mahus (näiteks iga õpilase puhul suurusjärgus vähemalt 80 tundi aastas), et see toetaks kõigi sellest huvitatud õpilaste keeletaseme tõusu. Et suhtlusvõimalused oleksid õpilastele sügavalt tähenduslikud, peaksid need tooma õpilasi ja õppetööd nende kohalikule kogukonnale ja selle probleemidele lähemale.⁴⁷ Mitteformaalseks keeleõppeks tuleks algatada ja juhtida suuremahulisi projekte, organiseerida üritusi kogu riigi muukeelsetele õpilastele, käivitada vestlusringid-keelekлубid jne. Kuna pedagoogide ajakava on pingeline, on tulemuslikum ja säästlikum koordineerida kõigile vene õppekeele koolide õpilastele kättesaadavaid mitteformaalse keeleõppe tegevusi tsentraliseeritult, palgates selleks spetsiaalse(d) projektikoordinaatori(d). Tsentraliseeritud toe pakkumine võimaldab kaasata mitteformaalse keeleõppe tegevuste kavandamisse keeleoskuse arendamise asjatundjaid ja tagada, et kõigil õpilastel oleks võimalikult ühtlases mahus ja tasemel võimalusi saavutada eestikeelseks aineõppeks vajalik keeletase. Korralduskomiteedesse tuleks ka kaasata nii eesti- kui vene õppekeele koolide õpilasi. Abiks oleks näiteks ka „Tagasi kooli“ algatuse laiem kasutamine vene õppekeele koolides.⁴⁸

Kõrgkoolide eesti keele ja kasvatusteaduse üliõpilaste ning kraadiõppurite õppetööd, tuleks paremini siduda vene õppekeele koolide õpilaste LAK-õppe ja keeleõppe vajadustega. Ülikoolide toetus vene õppekeele koolidele võiks hõlmata vastavateemaliste üliõpilastööde, magistri- ja doktoritööde kirjutamist ning õpetajapraktikat. Samuti võiks kaaluda eesti keele kui teise keele ning õpetajakoolituse õppekavade täpsemat ühitamist eestikeelse aineõppe reaalsete, kiiret lahendust ootavate vajadustega (sh arendada üliõpilaste teadmisi LAK-õppe metoodikast ja vastavate õppematerjalide koostamisest eesmärgiga kujundada kaugemas perspektiivis välja ka metoodikuid, õpetajakoolitajaid ja õpikuautoreid).

Enamiku ülalkirjeldatud tegevuste riiklikuks ellurakendamiseks on vaja koordineerivat struktuuri (ilmselt on nende ülesannete täitmiseks sobivaim Keelekümbluskeskus). Lisaks juba kirjeldatule võiksid koordineeriva struktuuri ülesannetesse kuuluda:

- üleriigilise LAK-õppe õpetajate baaskoolituse korraldamine (vt koolitussoovitused), sest vaja on tagada standardsed oskused väga suurele hulgale õpetajatele - ka neile, kes on juba LAK-õppe metoodika koolitustel osalenud. Seetõttu on seda otstarbekam teha süsteemselt ja tsentraliseeritult, et tagada kõigi õpetajate koolituse kindel tase;
- uuringute läbiviimise koordineerimine, selgitamaks regulaarselt välja eestikeelse õppe mõju õpilaste akadeemilisele edukusele;
- avalikkuse teavitamine õpilaste akadeemilisest edukusest eestikeelses õppes;
- lapsevanemate kaasamine õpilaste toetamisse.⁴⁹

⁴⁶ näiteks The Guardiani Teacher Network, <http://teachers.guardian.co.uk/subject/english.aspx> (10.04.2013) ja Macmillani OneStopEnglish, <http://www.onestopenglish.com> (10.04.2013).

⁴⁷ vt Mehisto jt (2010: 206–212).

⁴⁸ vt algatuse „Tagasi kooli“ koduleht, tagasikooli.ee (10.04.2013). „Tagasi kooli“ kutsub ühiskonnategelasi, spetsialiste, lapsevanemaid ja huvilisi külalisõpetajatena koolidesse, et jagada õpilastega teadmisi ja kogemusi eri eluvaldkondadest ning kaasata Eesti inimesi noorte silmaringi kujundamisse.

⁴⁹ vt Mehisto jt (2010: 35).

Põhjendus: Siinne uuring näitas, et õpetajate koostöö on praegu liiga vähene ja juhusliku iseloomuga. Aine- ja keeleõpetajate järjepidevat regulaarset koostööd tuleks soodustada sellepärast, et õpetajate koostöö on üks oluline LAK-õppe õnnestumise eeldus.⁵⁰ See võimaldab ka lihtsate vahenditega tekitada sünergiat, motiveerida õpetajaid ning hoida kokku ressursse. Goldenberg ja Sullivan analüüsivad oma uuringus, miks USA-s 20 aastat järjepanu ellu viidud kakskeelse hariduse reformid ei ole toonud soovitud edu. Nad toovad muuhulgas ühe põhjusena välja seda, et õpetajatel ei olnud järjepidevat võimalust saada nõu asjatundlikelt “teistelt” – kolleegidelt ja spetsialistidelt.⁵¹ Nad näitavad, et toimivaks lahenduseks on õpetajate regulaarsed tugirühmad. Head tulemust andsid ka Tartu Ülikooli uurimisrühma korraldatud katseperioodi tugirühmad, mis võimaldasid eestikeelset aineõpet läbiviivate vene õppekeele koolide õpetajatele regulaarset kollegiaalset koostööd.⁵² Varasemad uuringud on näidanud, et head kogemused kollegiaalse koostöö ja täiendusõppega sisendasid õpetajasse enesekindlust, suuremat rahulolu enda kui õpetajaga.⁵³ (Õpetaja enesekindluse puudumist on peetud oluliseks riskiks kakskeelse õppe programmile.⁵⁴)

Teiselt poolt on keeleoskuse arenguks vaja ka õpilaste suhtlust eesti emakeelega inimestega. Mitteformaalne keeleõpe on üks tõhusamaid keeleõppe viise: võimalikult paljude emakeelekõnelejatega erinevates olukordades suhtlemine muudab keeleõppe motiveerivaks ja aitab suhteliselt kiiresti ja kerge vaevaga õpilaste keeletaset tõsta.⁵⁵ Kuna on vaja koordineerida suures ulatuses väga suure hulga õpilaste suhtlusvõimalusi, on kõige efektiivsem ja säästlikum teha seda tsentraliseeritult, spetsiaalselt selleks palgatud inimes(t) poolt. Jättes mitteformaalse keeleõppe olulises osas koolide korraldada, on oht, et koolitöötajad ei jõua seda oma põhitöö kõrvalt teha piisavas mahus (mis tagaks suutlikkuse gümnaasiumis eestikeelse õppega hakkama saada). Käesolev uuring kinnitas, et õpilaste keeletase ei ole üldjuhul gümnaasiumi eestikeelseks aineõppeks piisav, millest järeldub ka, et õpilased ei ole saanud piisavalt eestikeelsete inimestega suhelda.

2.2. Koolitussoovitused

Koolitussüsteemi tõhustamine koolitavate ja koolitajate vastutuse tõstmise kaudu

Selgitus: Riik on pakkunud eesti keeles aineid õpetavatele õpetajatele ja eriti eesti keele kui teise keele õpetajatele suures mahus arvestataval tasemel metoodikakoolitust. Sellest hoolimata oli siinse uuringu käigus läbiviidud tunnivaatluste põhjal suure osa õpetajate üldine metoodikatase pigem madal, koolitustel õpitut kasutatakse praktikas vähe. Käesoleva uuringu raamidesse ei mahtunud õpetajakoolituse kavade analüüs, kuid 72 tunnivaatluse käigus nähtu ning õpetajate ankeedi- ja fookusgruupintervjuuvastused annavad alust järelduseks, et

⁵⁰ Mehisto jt (2010: 35).

⁵¹ Goldenberg ja Sullivan (1994).

⁵² Kello jt (2011).

⁵³ Masso ja Kello (2010:72).

⁵⁴ Mehisto (2009).

⁵⁵ nt Nunan (2004).

õpetajate koolitussüsteemis on võimalusi arenguks. Siinse uuringu autorite hinnangul on õpetajate nõrga metoodikataseme põhjuseks:

- õpetajate ja koolituse pakkujate formaalse vastutuse puudumine koolitusel õpitava praktkasse rakendumise eest;
- koolitustel õpitava ebapiisav praktiseerimine.

Üheks probleemiks on seega, et keeleõpetajatel puudub formaalne vastutus oma metoodilise taseme üle. Selle asemel, et tasakaalustatult ja kommunikatiivõppe metoodika järgi eesti keeles toimetulekuks vajalikke (suhtlus)oskusi ja pädevusi õpetada, keskendutakse sellele, et õpilane suudaks eksamil etteantud keelt taasesitada. Täiendkoolitustel õpitut (ning seejuures ka kutsestandardis kehtestatud) suures osas ei kasutata.⁵⁶ Lisaks ilmnes uuringust, et eelkõige just keeleõpetajad seletasid enda edu või ebaedu pigem väliste teguritega ega näinud oodatust madalamate õpitulemuste puhul enda töös puudujääke. Selline vähene vastutusevõtmine ja oma töö üle reflekteerimine on laiem probleem (mitte ainult vene õppekeelega koolide õpetajaid puudutav), mida on kirjeldanud ka varasemad analüüsid.⁵⁷ Eesti keele õppe ja eestikeelse aineõppe metoodiliseks kaasajastamiseks on vajalik leida hoovad ja mehhanismid õpetaja formaalse vastutuse tõstmiseks oma õpetuspraktika üle ning suurendada vastavat järelvalvet. Järelvalve eeldab ka selle teostajate väga kõrget metoodilist asjatundlikkust ja, olenevalt sellest, kes on järelvalve läbiviijad, tõenäoliselt ka koolitust.

Lisaks keele- ja aineõpetajate vastutuse tõstmisele on tähtis arendada ka täiendkoolituste ülesehitust ja nende läbimise nõudeid. Et täiendkoolitused oleksid efektiivsed ja avaldaksid õpetajate edasisele metoodilisele praktikale mõju, on vajalik õpitava ulatuslik praktiseerimine, õpitavate võtete proovimine oma tunnis oma õpilastega. Õpetajate täiendkoolituste puhul on vajalik:

- õpetada õpetajatele võtteid ja konkreetsete õppematerjalide kasutamist, mida nad saavad kindla ainekava teema õpetamisel kohe rakendada;
- õpetada võtteid suuremate koosluste kaupa (pigem terved tunnid või tsükliid, mitte üksikvõtted). Kuigi õpetajatöös on valikuvabadus ja loomingulisus tähtsad, on vajalik, et koolitused tagaksid pädevuste esmase baaskvaliteedi, mida nõrgemad õpetajad saavad oma õpetuspraktikasse võimalikult otse üle kanda. Sellist vajadust on õpetajad korduvalt esile toonud ning seda kinnitab ka siinne uuring;
- ehitada koolitused üles oma õpilastega praktiseerimisele, koolitajapoolsetele tunnivaatlustele ja analüüsile;
- lisada koolituskavva iseseisvat uurimistööd, kus õpetajatel on vaja lugeda metoodikakirjandust;
- seada tunnistuse saamise tingimuseks vähemalt ühe näidistunni edukalt läbiviimine oma õpilastega, kus õpetaja demonstreerib õpitut;
- võtta eeskujuks arenenud keeleõpetussüsteemidega riikide koolituspraktikat (näiteks Cambridge CELTA kvalifikatsioonikursus, kus tunnistuse saamiseks on vaja õpitut

⁵⁶ vt Õpetaja (tase 7-1 ja 7-2), punkt B.2.1 ja B.2.3; vt ka varasem kutsestandard Õpetaja V (versioon 3), lisa B, punkt 1.

⁵⁷ Pulver ja Toomela (2012: 7); Õpetajakoolituse arengukava 2003–2010 täitmise analüüs. Eesti õpetajahariduse strateegia 2009–2013, lk 11, Haridus- ja Teadusministeeriumi koduleht, www.hm.ee/index.php?popup=download&id=7952 (04.06.2013).

oskusi ja teadmisi demonstreerida kuues vaadeldavas tunnis ning nelja kirjaliku tööga).⁵⁸

Koolitussüsteemi ebaefektiivsuse põhjuseks on samuti see, et ka koolituste läbiviijatel puudub tellija (nt Haridus- ja Teadusministeeriumi) poolt seatud formaalne vastutus, et koolituse järel osalejate õpetuspraktikas midagi muutuks. Formaalse vastutuse puudumise tõttu ei saa kahjuks ka oodata, et koolitustulemuslikkuses märgatavaid muutusi toimuks – ka koolitajatele on lisatöö ja -kulu korraldada osalejate jaoks töömahukaid koolitusi, kus osalejad saavad uusi oskusi piisavalt praktiseerida (see komponent peaks moodustama koolituse suurima osa) ning kus nad peavad tegema põhjalikku iseseivat tööd. Samuti on lisatöö korraldada koolitusi, kus osalejate õpetuspraktikat ka vaadeldakse ja hinnatakse. On vaja leida võimalus, et seada koolituste läbiviijate tasu sõltuvusse sellest, kas koolituse läbinud suudavad demonstreerida õpitud oskusi ja pädevusi. Ka see vajadus viitab seega järelevalve süsteemi arendamise otstarbekusele. Samuti võiksid koolituse kavandajad ja koolitajad olla tihedas kontaktis koolijuhtide, õpetajate ja ministeeriumiga (või LAK-õpet toetava koordineeriva struktuuriga), et valmistada ette kursused, mida koolid tõepoolest vajavad.

Kirjeldatud kolmel viisil on vaja tõhustada nii keele- kui aineõpetajate koolitussüsteemi.

Põhjudus: *Kuigi eesti keele õpetajad väidavad ankeediküsimusele vastates, et nad kasutavad pigem tihti ja enamasti kommunikatiivse keeleõppe metoodika võtteid, näitasid tunnivaatlused, et rikkalikku keeleõppe võttestikku paljudes tundides ei olnud, samuti kasutati paljusid võtteid selgelt eesmärgistamata; sageli domineeris tundides liigselt ühe võtte (nt rühmatöö) kasutamine või ühe osaoskuse (nt lugemine) arendamine. Vaadeldud tundides kasutati vähesel määral või ebaefektiivselt järgmisi tänapäevaseid aktiivõppe ja keeleõppe tegevusi:*

- keeleliste osaoskuste tasakaalustatud arendamine;
- rollimäng ja debatt;
- õpilaste õpioskuste arendamine (oodatavate õpitulemuste sõnastamine, õpilaste kaasamine õppimise eesmärkide sõnastamisse (mida tean ja mida oskan teha) ja õpitust kokkuvõtte tegemine);
- õpilaste seniste teadmiste väljaselgitamine;
- ülesanded, mis arendaksid mõtlemis-, arutlus- ja õpioskusi, iseseisvust või koostööoskust;
- tehniliste vahendite ja e-õppe võimaluste kasutamine.

Grammatika seletamist oli näha väga vähestes tundides ja see oli väga keeruline, ning grammatika harjutamisel puudusid kommunikatiivne sisu ja eesmärk. Kommunikatiivseid sõnavaraharjutusi ja eestikeelseks aineõppeks vajaliku üldakadeemilise keele ning sõnavara meeldejätmise tehnikate õpetamist peaaegu ei esinenud. Õpetajad tunnistavad ka ise ankeedivastustes, et õpilaste sõnavaratundmine on üks enam esinevaid probleeme. Need metoodilised puudujäägid ning õpetaja ja koolitajate vastutuse puudumine tänapäevase metoodika kasutamise üle on üheks põhjuseks, miks gümnaasiumiastujate eesti keele tase on

⁵⁸ Cambridge English for Teaching. CELTA ainekava ja hindamisjuhend. University of Cambridge ESOL Examinations, lk 14, <http://www.cambridgeenglish.org/Images/21816-celta-syllbus.pdf> (10.04.2013).

pärast niivõrd pikaajalist keeleõpet madal ja miks õpilased ei tule eesti keeles õppimisega toime.

*Kuigi suurem osa ankeedile vastanud **aineõpetajaid** (87%) on vähemalt aktiivõppe meetodite koolitust minimaalselt juba saanud, kasutati paljudes uuringu käigus vaadeldud ainetundides aktiivõpet vähe. Rohkem kui pooltes tundides domineerisid traditsioonilised meetodid: õpetaja monoloog, kohalt õpetaja küsimustele vastamine ja konspekteerimine. Tundides, mis valmistavad õpilastele eriti suuri raskusi (geograafia ja ajalugu), peaaegu puudusid loominguline tegevus, paaris- ja rühmatööd ja muud aine ja keele omandamist toetavad suhtlustegevused. Üldisemaid puudujääke varem õpetajakoolitust läbinud õpetajate teadmistes on esile toodud ka varasemates uuringutes.⁵⁹*

Tagada, et kõik eestikeelseid aineid õpetavad õpetajad kasutaksid LAK-õppe metoodikat

Selgitus: On vaja püüelda selle poole, et eestikeelne aineõpe toimiks *kõigis* vene õppekeelega koolides ühtlaselt heal tasemel. Selleks on vajalik, et kõik eestikeelseid aineid õpetavad õpetajad kasutaksid tundides teiskeelse õppe jaoks välja töötatud metoodikat. Tuleks kaaluda järgmisi meetmeid.

- Töötada välja terviklik standardiseeritud LAK-õppe baasoskuste koolituskava ja püüelda selle poole, et kõik eesti keeles ainet õpetavad õpetajad (näiteks ajaloo ja muusikaõpetuse õpetajad) oleksid sellise koolituse läbinud. Kuigi üle 60% õpetajaid on juba teises keeles õpetamise alast koolitust saanud, on vajalik ka nende osalus, et LAK-õppe metoodika tõepoolest õpetuspraktikas kajastuma hakkaks.
- Tõsta õpetaja isiklikku vastutust oma õppetööks nõutava pädevuse eest (vajalikel koolitustel osalemine, pidev iseseisev enesearendus, LAK-õppe metoodika kasutamine tundides, koostöö kolleegide ja nõustajatega) (vt ka eelmist koolitussoovitust).
- Koolitada LAK-õppe koolitajaid, et nad oleksid võimelised koolituskava ellu viima.
- Koolituskava koostamisel ja koolitajate koolitamisel kasutada oma valdkonnas tunnustatud välisekspertide abi.

On vaja tagada, et *kõigil* eesti keeles õpetavatel õpetajatel oleks võimalikult terviklik arusaam LAK-õppest ning oskus seda ellu viia. Vene õppekeele koolide eestikeelsete ainete õpetajad vajavad seejuures eriti abi, et õppida selgeks uus roll – samaaegselt ainet ja keelt õpetav LAK-õppe õpetaja. Uuringust ilmselt vajadus tsentraliseeritud koolitussüsteemi ja standardiseeritud koolituskava järele. See garanteeriks ühtsete põhimõtete järgi toimivate kindla kvaliteediga koolituste toimumise ning koolitajate ja koolitatavate ühesugused arusaamad LAK-õppe põhialustest (osaliselt tsentraliseeritud süsteemi on soovitatud ka laiemalt, eesti koolide õpetajate koolituses⁶⁰). Koolituskava peaks arvestama LAK-õpetaja pädevusmudelis esitatud kirjeldusega. On vajalik, et osalejad omandaksid koolituse käigus teadmised ja oskused nii kitsalt teiskeelse õppega seotud valdkondades kui ka üldised

⁵⁹ Pulver ja Toomela (2012: 7).

⁶⁰ Pulver ja Toomela (2012: 7).

tänapäevase hea õpetustava võtted (mida tunnivaatluste põhjal kasutatakse praegu sageli ebapiisaval määral või ebaefektiivselt).

Teiskeelse õppe, LAK-õppega seotud koolitusteemad:

- teise keele omandamise alused,
- LAK-õppe alused,
- õpitav keel ja emakeel LAK-õppe tunnis (rõhuasetusega üldakadeemilisel keelel),
- keeleteo andmise ja ainetunnis keele õpetamise põhimõtted ja võtted,
- koostöö eesti keele õpetajatega,
- algteadmised heterogeense keeletasemega klasside õpetamisest (vt jaotis 6.5).
- tundide eesmärgistamine (aineõppe, keeleõppe ja õpioskuste alased eesmärgid),
- õpioskuste õpetamine ja õpilaste iseseisvuse arendamine (sh sõnavara meeldejätmise ja keerukate tekstide läbitöötamise võtted),
- õpetajate uskumused ja hoiakud teiskeelse õppe, LAK-õppe kohta,
- LAK-õppe materjalid.

Üldist head õpetustava käsitlevad koolitusteemad:

- aktiivõppemeetodite kasutamine,
- mõtlemisoskuste arendamine,
- õpilaste eneseanalüüs (oma arengu kavandamine ja jälgimine, raskuskohtade tuvastamine),
- keelekeskkonna kasutamine,
- õppematerjalide koostamine,
- e-õppe läbiviimine,
- grupi juhtimine,
- õpetaja hoiakute mõju õpilaste õppeprotsessile (nt kõrged või madalad ootused õpilaste suutlikkusele teiskeelses õppes toime tulla)
- jms.

Kuigi paljud õpetajad on neil teemadel juba koolitusi saanud on jätkuvalt vaja neid teemasid uuesti ja tõhusamalt käsitleda, et koolituste mõju hakkaks õpetuspraktikas kajastuma. Koolitused peaksid olema ainepõhised (või ainevaldkonna õppeainete põhised) ning neis peaks domineerima praktiseerimine ja vastastikune kogemuste vahetamine. Õpetajatel peaks olema palju võimalusi õpitava harjutamiseks igapäevatoos, asjatundliku tunnivaatlejaga oma meetodiliste oskuste üle nõu pidamiseks, tagasiside saamiseks ja andmiseks, oma õnnestumiste ja ebaõnnestumiste sisuliseks analüüsiks.

Lisaks võiks jätkata muude aineõpetajate keeleoskuse parandamist võimaldavate meetmetega: tõsta vene emakeelega õpetajate eesti keele oskuse taset ja eesti emakeelega õpetajate vene keele oskuse taset (õpetajate vahetuste, keeleõppe mentori jms abil).

Tähelepanu tuleks pöörata **rahvusvahelise suhtluse** elavdamisele, et õpetajakoolituste läbiviijad, õpetajad, koolijuhid jt saaksid pidevalt uut teadmist ning motivatsiooni ulatuslikumast kogemustevahetusest ning jagada ka enda teadmisi. Näited aktiivsest arendustööst rahvusvahelisel tasandil hõlmavad nii eri platvorme kui ka institutsioone: Briti nõukogu, organisatsiooni International Association of Teachers of English as a Foreign

Languages (IATEFL) konverents ja näitus, mess Language Show Live,⁶¹ konverents Language World,⁶² Euroopa Keeleõpetajate Erialaliitude Võrgustik,⁶³ ECLIL Euroopa projekt LAK-õppe keeleõppe ressursside arendamiseks,⁶⁴ Helsingi Ülikooli keelekeskus⁶⁵ ning muude Soome ülikoolide LAK-õppe koolituste läbiviijad (nt Vaasa Ülikooli Levóni Instituut, Jyväskylä Ülikool ja Oulu Ülikool).

Põhjendus: *Uuringu käigus vaadeldud tundides püüdsid aineõpetajad õpilasi toetada, kuid siiski on veel palju kasutamata võimalusi, kuidas eestikeelne aineõpe vene õppekeelega gümnaasiumide õpilastele jõukohasemaks muuta. Õpilaste ühemõtteliselt sõnastatud probleemid fookusgruupiintervjuudel viitavad tungivale vajadusele tõsta aineõpetajate teadmisi LAK-õppe metoodikast ja oskusi seda laiemalt rakendada. Gümnaasiumidel soovitatakse eestikeelses aineõppes järgida LAK-õppe metoodikat. Samas ei ole 36% eesti keeles õpetavaid aineõpetajaid kunagi käinud teises keeles õpetamise metoodika koolitusel ja 30% on osalenud sellistel koolitustel vaid 1–8 päeva.*

Peaaegu üheski vaadeldud tunnis ei tegeldud süstemaatilise ainekeeleoskuse arendamisega. Suur osa aineõpetajaid ei taju, mis õpilaste keeleliselt raskusi valmistab, ega oska õpetada oma aines toimetulekuks vajalikku sõnavara. See on üheks põhjuseks, miks eestikeelne aineõpe on väga paljudele õpilastele ülejökäivalt raske.

Seega näitasid tunnivaatlused, et suur osa töötavaid õpetajaid on varustatud puudulike oskustega. Tervelt 44% aineõpetajate ankeedile vastajatest väljendas soovi teises keeles õpetamise metoodika koolituse järele. Kuigi vastavasisulised koolitused toimuvad ka praegu, järeldeb uuringu tulemustest, et need ei ole alati õpetajate praktiliste vajadustega piisaval määral seostatud ning nende pakutav tugi on õpetajate sporaadilise osalemise tõttu fragmentaarne ja juhuslik.⁶⁶ Koolitustel õpitu rakendamise vähesus tuleneb ka sellest, et õpetajad ei vastuta ise oma metoodikaalase pädevuse eest.

Oluliseks LAK-õppe rakendamise mõjuriks on õpetajate uskumused ja hoiakud: madal usk eestikeelse aineõppe kasulikkusse (sh aineteadmiste arendamisel) ning LAK-õppe õpetaja kaksikrolli mitteomaksvõtmine. Kahtlemata Veendumaks LAK-õppe metoodika rakendamise vajalikkuses vajavad õpetajad näidiseid ja eeskujusid. Et aineõpetajate usku tõsta ja kindlamaks muuta, on esmalt vaja arendada õpetajate professionaalseid oskusi ning samuti tagada põhikooliõpetajatele selline eesti keele oskuse tase, mis ei takista eestikeelset aineõpet gümnaasiumis. Et tõestada aineõpetajatele LAK-õppe põhjendatust, soovitatakse Hiliskeelekümblyuse jätkusuutlikkuse uuringus kasutusele võtta veel rida meetmeid (materjalide väljaandmine, näidistundide läbiviimine, nõustamine ja ürituste korraldamine võimaldamaks õpetajate omavahelist kogemuste vahetamist).⁶⁷ Eestikeelse aineõppe rakendamist toetaks õpetajate refleksioon oma uskumuste, hoiakute ja nende mõjude üle.

Üheks raskuskohaks koolide õpetuspraktika parandamisel on ekspertide vähesus/ülekoormatus, kes suudavad LAK-õppe (ja eriti selle keelekomponendi) alal

⁶¹ www.languageshowlive.co.uk (03.06.2013).

⁶² www.all-languages.org.uk, (03.06.2013).

⁶³ European Network of Language Teacher Associations, www.real-association.eu (03.06.2013).

⁶⁴ e-clil.uws.ac.uk (03.06.2013).

⁶⁵ www.helsinki.fi/kksc/english (03.06.2013).

⁶⁶ vt üldisemalt sama probleemi kohta Pulver ja Toomela (2012: 7) ning Goldenberg ja Sullivan (1994).

⁶⁷ Mehisto (2009).

rahvusvahelisel tasemel tänapäevaseid koolitusi läbi viia. Kuna on oluline tagada õpetajakoolituse tõhusus ja säästlikkus, on hädavajalik teiste riikide parima kogemuse kaasamine koolitajate koolitamisest ja koolituste ettevalmistamisse (sh LAK-õppe õpetaja kaksikroll aine- ja keeleõpetajana, õpioskuste arendamine tunnis, LAK-õppe juhtimine), et mitte kulutada aega ja ressursi vähemtõhusale koolitusele ning teiste riikide kolleegide vigade kordamisele.

Arendada eesti keele kui teise keele õpetajate täienduskoolitust

Selgitus: Riiklikult on vene õppekeele koolide eesti keele kui teise keele õpetajatele pakutud suures mahus koolitust, kuid sinne uuring näitas, et nende mõju on väike. Et saavutada kõigi vene õppekeele koolide õpilaste valmisolek gümnaasiumi eestikeelseks aineõppeks, tuleb püüelda selle poole, et kõik eesti keele kui teise keele õpetajad (kõigil õppeastmetel) oskaksid kasutada tänapäevast keeleõppemetoodikat. Täienduskoolitust on vaja pakkuda suurele osale keeleõpetajatest, sest tänapäevasel tasemel metoodika kasutamist (mida ka täienduskoolitustel õpetatakse) ilmnes siinse uuringu käigus vaadeldud tundides vähe. Erinevalt senisest peaksid koolitused valdavalt keskenduma õpitava oma õpilastega igapäevases õppetöös praktiseerimisele. Soovitame rakendada järgmisi meetmeid (meetmed baseeruvad siinse uuringu käigus ilmnunud raskuskohtadel – eelkõige vaadeldud keeletundides nähtul, õpilaste ankeetidel ja fookusgrupiinervjuude vastustel, samuti keeleõpetajate ankeetides enamesinenud koolitussoovidel).

Soovitame pakkuda õpetajatele standardiseeritud koolitust, et nad suudaksid vähemalt põhiosas toime tulla keeleõpetuse tuumtegevustega, õppe muutmisega õppijakeskseks ning eestikeelse aineõppe toetamisega.

Keeleõpetuse põhitegevustega seotud vajalikud koolitusteemad

- tänapäevased meetodid keeleliste osaoskuste, sõnavara ja grammatika arendamiseks;
- keeleoskustasemete sisu, keelekasutustaseme määramine ja süsteemne arendamine;
- tunni eesmärgistamine ja planeerimine;
- õppematerjalide valimine ja iseseisev koostamine, töö õppematerjaliga;
- keelekeskkonna kasutamine õppetöös.

Õppijakeskse keeleõpetusega seotud vajalikud koolitusteemad

- aktiivõppemetodite rakendamine õppetöös;
- õpilaste motivatsiooni toetamine;
- õpilaste mõtlemisoscuse ning iseseisvuse arendamine;
- grupi juhtimine, õpetajatöö psühholoogiline ja sotsiaalne pool;
- õpetaja hoiakute mõju õpilaste õppeprotsessile (nt kõrged ja madalad ootused õpilaste suutlikkusele teiskeelses õppes toime tulla);
- e-õppe läbiviimine;
- tehniliste vahendite kasutamine õppetöös.

Eestikeelse aineõppe ja LAK-õppe toetamisega seotud koolitusteemad

- ainekeele ja üldakadeemilise sõnavara, ainetundides kasutatavate tekstiliikide ja pädevuste õpetamine;
- koostöö aineõpetajatega ja LAK-õppe metoodika;
- õpioskuste arendamine;
- võtted õpilaste abistamiseks teiskeelses õppes;
- jms.

Kuigi keeleõpetajad on koolitustel palju osalenud, soovitame luua kõigi koolitusvaldkondade arendamiseks uue riikliku täienduskoolituse kava ja ulatusliku tsentraliseeritud koolitussüsteemi, et tagada tänapäevasel tasemel metoodika kasutamine ja LAK-õppe toetamine võimalikult kõigi vene õppekeele koolide eesti keele kui teise keele tundides.

Põhjudus: *Uuring näitas, et keeleõpetajate koolitus on lünklik. Õpetajate ankeedivastuste järgi on väga suur vajadus e-õppe läbiviimise, aktiivõppemeetodite kasutamise ja õppematerjalide koostamise koolituse järele; õpetajad soovivad koolitusi ka õpilaste iseseisva mõtlemisoscuse arendamise (31% ei ole selleteemalist koolitust saanud), grupi juhtimise ning õpetajatöö psühholoogilise ja sotsiaalse poole küsimustes. Ankeeditulemuste põhjal on ka palju keeleõpetajaid, kes pole üldse või on vähe saanud koolitusi (vahetu ja virtuaalse) keelekeskkonna kasutamisest keeleõppes (klassiruumivälises ja projektõppes – need oskused on vajalikud kõigis regioonides, eriti aga Ida-Virumaal). Veerand ankeedile vastajatest ei ole saanud koolitust grupi juhtimisest, õpetajatöö psühholoogilisest ja sotsiaalsest poolest, mis on õpetaja igapäevatoos vältimatult vajalikud oskused. Võrdlemisi paljud õpetajad pole üldse saanud koolitust keeleoskustasemete kohta (18%) ja LAK-õppe metoodika kohta (17%).*

Fookusgrupiintervjuudel selgus, et keeleõpetajad peavad õpilaste motivatsiooni kõige olulisemaks efektiivse keeleõppe faktoriks. Samas ilmnes fookusgrupiintervjuudel, et enamik osalenud keeleõpetajatest ei ole teadlikud oma rollist õpilaste õpimotivatsiooni toetamisel.~

Kuna teises keeles õppima asumine on eriti just põhikooli vanemates klassides ja gümnaasiumis õpilastele suur väljakutse, võiksid õpetajad anda õpilastele rohkem tagasisidet (juhtida tähelepanu probleemsetele kohtadele, kiita ja julgustada). Nad võiksid vajaduse korral suuta rakendada õpilaste heterogeenset keeleoskust arvestavat diferentseeritud õpetamist (vt jaotis 6.5).

Tõsta koolijuhtkondade ja õpetajate panust õpetajakoolituste arendamisel ja õpitava rakendamisel

Selgitus: Koolide juhtkondadel on vaja senisest rohkem tähelepanu pöörata sellele, et

- suureneks õpetajate vastutus koolitustel õpitu õppetöös rakendamise eest.
- töötada välja süsteem, kuidas koolitasandil eesti keele õpetuse ja eestikeelse aineõpetuse läbiviimise elementaarset metoodilist taset tagada (minimaalne aktiivõppe ja LAK-õppe meetodite rakendamine, mõned peamised õppijakeskse, mitte ainekeskse traditsioonilise

õpetuse võtted). Süsteem peaks hõlmamavastavat koolitust, abistavaid tunnivaatluslehti jm;

- kujundada oma koolis õppiva organisatsiooni kultuuriga töökeskkond, kus õpetajate ja tugitöötajate (haridustehnoloog, huvijuht jm) pidev mõtestatud enesetäiendus ja kvaliteetsema õpetuspraktika poole püüdlemine on loomulik igapäevatöö osa;
- õpetajate koolitustel osalemine lähtuks kooli vajadusest ning teiskeelse hariduse programmi eesmärkidest;
- suureneks sisuline dialoog koolide ja ministeeriumi (või LAK-õpet koordineeriva struktuuri) vahel, koolide ja koolitajate vahel, et sobitada koolitused paremini koolide vajadustega;

Juhid võiksid oma kooli tasandil välja töötada vajaduspõhise õpetajakoolitusstrateegia, mille juures võiks kaaluda siinse uuringu soovitusi (vt eelmised koolitussoovitused). Tuleks põhjalikult läbi mõelda, mis järjekorras, mis õpetajaid ning mis teemadel on vaja koolitada, et põhikooli ja gümnaasiumi eesti keele õpe ja eestikeelne aineõpe sujuvamalt toimiks. Omades selget ettekujutust kooli prioriteetsetest koolitusvajadustest, saaksid koolijuhid ka otsustajaid ja koolitajaid oma vajadustest teavitada – koolituste kvaliteet kasvab kõige paremini osapoolte dialoogis. Samal ajal peab arendama koolisiseselt koolituste tulemuslikkuse analüüsi, sest jättes koolituse mõju hindamise ainult tagasisidelehtede analüüsi tasandile, jääb õpetajal võtmata vastutus uute teadmiste ja oskuste rakendamise eest.⁶⁸ Koolitustulemuslikkuse tõstmiseks võiks kooli juhtkond luua koolisese koolitustulemuslikkuse hindamise mudeli, mis sisaldaks lisaks koolituse tagasisidele ka õpetaja eneseanalüüsi, juhtidepoolseid ja samadel koolitustel osalenud kolleegide tunnivaatlusi ning koolitustel saadud teadmiste arutelu ühisseminaridel.

Põhijendus: *Paljud õpetajad ei oska või ei soovi koolitustel õpitud õppetöös iseseisvalt kasutada, vaatamata läbitud koolituste suurele mahule. Koolitustel osalemist ja õpitu rakendamist ei saa jätta pelgalt õpetaja enda soovist ja huvidest lähtuvaks valikuks. Edukas kakskeelse hariduse juhtimine tähendab personali koolituse väärtustamist, mis aga ei tähenda õpetajate süsteemitut saatmist erinevatele koolitustele. Juhid võiksid keskenduda nendele primaarsetele täiendkoolituste teemadele, mis tagavad edu programmis osalevatele õpetajatele ja õpilastele. Koolitus ei mõjuta ainult teadmisi ja oskusi, vaid ka õpetajate motivatsiooni, tegevusstrateegiaid, ootusi edasisteks koolitusteks ja karjääriotsuseid.⁶⁹*

Koolijuhtidepoolne õppiva organisatsiooni kultuuri arendamine on üks olulisimaid hoobasid õpetajate koolituste tulemuslikkuse tõstmiseks ning see vähendab eeldatavasti samm-sammult õpetuspraktika seire vajadust ja tõstab õpetajate motivatsiooni oma metoodilist taset tõsta. Koolikeskkonna, kooli juhtkonna ning õppiva organisatsiooni kultuuri rolli õpetajate töö tõhususe mõjutamisel tõstab esile Eesti õpetajahariduse strateegia 2009–2013.⁷⁰

Metoodikakoolituste tulemuslikkuse tõstmise üheks oluliseks küsimuseks on õpetaja vastutus oma õpetuspraktika taseme üle. Siinne uuring näitab, et senine

⁶⁸ Volov (2008).

⁶⁹ Rauste von-Wright ja von Wright (1994).

⁷⁰ vt lk 3.

enesekontrollimehhanism pole suutnud õpetuse taset tagada. Vastavat seiret ja tuge õpetajatele on olulises osas otstarbekas korraldada koolitasandil.

2.3. Õpivara soovitus

Arendada eestikeelse aineõppe riiklikke ainekavasid ja õpivara

Selgitus: Tagamaks, et eestikeelne aineõppe oleks õpilastele jõukohane ning et õpilaste aineteadmised teiskeelses õppes ei kannataks, võiks kaaluda järgmisi meetmeid.

- Koostada lisamaterjale ainetundide läbiviimiseks eesti õppekeelega kooli õppematerjalide järgi vastavalt LAK-õppe metoodikale. Kõigi ainete jaoks spetsiaalsete LAK-õppe metoodikal põhinevate põhiõppematerjalide loomine ei ole aja- ja ressursipuudusel realistlik. Lisamaterjalid aitaksid eestikeelset aineõpet tõhusamalt ja õpilaskesksemalt läbi viia.
- Arendada spetsiaalseid teiskeelsete ainetundide põhiõppematerjale (sh täiendada vajaduse korral seni väljaantud materjale). Teiskeelsete ainetundide jaoks on loodud ja loomisel spetsiaalseid õppematerjale. Nende materjalide kasutustõhusus vajaks täpsemat uurimist ja materjalid uurimistulemustele vastavat edasiarendamist.
- Arendada eestikeelse kooli ainetundide ainekavasid ja õppematerjale eesmärgiga leida tasakaal õppijakeskse ja ainekeskse lähenemise vahel.
- Eestikeelse kooli õppematerjalid on sageli liiga keerukad ja ainekesksed ning ei sobi sellistena teiskeelse õppe läbiviimiseks.
- Koondada olemasolevad materjalid avalikku internetikeskkonda.
- Koolitada õppematerjalide autoreid kogunud välisekspertide abil.
- Koolitada aineõpetajaid teiskeelse õppe materjalide (sh eriti keeletuge andvate materjalide) loomise ja kasutamise alal. Lisamaterjalide loomine on LAK-õppe õpetaja pädevuse oluline komponent. Heade materjalide loomisoskus kujuneb hea koolituse ja praktika koosmõjul. Keeletoe andmine on LAK-õppes väga oluline, samas on see aineõpetajaile kõige võõram valdkond, milles nad vajavad senisest rohkem täiendkoolitust.
- Luua õppematerjalide loomiseks aine- ja keeleekspertide ning õpetajate töörühmi.
- Tagada õppevahendite loomisele teaduslik tugi ja katsetamine.
- Koordineerida riiklikult vajalike ainete ja õpiaastate kaetus tasemel õppematerjalidega.

Tõhusa, turvalise ja motiveeriva eestikeelse aineõppe läbiviimiseks on vajalikud selleks sobivad õppematerjalid. Akadeemiliselt ja keeleliselt edukamate õpilastega sobivad LAK-õppe tundides kasutamiseks eestikeelse kooli õppematerjalid, kui need on õpilaskesksed ja põhinevad tänapäevastel õpetamis põhimõtetel (ning ei ole kirjutatud liiga teoreetilises ega keerulises keeles, mis on liiga raske isegi emakeelsetele õpilastele). Nende materjalide sobivust tuleks enne kasutamise soovitamist keeleõppeekspertide poolt analüüsida. Eestikeelsetele õppuritele mõeldud materjalidele oleks vajalik juurde luua toetavad

lisamaterjalide komplektid. Akadeemiliselt ja keeleliselt nõrgemate õpilaste jaoks (ning sobivate eestikeelsete õppematerjalide puudumise korral) oleks vaja arendada spetsiaalseid teiskeelse õppe jaoks loodud diferentseeritud õpet võimaldavaid materjale. .

Tuleks ka põhjalikult analüüsida ainekavasid ja hinnata nende sobivust teises keeles õppivate õpilaste jaoks. Vajaduse korral võiks kaaluda viia ainekavadesse sisse muudatusi (et võimaldada õppijakesksemat õpet; vt ka jaotis 6.5).⁷¹ Heatasemeliste õppematerjalide loomine nõuab aega ja professionaalsust, seega ei peaks seda jätma ainult aineõpetajate ülesandeks. Õppematerjalide arendamises peaksid osalema ka metoodikud, ülikooliõppejõud jm professionaalid. Õppematerjale oleks vajalik katsetada ning teaduslikult analüüsida ja vastavalt tagasisidele vajaduse korral ümber teha ja täiendada. Õppematerjalide autoritele oleks hea pakkuda kõrgetasemelisi koolitusi, kaasates selleks kindlasti ka väliseksperte.

Lisaõppematerjalide loomine on üks LAK-õppe õpetaja pädevuse komponent.⁷² Seega võiks aineõpetajaile õpetada materjalide loomist ning varustada nad selleks vajalike vahendite ja eeskujudega. Võiks ka kaaluda rahvusvahelisel tasemel LAK-õppe õppematerjalide koostamise koolituse lülitamist kõrgkoolide eesti keele võõrkeelena eriala õppekavadesse.

Põhjendus: *Kõigi uuringus analüüsitud rühmade esindajad väljendasid üksmeelselt tungivat vajadust teiskeelse aineõppe jaoks sobilike õppematerjalide järele. Praegu olemasolevate õpikutega on ankeedivastuste põhjal rahul ainult 44% eestikeelseid aineid õpetavaid õpetajaid, fookusgruppides väljendasid aineõpetajad rahulolematust suure töökoormuse üle, mis on põhjustatud igapäevasest vajadusest luua lisamaterjale. Seega võib materjalide puudus tuua kaasa ka läbimõtlemita tunnitegevused, mis muudab niigi keerulise eestikeelse aineõppe õpilastele veel raskemaks.*

70% aineõpetajate ankeedile vastajate hinnangul valmistab õpilastele raskusi õpikutekstide lugemine ja 79% õpetajate arvates ka tundmatute sõnade suur hulk. 52% õpilasankeetidele vastanutest ütlevad, et nad ei saa aru keemia tunnis toimuvast (variandid pigem mitte või üldse mitte), 44% väidab sama geograafia ja bioloogia, 43% ajaloo ja 39% ühiskonnaõpetuse tundide kohta. Ainult viiendik aineõpetajaid arvab, et klasside nõrgema poole õpilased tulevad eestikeelse aineõppega toime.

Vene koolide eestikeelsetes ainetundides on soovitatud kasutada eesti emakeelega õppijaile loodud õpikuid jm materjale ning õpetajate endi koostatud abi- ja lisamaterjale. Eestikeelse aineõppe materjalidega seostuvad siiski ulatuslikud probleemid, mille tagajärjed on liiga tõsised, et neid eirata. Esiteks on eestikeelse kooli õppematerjalid suures osas ainekesksed, mitte õppijakesksed: nad on väga teoreetilised ja kirjutatud keerulises keeles, valmistades raskusi isegi eesti emakeelega õpilastele. Üldjuhul puuduvad nende materjalide juurde sobivad lisamaterjalid LAK-õppe tundide jaoks (keeletugi jm).

Et praeguses situatsioonis on suure hulga õpilaste üldine eesti keele tase gümnaasiumi eestikeelse aineõppega toimetulekuks liiga madal, ei ole nad võimelised eestikeelse kooli õppematerjalide järgi töötama. Seetõttu kasutab suur osa aineõpetajaid enda koostatud

⁷¹ vt Pärtel (2001).

⁷² LAK-õppe õpetajapädevuse mudel. Bertaux, Coonan, Frigols Martín ja Mehisto. Lõimitud aine- ja keeleõpe, lak-ope.ee (10.04.2013).

PowerPointi slaidiesitlusi ja loenguid, millega nad üritavad vajaliku ainesisu kontsentreeritud kujul õpilasteni viia. See toob aga kaasa tõsiseid probleeme:

- *õpilased ei taju materjali tähenduslikkust enda jaoks,*
- *nad ei saa seda eri viisidel tunnetada (mis on materjali tegelikuks omandamiseks vajalik õppetöö osa),*
- *neil ei ole võimalik teha ise järeldusi ja otsustusi,*
- *nad õpivad valmis kujul esitatud teadmised heal juhul pähe, kuid need ei kujune pädevusteks, mida ka hilisemas elus või teistes ainetes kasutada saaks,*
- *eestikeelne aineõpe on suurele osale õpilastest liiga raske*

Ebapiisava keeleoskusega õpilased vajavad spetsiaalseid LAK-õppe materjale, milles on oskuslikult esitatud ainesõnavara ja arendatakse keelelisi osaoskusi ning mis viivad õppijad tasemeni, kus nad on võimelised kasutama ka emakeelsetele õppijatele mõeldud materjale. e-õppematerjalide arendamine aitaks samuti kaasa õppetöö jõukohasemaks ja mitmekesisemaks ning seega efektiivsemaks muutmisele ning tõstaks ka õpilaste õpimotivatsiooni.

Uuendada olemasolevat eesti keele kui teise keele õpivara

Selgitus: Oleks kasulik kaaluda järgmisi meetmeid. Koostada tänapäevased kommunikatiivsel metoodikal põhinevad eesti keele kui teise keele õppekomplektid nii põhikoolile kui ka gümnaasiumile. Õppematerjalid peaksid sisaldama eesmärgistatud ülesandeid, mis arendaksid kõiki osaoskusi ning mida toetaks süsteemne grammatika- ja sõnavaraõpe. Tuleks hoolitseda selle eest, et õppematerjalid oleksid õpilastele ea- ja keeletasemekohased ja motiveeriks keelt õppima ning kasutama ning et eri klasside õppematerjalide vahel oleksid sujuvad üleminekud. Õppevara loomisel on vaja:

- arendada põhikooli eesti keele kui teise keele õppevara eesmärgiga jõuda põhikooli lõpuks eakohase B2.1-keeleoskustasemeni ning sealhulgas õppida ka vajalikul määral üldakadeemilist keelt;
- arendada gümnaasiumi eesti keele kui teise keele õppevara eesmärgiga jõuda gümnaasiumi lõpuks B2.2./C1-keeleoskustasemeni ja pakkuda sealhulgas tuge eestikeelsele aineõppele;
- arendada eesti keele kui teise keele riiklikke ainekavasid (põhikoolile ja gümnaasiumile) vastavalt uutele eesmärkidele keeleoskustaseme saavutamise osas ning lisades üldakadeemilise keele komponendi;
- loimida õppematerjalid aineõpetusega: õppevahendid võiksid sisaldada üldakadeemilise keele ja lihtsama ainekeele sõnavara, temaatikat ja tekstiliike ning arendada õppijate iseseisvat sõnavaraõppimise võimet jm õpioskusi;⁷³
- täiendada olemasolevat audio-, video- ja e-õppe õpivara.
- koordineerida riiklikult vajalike ainete ja õpiaastate kaetus tasemel õppematerjalidega.⁷⁴

⁷³ vt nt Kitsnik ja Metslang (2011) ning ülikoolitaseme üldakadeemilise ja erialakeele materjale Erialakeele kogumikus, <http://www.cs.tlu.ee/erialakeel/> (10.04.2013).

Põhjendus: Õpetajate rahulolematuse praeguste õppematerjalidega on murettekitavalt suur. Pakutud õpikud ei vasta nende kogemuse põhjal ainekavale, on ebaefektiivselt üles ehitatud ja süsteemitud nii sisu kui ka grammatika osas. Need on õpilastele ebahuvitavad, raske sisuga ega võimalda kõiki keelelisi osaoskusi võrdselt arendada. Ka kolmandik õpilasi ei pea eesti keele õppematerjale kasulikuks ning ligi 60% ei pea neid huvitavateks. Samas on tunnivaatluste põhjal õpikutekstide ja uue materjali lugemine eesti keele tunnis üheks sagedasemaks õppetegevuseks.

Õpetajad kombineerivad materjali mitmest õpikust ja osa õpetajaid väitis, et ei kasutagi praktiliselt gümnaasiumiõpikuid. See võib omakorda kujutada riski, sest suure töökoormuse juures võib ilma vastava kogemusega õpetaja ise koostada vähemkvaliteetseid materjale. Probleemiks on eri tüüpi autentsete õppevahendite kasutamise ja lõimimise vähesus, mis kinnitab õpetajate ebapiisavat oskust olemasolevate materjalide seast teha õigeid ja kasulikke valikuid.

Vaadeldud tundides ei olnud näha ühtki filmi ega videot; vaid kahes tunnis kasutati audiomaterjali. Vaadeldud tundides ei kasutatud ka e-õppe võimalusi. Õpilased aga väidavad, et nad sooviks vaadata erinevat videomaterjali ning täita selle põhjal mitmekesiseid ülesandeid ja et neid huvitab väga ka e-õpe.

2.4. Õpikeskkonna soovitused

Toetada LAK-õpet ja keeleõpet soodustava keskkonna loomist klassiruumides

Selgitus: Eestikeelse õppe toetamiseks võiks kaaluda järgmisi meetmeid. Tagada kakskeelset õpet soodustavate vahendite olemasolu ning sobiv paigutus klassiruumis (mööbel, keeleliselt rikkalik õpikeskkond, tehnilised vahendid).

Lisaks õppevõtetele võiksid ka ainekabinetid toetada LAK-õppe põhimõtteid ning kujundada keskkonna, mis innustaks ja häälestaks õpilasi. Klassiruumist peaks kujunema keeleliselt rikkalik õpikeskkond, mis oma näitlikustamismaterjalidega õpiprotsessi pidevalt toetaks. Ainele vastav klassiruumisisustus aitab õpilastel häälestada ennast konkreetsele ainele ning loob õppimiseks vajaliku õhkkonna. Igal LAK-õpetajal võiks olla oma ainekabinet, kus ta saaks oma töö tarbeks vajalikke materjale (õppematerjalid, kaardid, käsiraamatud, plakatid jms) hoida ja õpikeskkonda LAK-õppe põhimõtete järgi kujundada.

⁷⁴ Eesti keelenõukogu ettepanekud eesti keele arendamiseks eestikeelses üldhariduskoolis. Kiri Haridus- ja Teadusministeeriumile, Riigikogu kultuurikomisjonile, Tartu Ülikoolile, Tallinna Ülikoolile, Eesti Emakeeleõpetajate Seltsile, Emakeele Seltsile ning Eesti Õpetajate Liidule (15.11.2012): *Õppekirjanduse väljaandmise osas on keelenõukogu mures nõrga kontrolli pärast kooliõpikute taseme üle, seda nii keele kui ka sisu poolest. Praktika on näidanud, et kirjastuste enesekontrolli mehhanismid ja praegune retsenseerimissüsteem pole suutnud õpikute taset oluliselt parandada. Seetõttu teeb keelenõukogu ministeeriumile ettepaneku töötada välja tõhus süsteem õpikute käsikirjade erapooletuks retsenseerimiseks ja selle kaudu õpikute keelelise ja sisulise taseme tagamiseks.*

Õpetajal peab olema võimalik mööblit ümber paigutada, toetamaks õppeprotsessi sujuvamat kulgemist. Klassiruumid peaksid olema varustatud vajaliku ja kaasaegse IT-tehnikaga, mida õpetaja saaks vastavalt tunni eesmärkidele ja vajadusele õpitava tõhustamiseks kasutada.

Põhjus: *Klassiruumil on oma kindel roll õpi- ja õpetamisprotsessis, aidates luua soodsa õhkkonna ning toetades õppimisprotsessi. LAK-õppe õpetaja isikliku klassiruumi puudumist võib pidada probleemiks, sest sageli peab õpetaja sel juhul kandma materjale kooli ja kodu vahel ning tundide vahel ühest klassiruumist teise. See probleem on laiem eestikeelse aineõppe probleemist ning vajab tõenäoliselt üldisemat lahendust. Rikkaliku õpikeskkonna loomisele aitaks kaasa, kui kõik õppematerjalid ja muud igapäevaseks õppetööks vajalikud vahendid oleks õpetajal alati käepärast. Õpetaja ei tohiks ennast kabinetis külalisena tunda, ainekabinet peaks teda õpetamisel toetama ning turvatunnet pakkuma.*

Tänapäevased tehnilised vahendid aitavad õpetajatel muuta keele- ja aineõpet mitmekesisemaks ja mitmetähenduslikumaks, tõsta õpilaste motivatsiooni ning lihtsustada ja tõhustada õppimisprotsessi tervikuna. Õpilastes äratab huvi kõik, mis on tänapäevane ja mis erineb tavapärasest õppimisest. Igasuguste tehniliste vahendite otstarbekas kasutamine haarab õpilasi kaasa: õpilased töötavad meelsamini ning kõik huvitav jääb paremini meelde. Õpilased väljendasid ankeetides ja fookusgruupiintervjuudel soovi teha tunnis rohkem neile huvipakkuvaid tegevusi, sh video vaatamine, helisalvestite kuulamine ja e-õpe. IT-vahendite oskuslik kasutamine tunnis aitab ka õpetajat. Ankeetküsitluses vastasid keeleõpetajad, et õpilaste ainst huvitatus ja usinam kaasatöötamine motiveerib õpetajat, andes talle rohkemid positiivseid emotsioone.

Turvalise ja kaasava õhkkonna loomine, diferentseeritud toe pakkumine

Selgitus: Olukorras, kus eestikeelne aineõpe on suurele osale vene gümnaasiumide õpilaskonnast väga raske või üle jõu käiv, on vajalik arendada igakülgselt tuge, mida õpilastele erinevate probleemide korral pakkuda. Abiks oleksid järgmised tegevused:

- arendada õpetajates oskusi õpetada heterogeense keeletasemega klasse;
- aidata õpetajatel mõista oma hoiakute mõju õpilaste õppeprotsessile (nt kõrged ja madalad ootused õpilastele);
- pakkuda õpilastele keele- ja aineõppe alast nõustamist.

Koolis võiks töötada nõustaja (näiteks mõni õpetaja või metoodik), kelle poole õpilased saavad pöörduda keeleliste või ainealaste raskuste tekkimisel. Nõustaja saab õpilasi julgustada ja motiveerida eestikeelse õppega toimetulekuks ning aidata neil planeerida, kuidas õppetööga hakkama saada ja (vajadusel) oma mahajäämust likvideerida. Ta saab soovitada õppe- ja teatmekirjandust ning veebi- ja arvutipõhiseid abimaterjale (näiteks sõnastikud, teatmeteosed, õigekirjakontrollijad ja e-õppevahendid). Lisaks saaks ta õpilasi toetada järgmises:

- õpioskuste arendamine,

- sõnavara õppimise tehnikate omandamine,
- efektiivse lugemisoskuse arendamine.

Põhjendus: *Eestikeelne õpe gümnaasiumis on õpilastele väga suur lisakoormus ja väljakutse. Siinse uuringu erinevad tegevused näitasid, et lootusetus, käegalöömise tunne ja õppetööst tagasitõmbumine on paljude õpilaste puhul reaalseks ohuks. Kuna gümnaasiumi õppeained on ka sisult keerulised, vajavad vene õppekeele koolide õpilased teiskeelse õppe lisandumise korral tavalisest rohkem tuge (teiskeelset õpet peetakse hariduskontekstis erivajaduseks). Õpilaste ankeedivastused näitavad, et eestikeelse aineõppega hakkamasaamisel ei saada teistelt inimesetelt peale aineõpetaja palju tuge (vt jaotis 6.6).*

Iga õpilane peaks ennast tunnis turvaliselt tundma ja julgema sõna võtta. Vaadeldud tundides oli üheks õpilaste passiivsuse põhjuseks nõrk keeleoskus (mis on omakorda üldjuhul seotud ebapiisava keeleõpetusmetoodika tasemega). Fookusgrupiintervjuudel väljendasid õpilased arvamust, et mõnes tunnis on õhkkond niivõrd pingeline, et see muudab tunni ebaefektiivseks: õpilane kardab vigu teha ja ei osale diskussioonides ning teda ka ei julgustata. Õpilaste ebaühtlane tase klassides on väljakutseks nii õpilaste endi kui ka õpetajate jaoks. Tallinna fookusgrupiintervjuul kurtsid õpilased, et kui klassis on nõrgemaid õpilasi, kes ei saa tunnis toimuvast aru, hakkavad nad igavusest teisi segama. Eri tasemega õpilastele diferentseeritud ülesanded võiksid olla abiks nii klassis parema tööõhkkonna loomisel kui ka nõrgemate õpilaste toimetuleku toetamisel. Selliste ülesannete ettevalmistamine on aga äärmiselt tömahukas – selles osas vajavad õpetajad tuge just õppematerjalidelt. Siiski võiksid õpetajad olla võimelised kasutama mõningaid põhilisi õppe diferentseerimise võtteid.⁷⁵

Tunnivaatlustest ja õpetajate fookusgrupiintervjuudest ilmnes, et osa õpetajaid seab oma õpilastele madalaid ootusi, nad ei usu sageli, et õpilased on võimelised eestikeelses õppes ja eesti keele õppes soovitud tulemusi saavutama. Hiliskeelekümblyuse jätkusuutlikkuse uuring kirjeldab põhjalikult, kuidas selline hoiak mõjub pärssivalt nii õppetegevustele kui ka õpilaste arengule.⁷⁶

Uuringu tulemused näitavad, et õpilased saavad vähe tuge ja abi nii keele- kui ka aineõpetajatelt. Oleks kasulik rakendada süsteemi, kus õpilane tekkivate probleemide korral teab, kelle poole ta pöörduda võib. Abi peaks saama nii keele- kui ka aineõppega seoses, aga ka muudes kakskeelse õppega seotud (psühholoogilistes) küsimustes. Õpilaste fookusgrupiintervjuude ja küsitlustulemused tõid välja, et kooli tugi on vajalik ka seetõttu, et õpilast ümbritsevad inimesed (vanemad jt) ei oska neid eestikeelses õppes aidata ning paljudel, kes sooviksid saada abi eraõpetajalt, ei ole võimalik seda endale lubada.

2.5. Teiskeelse õppe valikud

Tõsta põhikoolilõpetajate eesti keele oskust tasemele B2.1

⁷⁵ vt nt Chamot (ilmumas).

⁷⁶ Mehisto (2009:43), vt ka Mehisto (2011); Goldenberg ja Sullivan (1994).

Selgitus: Seni on vene õppekeelega koolide õpilased sooritanud põhikooli lõpus B1-taseme eesti keele kui teise keele eksami. B1-taset nimetatakse iseseisva keelekasutaja madalamaks tasemeks: inimene tuleb toime iseseisva suhtlemisega ühiskonnas, mõistab kõike olulist endale tuttavatel teemal (töö, kodu, kool, vaba aeg), oskab koostada lihtsat teksti tuttavatel või endale huvipakkuval teemal, oskab kirjeldada sündmusi, kogemusi, unistusi ja eesmärke ning lühidalt põhjendada selgitada oma eesmärke ja plaane.⁷⁷ Sellisest keeleoskusest ei piisa (vähemalt mõistliku töömahuga) gümnaasiumi nõudliku ainekeelega toimetulekuks.

Uue õppekava järgi seatakse põhikoolilõpetajate eesti keele oskuse nõudeks B2-tase. Soovitame seada põhikoolilõpetajate põhikooli lõpetajate „heaks“ tulemuseks B2.1-tase, sest see on vähim, millega on optimaalne gümnaasiumi eestikeelse aineõppega toime tulla (vt EKR). Euroopa keeleõppe raamdokumendi järgi B2-tasemel keeleoskaja „[m]õistab keerukate abstraktsel või konkreetsel teemal tekstide ning erialase mõttevahetuse tuuma ning ... oskab paljudel teemadel luua selget, üksikasjalikku teksti ning selgitada oma vaatenurka.“

On vaja eesti keele õpetamise olulist parendamist põhikooli eesti keele kui teise keele tundides, nii et nendel õpilastel, kes soovivad õpinguid jätkata, oleks võimalik saavutada põhikooli lõpuks eakohane B2.1-tase (mis võimaldaks õppida gümnaasiumis eesti keeles; B2-taset näeb ette ka „Eesti keele arengukava“ (2011–2017)). B2.1-taseme saavutamine ei peaks aga saama gümnaasiumi pääsemisel määravaks (vt põhikooli- ja gümnaasiumilõpetajate eesti keele kui teise keele eksami tulemuste analüüsi jaotises 5.5.4). Siinse uuringu soovitusel ongi suunatud keeleõpetuse tõhustamisele ning neid oleks vaja soovitud tulemuste saavutamiseks komplekselt rakendada. B2-taseme saavutamise eelduseks on täpsemalt mitmete toetavate tegevuste elluviimine.

- Töötada välja vastav põhikooli eesti keele kui teise keele õppekava, mis sisaldaks lisaks üldkeelele ka üldakadeemilise keele ning õpioskuste teemasid.
- Anda välja põhikooli lõpetajatele eakohane B2.1-taseme kirjeldus (mahukas väljaanne sarnaselt Iseseisva keelekasutaja tasemekirjeldusele, vt Hausenberg jt 2008).
- Anda välja uued eesti keele õppematerjalid, et tõsta keeleõpetuse taset ja õpetajate motivatsiooni (huvitavate ja süsteemsete õppematerjalide olemasolu võimaldaks keeleõpetajatel keskenduda tunni metoodikale ja vabastaks neid vajadusest ise lisamaterjali otsida ja koostada – selleks neil pole tihti aega ega ka vajalikke pädevusi).
- Alustada eestikeelset aineõpet juba põhikoolis (kaasata rohkem õpilasi eestikeelsesse aineõppesse (sh keelekümblusse).
- Töötada välja õpetajate tunnustussüsteem; kompenseerida õpetajate ülekoormust lisatasuga (või lisapuhkusepäevadega). Koolisisene tunnustusstrateegia peaks sisaldama materiaalselt tunnustust (lisatasu õpetajatele suurendatud töökoormuse eest, preemia parima LAK-õppe (ainekeele) materjali autoritele, töölähetus välisriigi kooli, kus rakendatakse LAK-õpet, või erialasele väliskonverentsile ettekandega esinemiseks või ka lihtsalt kuulajana osalemiseks), tugirühmad ja arutelukoosolekud kolleegidega, kui ka teisi motivatsiooni parandamise võtteid (sh kolleegide teavitamine õpetajate edulugudest).

⁷⁷ Euroopa keeleõppe raamdokument, skaalatablel „EN ühtsed keeleoskustasemed. Üldskaala“.

- Arendada eesti keele kui teise keele tundide taseme tõstmiseks õpetajate omavahelist koostööd (vastastikune tundide vaatlemine ning nende arutelu, metoodilised tugirühmad õpetajate aitamiseks ja motiveerimiseks).

Põhjendus: Keele- ja aineõpetajate ankeetküsitluste tulemused näitavad, et õpilastel esineb eestikeelsetes ainetundides palju probleeme: eelkõige valmistavad raskusi tundmatute sõnade suur hulk, kirjalik eneseväljendus, õpetaja jutu mõistmine, diskussioonis kaasaraäkimine ja omaalgatuslik sõnavõtmine, ettekannete tegemine ning õpioskuste puudumine (oskus iseseisvalt õppida ja koduste tööde tegemine). Aineõpetajate fookusgruppides avaldasid õpetajad arvamust, et suur osa õpilastest ei ole eestikeelseks aineõppeks valmis – suur osa tunniaega kulub sellele, et õpilased üldse millestki aru saaksid. 78% aineõpetajate hinnangul ei ole gümnaasiumiklasside nõrgema poole eesti keele oskuse tase piisav eesti keeles õppimiseks. Õpilaste fookusgruppides kinnitasid õpilased, et suur osa klassist ei saa õpetajast aru, hakkab seetõttu tundi segama ja võivad kannatada ka tugevamate õpilaste aineteadmised.

Puuduvad teaduslikud uuringud, kui palju erinevate eesti keele tasemeteni jõudmine aega võtab. Inglise keele puhul aga arvatakse, et B1-tasemele jõudmiseks on vaja õppida 350–400 tundi ja B2-tasemeni 500–600 tundi.⁷⁸ Arvestades kui palju eesti keele kui teise keele tunde õpilased põhikooli õppekava järgi läbivad ning isegi ka seda, et iga keele õppimise tempo võib olla erinev, peaks üheksa aastaga B2-tasemele jõudmine olema täiesti realistlik eesmärk. Nii aeglane areng näitab potentsiaalselt ka puudujääke eesti keele kui teise keele õpetamises.

Õpetajad arvavad, et mida varem alustada eesti keele õppega (ja eestikeelse aineõppega), seda suurem on õpilaste valmisolek aineõppeks gümnaasiumis. Fookusgruppides osalenud keeleõpetajad soovitasid, et õpilastel peaks olema rohkem eesti keele tunde juba algklassidest alates ning põhikoolis peaks alustatama järk-järgult eestikeelse aineõppega (lihtsamatest ainetest, nt muusikaõpetus keerukamate poole, nt geograafia). Nii aineõpetajad kui ka koolijuhid arvavad, et keeletaseme tõstmise nõue B1-tasemelt B2-tasemele on vajalik; seda kinnitavad ka Tallinna fookusgrupis osalenud õpilased.

Lisaks kitsalt keeleõpetuse arendamisele võib tulemuslikkuse parandamiseks olla vajalik ka muude seotud probleemidega tegelemine. Keeleõpetajate fookusgruppides ilmnis läbiva probleemina eesti keele õpetajate madal motivatsioon. Keeleõpetajate motivatsiooni toetamine oleks abiks selle juures, et õpetajad suudaksid õpetada eesti keelt enam viisil, mis oleks õpilastele haarav. Muude toetustegevuste kõrval võiks järjepidev tunnustusstrateegia suurendada kõigi osapoolte kaasatust ja motivatsiooni programmis osalemiseks. Tunnustuse (saavutuste, võimete ja panuse märkimist või inimese tänamist tehtu eest) motiveerivat mõju on kinnitanud näiteks Hiliskeelekümblusprogrammi jätkusuutlikkuse uuring.⁷⁹ Probleemiks on ka, et paljudel fookusgrupiintervjuul osalenud keeleõpetajatel oli ekslik suhtumine, et keeleõppe tulemuslikkus sõltub pigem muudest faktoritest kui õpetaja. Nagu soovitab

⁷⁸ Cambridge ESOL. Korduma kippuvad küsimused, <https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/exams/generalenglish/fce/faqs> (10.04.2013).

⁷⁹ Mehisto (2009).

Hiliskeelekümbelprogrammi jätkusuutlikkuse uuring, on vaja aidata õpetajatel näha oma rolli õpetaja hoiakute ja suhtumiste mõju õpilastele ja nende tulemuslikkusele.⁸⁰ Samuti oleks vaja luua võimalusi, mis aitaksid õpetajatel mõista oma rolli õpilaste motivatsiooni toetamisel.

Kaaluda geograafia kohustuslikult eesti keeles õpetamise ajutist katkestamist gümnaasiumis

Selgitus: Võiks riiklikul tasemel kaaluda geograafia kohustuslikult eesti keeles õpetamise ajutist katkestamist gümnaasiumis, kuni on olemas vajalikul hulgal pädevaid õpetajaid, üle vaadatud ainekavad, välja töötatud sobiv metoodika ja õppematerjalid ning kui põhikooli lõpetajate keeletase on paranenud (senise B1-taseme asemel eakohase B2-taseme lähedale). Kui soovitakse õpetada geograafiat gümnaasiumis eesti keeles, tuleks välja töötada järkjärguline süsteem geograafia eesti keeles õpetamiseks põhikoolis.

Geograafia ei ole oma olemuselt ebasobiv aine eesti keeles õpetamiseks. Ebasobivaks on ta muutunud liiga teoreetiliste ja keerukate ainekavade ning kasutusele võetud kakskeelseks õppeks sobimatute õppematerjalide tõttu. Seega on enne geograafia eesti keeles kohustuslikult õpetatavate ainete hulka lisamist vajalik üle vaadata ainekavad ja teha neisse teises keeles õppivate õpilaste ja nende õpetajate reaalsest vajadusest ja ootustest tulenevad muudatused. Seejärel on vaja luua heal metoodilisel tasemel LAK-õppe materjalid geograafiatundide jaoks ning koolitada välja eesti keelt ja LAK-õppe metoodikat valdavad geograafiaõpetajad.

Põhjendus: Käesoleva uuringu kõigis osades tuli ühe suurema probleemide allikana esile geograafia õpetamine eesti keeles. 44% õpilaste arvates ei saa nad geograafia tundides toimuvast pigem või üldse aru. Õpilaste fookusgruppides osalenud väga tugeva tasemega õpilased väitsid, et geograafia eesti keeles õppimise tõttu on neil nüüd aineteadmised ulatuslikult kannatanud. Nõrgemate klassikaaslaste kohta väitsid nad, et paljudel on aasta jooksul käegalöömistunne tugevnenud. Enamik koolijuhte on veendumusel, et suurem osa õppijaid ei ole valmis õppima gümnaasiumis eesti keeles, eriti puudutab see juhtide hinnangul keerulisemaid õppeaineid, millest ühe peamisena toodi esile geograafia. Keerulisemate ainete õppimine praeguses situatsioonis toob juhtide sõnul kaasa negatiivseid tagajärgi: kannatavad õpilaste aineteadmised. Uuritud koolides ilmnesid juhtide sõnul eriti teravalt probleemid geograafia- ja ajalooõpetajate leidmisega, vastavaid ametikohti täidavad juhtide sõnul tihti mittekvalifitseeritud õpetajad.

Ka uuringu käigus vaadeldud geograafiatundides domineeris konspekterimine ja aineterminite päheõppimine, tundides ei kasutatud peaaegu üldse LAK-õppe elemente (õpilased ei suhelnud, ei rääkinud eesti keeles, ei teinud praktilisi ülesandeid, ei vaadanud filme jmt; erandiks oli üks õpetaja). Õpetajad ei osanud üldjuhul anda õpilastele vajalikku keeletuge, ei tajunud õpitavate terminite ja üldkeele sõnade keerukust õigesti, ei teinud

⁸⁰ Mehisto (2009: 43).

sõnavara omandamise ülesandeid, ei arendanud keelelisi osaoskusi (erandiks oli samuti üks õpetaja).

Hiljuti valminud magistritöodes on välja selgitatud, et eestikeelse põhikooli geograafiõpikud on nii sisuliselt kui ka keeleliselt isegi emakeelsete õpilaste jaoks liiga rasked.⁸¹

Seega on üleminek geograafia kohustuslikule eesti keeles õppimisele piisavalt ette valmistamata. Geograafia õpetamine eesti keeles peaks olema koolide endi valik: LAK-õppe metoodikas pädeva õpetaja olemasolul on see võimalik.

Arendada eestikeelset aineõpet põhikoolis

Selgitus: 2011. aasta Integratsioonimonitooring toob välja probleemi, et erinevalt eestikeelsetest noortest puuduvad venekeelsetel noortel hariduslikud valikuvõimalused.⁸² Üheks niisuguseks alternatiiviks võiks olla see, et vara- ja hiliskeelekümblusprogramm või muu põhikooli tasemel toimuv eestikeelse õppe programm oleks igale venekeelsele õpilasele kättesaadav. Keelekümblusprogrammide üheks edufaktoriks peetakse just programmi vabatahtlikkust.⁸³ Seetõttu on oluline, et programmi ei tehtaks õpilastele kohustuslikuks. Uuringust ilmselgus, et ühel uuritud koolidest, kes olid keelekümblusprogrammist huvitatud, jäi keelekümblusklass avamata õpetajate puuduse tõttu. On vajalik koolitada välja suur hulk uusi põhikooli LAK-õppe õpetajaid.

Põhjendus: *Kuigi ka keelekümblusprogrammi rakendamisel tuleb ette probleeme, on see kahtlemata süsteemseim ja kõige paremini kavandatud ja elluviidud teiskeelse õppe programm Eestis, mida on ka maailmas eeskujuks toodud.⁸⁴ Kuna uute haridusprogrammide kavandamine ja elluviimine on äärmiselt kompleksne ja ressursimahukas tegevus, oleks otstarbekas juba tehtud tööd võimalikult suures mahus ära kasutada. On selge, et eestikeelse aineõppega on vaja alustada alg- või põhikoolis, et saavutada gümnaasiumiks ja kõrgkooliõpinguteks vajalik keeletase. Potentsiaalselt kõige edukam ja tõenäoliselt ka säästlikum lahendus oleks kasutada selleks just keelekümbluse mudelit, sest:*

- *see põhineb ulatuslikel teaduslikel uuringutel ning praktilisel paljudes maailma riikides ning on ennast laialdaselt tõestanud;*
- *Eestis on programm edukalt sisse viidud ja suur hulk eri aspekte on endale lahenduse leidnud (lapsevanemate ja ühiskonna veenmine programmi õigustatuse, õppevara väljaandmine (osaliselt), õpetajate koolitussüsteemi väljatöötamine, lapsevanemate toetuse korraldamine programmile lapsevanemate liidu näol, teadusuuringud keelekümbluse rakendamisest ja tulemuslikkusest Eestis, programmi koordineeriv Keelekümbluskeskus jpm).*

On raske saavutada, et keelekümbluse kõrvale väljatöötatav võimalik uus mudel oleks potentsiaalselt sama kvaliteetne ja edukas, sest keelekümblusprogrammi käivitamist saatis

⁸¹ Aksli-Avastu (2011); Tepp (2012).

⁸² Integratsioonimonitooring (2011: 233).

⁸³ Mehisto (2011: 215).

⁸⁴ vt Genesee (2003: 17).

harukordselt põhjalik kavandamine ja juhtimine.⁸⁵ (Varase keelekümblusprogrammi loomise raamkavas (1998) nimetatakse ka esimese riskina programmi ulatuse ja mõju alahindamist selle rakendajate poolt.⁸⁶ Ka keelekümbluse kõrvale alternatiivsete mudelite kavandamisel tuleks taas seda riski arvestada.) Eesti keelekümblusprogrammi puhul on juba oluliselt panustatud kakskeelse hariduse edukust mõjutavate põhifaktorite arendamisse (vt ülevaade rahvusvahelistest uuringutest, jaotis 1). Kui keelekümblusprogrammi laiem täismahus rakendamine käib riigile üle jõu, tuleks hoolika analüüsi abil valida Eesti keelekümblusprogrammile edu toonud komponendid ja lülitada need uude, väiksemamahulisse programmi.

Siinne uuring näitas, et praegusel hetkel on ilma keelekümblustaustata gümnaasiumiastujate eesti keele ja eesti keeles õppimise kogemus olemasolevas mahus (mis hõlmab õppekavajärgses mahus eesti keele tunde ning üksikud eestikeelseid ainetunde põhikoolis) ebapiisav. Seda kinnitavad õpilaste probleemid eestikeelses aineõppes edasijõudmisega: vaid viiendik eestikeelsete ainete õpetajatest leiab, et klasside nõrgem pool saab õppimisega hakkama. Ligikaudu pooled õpilasankeedile vastajad ei saa paljude ainete tundides toimuvast enda sõnul peaaegu midagi aru. Fookusgrupiintervjuudel väljendasid kõik õpilased arvamust, et nende jaoks oli gümnaasiumitasemel üleminek eestikeelsele aineõppele liiga järsk ja raske.

Gümnaasiumitasemel on õpilased hakanud teadvustama, et eesti keele oskus, mida pakub tänane põhikooli süsteem, ei ole piisav eesti keeles õppimiseks. Kõik uuringu sihtrühmad leiavad, et varasem ja järkjärguline üleminek eestikeelsele aineõppele on efektiivsem ja õpilaste jaoks vähem traumeeriv. Õpilased ise arvasid, et seda võiks sisse viia kas üksikute ainete kaupa või alustada mõnede ainete eesti keeles õpetamisega kohe alg- või põhikoolis.

Uuringu eri osades ilmnes eri sihtrühmade poolne positiivne suhtumine keelekümblusprogrammi: koolide juhtkonnad on avanud keelekümblusklasse või astunud aktiivseid samme selle ettevalmistamisel, koolid tunnevad oma keelekümblusklasside õpitulemuste üle uhkust. Aineõpetajad on üksmeelel, et keelekümblusklassidest tulevate õpilastega on kergem töötada ning nende tulemused ja aine arusaamine on tunduvalt paremad võrreldes tavaklasside õpilastega.

Uuring näitas, et keelekümblustaustaga õpilastel on nii parem suhtumine eesti keeles õppimisse kui ka arusaamine eestikeelsetest ainetest. Uuringus ei täpsustatud aga, kas parem suhtumine ja toimetulek tulenevad keelekümblus kogemusest või on just motiveeritumad õpilased läinud õppima keelekümblusklassi.

⁸⁵ vt detailset ülevaadet keelekümblusprogrammi toomisest Eestisse: Mehisto (2011).

⁸⁶ Keelekümblusprojekt. Tulemusjuhtimise meetodil baseeruv raamdokument, <http://kke.innove.ee/keelekumblusest/valikuvoimalused> (10.04.2013).

3. METOODIKA JA VALIM

Uuringu ettevalmistus hõlmas koolide valimi koostamist, küsimustike, intervjuuraamide ja tunnivaatluslehtede loomist, piloteerimist ja täiendamist, õpetajate anketeerimist, koolikülastusi (mille käigus vaadeldi tunde, intervjuueeriti koolijuhte ja anketeeriti õpilasi), fookusgruupiintervjuude läbiviimist, intervjuude litereerimist, ankeetide sisestamist ning andmeanalüüsi. Andmete kogumise tegevused olid järgmised:

- 11.–12. klassi õpilaste anketeerimine ja fookusgruupiintervjuud;
- 9.–12. klassi eesti keele kui teise keele õpetajate anketeerimine ja fookusgruupiintervjuud ning eesti keele kui teise keele tundide vaatlused;
- 9.–12. klassis eesti keeles aineid õpetavate õpetajate anketeerimine ja fookusgruupiintervjuud ning eestikeelsete ainetundide vaatlused;
- intervjuud direktorite ja õppealajuhatajatega.

Keskendusime õpilastele, kellel on võimalikult palju eestikeelse aineõppe kogemust (kahe viimase gümnaasiumiklassi õpilased). Uuringus osalevate õpetajate kriteeriume me nii kitsalt ei piiritlenud, sest soovisime koguda infot võimalikult paljudelt erinevatelt õpetajatelt: ka nendelt, kes tegelevad pisut nooremate õpilasega (9. ja 10. klass) ja/või õpilaste eestikeelseks aineõppeks ette valmistamisega (keeleõpetajad).

Seega kasutab uuring nii kvalitatiivseid kui ka kvantitatiivseid andmeid. Eri meetoditel kogutud andmete kõrvutamise osutus olukorra objektiivsel kaardistamisel äärmiselt vajalikuks: ilmnisid suured erinevused selles, kuidas koolitöötajad ise, õpilased ning töörühma liikmed eestikeelse aineõppe ja eesti keele õppe olukorra eri aspekte tõlgendasid.

Andmekogumist ettevalmistavas etapis koostati töörühma koostöös uuringu alategevuste läbiviimiseks vajalikud küsimustikud (õpilaste ankeet, eesti keele õpetajate ankeet ja eesti keeles õpetavate aineõpetajate ankeet); fookusgruupiintervjuude läbiviimiseks vajalikud intervjuuraamid; koolijuhtide intervjuuraam; vaatluslehed tunnivaatluste läbiviimiseks (eesti keele kui teise keele tunni vaatlusleht ja eestikeelse ainetunni vaatlusleht).

Õpilaste ankeet oli venekeelne (et vältida madalast keeleoskusest tuleneda võivaid valetõlgendusi ja väärarvamusi) ja koosnes 25 küsimusest, keeleõpetajate ja aineõpetajate ankeetid olid eestikeelsed ning sisaldasid vastavalt 28 ja 36 küsimust. Kõigi ankeetide küsimustest moodustasid põhiosa valikvastustega küsimused, vähemal määral oli ka avatud küsimusi. Vaatlusalustest küsimustest võimalikult objektiivsema üldpildi saamiseks kattusid õpilaste ankeetküsimustiku teemad, küsimused ja väited teatud ulatuses aine- ja keeleõpetajate küsimustike teemad, küsimuste ja väidetega. Ankeetid loodi täitmiseks eFormulari keskkonnas ning paberandjal.

Fookusgruupiintervjuudeks pandi kokku poolstruktureeritud intervjuukavad (eraldi õpilaste, keeleõpetajate ja aineõpetajate fookusgruppideks). Koostati ka lühiküsimustikud osalejate taustainfo kogumiseks.

Koolijuhtide poolstruktureeritud intervjuu põhines kirjalikul küsimustikul, mis koosnes 29 küsimusest: 19 avatud vastustega küsimusest ning lisaks 10 taustainfot puuduvast

küsimusest. Tunnivaatluslehtede koostamisel lepiti töörühma koostöös ja meetodikakirjandusele tuginedes kokku vaadeldavate valdkondade sisu ning pandi ühiselt kirja vaatlusaluste tunnielementide täpsed määratlused (loodi tunnivaatleja juhis).

Piloteerimise etapil (aprill–august 2012) katsetati ankeete, intervjuuküsimustikke ning tunnivaatluslehti kahes koolis, analüüsiti nende sobivust ning täiendati neid seejärel töörühma koostöös. Seejuures konsulteeriti ka keelekümbelse meetodika ja õppematerjalide eksperdiga. Pilootkoolideks olid kaks Tallinna kooli, mille põhikoolilõpu eesti keele kui teise keele eksami tulemused olid viimastel aastatel keskmised/kõrged. Tabel 3.1 annab ülevaate andmete kogumisest piloteerimisetapil.

Tabel 3.1. Piloteerimisel kogutud andmete maht.⁸⁷

Meetod	Ühik	Õpilased	Eesti-keelse aine õpetajad	Eesti keele kui teise keele õpetajad	Direktorid ja õppealajuhatajad
ankeedid	vastajate arv	157	6	9	
tunnivaatlused	vaadeldud tundide arv		4	5	
fookusgruupiintervjuud	intevjuude arv / osalejate arv	1 / 6	1 / 4	1 / 7	
individuaalintervjuud	osalejate arv				2

Piloteerimisetapil katsetati keskmise keeleeksamitulemusega koolis kõiki uuringutegevusi, lisaks koguti õpilasankeete ka kõrge eksamitulemusega koolis. Uuringus on arvesse võetud piloteerimisel kogutud kvalitatiivsed andmed (tunnivaatlused, fookusgruupiintervjuud ja juhiintervjuud).

Andmekogumisetapil valiti koolide põhivalimisse, mille juures viidi täismahus läbi kõik uuringu tegevused, 8 kooli. Valimi koostamisel taotlesime, et see oleks võimalikult tasakaalustatud, esindades eri regioonide venekeelseid koole proportsionaalselt. Valim sisaldas 4 Tallinna kooli, 3 Ida-Virumaa kooli ning 1 muu Eesti kooli. Viimaste aastate põhikoolilõpu eesti keele kui teise keele eksami järgi jagunesid need tugevate, keskmiste ja nõrkade tulemustega koolideks (vastavalt 2, 4 ja 2 kooli). Esindatud oli 2 varase ja 2 hiliskeelekümbelsega kooli (neis koolides oli võimalik uurida nii keelekümbelustaugaga kui ka ilma selleta õpilasi). Tabel 3.2 annab ülevaate kõigist andmekogumisetapil (september–oktoober 2012) saadud andmetest.

Tabel 3.2. Andmekogumisetapil kogutud andmete maht (8 põhivalimikoolis).⁸⁸

Meetod	Ühik	Õpilased	Eesti-keelse	Eesti keele kui	Direktorid ja õppeala-
--------	------	----------	--------------	-----------------	------------------------

⁸⁷ vt eelmine allviide.

⁸⁸ Kuna mõne kooli õpetajatel ei olnud võimalik osaleda suuremal fookusgruupiintervjuul, viisime nendega läbi paarisintervjuud (2 paarisintervjuud eesti keeles ainet õpetavate õpetajatega, 1 eesti keele kui teise keele õpetajatega.)

			aine õpetajad	teise keele õpetajad	juhatajad
ankeedid	vastajate arv	561	180	118	
tunnivaatlused	vaadeldud tundide arv		36	32	
fookusgrupiinter- vjuud	intevjuude arv / osalejate arv	3 / 16	4 / 15	3 / 13	
individuaalinter- vjuud	osalejate arv				10

Iga põhivalimi koolikülastuspäeva käigus toimusid eestikeelsete ainetundide vaatlused, eesti keele kui teise keele tundide vaatlused, õpilaste anketeerimine ning direktori ja õppealajuhataja intervjuerimine. Iga põhivalimikooli esindajad osalesid lisaks õpilaste, keele- ja aineõpetajate fookusgrupiintervjuudel ning õpetajad täitsid ka keeleõpetajate ja aineõpetajate ankeedid. Põhivalimikoolides aitas kõiki tegevusi korraldada ja kooskõlastada selleks palgatud koolipoolne koordinaator (enamasti eesti keele õpetaja või koolijuht). Lisaks põhivalimikoolidele anketeeriti eesti keele kui teise keele õpetajaid ning eesti keeles aineid õpetavaid õpetajaid vene õppekeele koolides üle Eesti (Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt saadetud kirjad palvega edastada elektroonilised ankeedid keele- ja aineõpetajatele said 56 kooli juhid).

Fookusgrupiintervjuusid viis läbi moderaator koos abimoderaatoriga, kelleks olid projekti töörühma liikmed. Intervjuude kestus oli 45–90 minutit ning toimumiskohtadeks olid Tallinna Ülikool ja uuritavad koolid. Õpetajate fookusgrupid olid eesti keeles, õpilaste omad olid vene keeles, et vältida võimalikust madalast keeleoskusest tulenevat väärtimõistmist ja väljenduse piiratust. Fookusgrupiintervjuusid viisid läbi töörühma liikmed ja need salvestati diktofoniga. Osalejate taustainfo lühiküsimustikud saadeti kas e-postiga ette või täideti koha peal. Fookusgrupiintervjuude alguses teavitati kõiki sihtrühmi järgnevalt:

- uuringu läbiviija;
- uuringu eesmärgid ja kus tulemusi kasutatakse;
- intervjuu salvestamine ja salvestise konfidentsiaalsus;
- intervjuu kestus.

Fookusgrupiintervjuud toimusid pingevabas õhkkonnas, osalejaid julgustati ausalt oma arvamust avaldama, öeldes, et nii positiivsed kommentaarid kui ka kriitika on teretulnud, ning rõhutades, et intervjuud on anonüümsed ning et töörühm ei avalda osalejate isiku tuvastamist võimaldavaid andmeid.

Põhivalimikoolide keeleõpetajate fookusgrupiintervjuusid toimus kolm: 1 Tallinnas (5 osalejat), 1 Ida-Virumaal (6 osalejat) ja 1 mujal Eestis (2 osalejat). Aineõpetajate fookusgrupe oli neli: 2 Tallinnas (5 ja 2 osalejat), 1 Ida-Virumaal (6 osalejat) ja 1 mujal Eestis (2 osalejat). Õpilaste fookusgrupe oli kolm: 1 Tallinnas (8 osalejat), 1 Ida-Virumaal (6 osalejat) ja 1 mujal Eestis (2 osalejat). Iga kooli esindajate arv intervjuul sõltus kooli suurusest.

Õpetajatele edastas ankeedid kooli koordinaator (põhivalimi koolides) või koolijuht (mitte-põhivalimi koolides). Õpetajad täitsid ankeete iseseisvalt neile sobival ajal.

Keeleõpetajate ankeete täideti 130, neist 118 olid korrektselt täidetud. Aineõpetajate ankeete täideti 192 ning neist olid 180 korrektselt täidetud. Põhjused, miks kõik õpetajate ankeedid arvesse ei läinud, olid suure osa küsimuste täitmata jätmine ja uuringusse mittekuuluva õppeaine või klassi õpetamine (võõrkeeled, vaid nooremad klassid). Õpilaste anketeerimine toimus täies mahus põhivalimi koolide arvutiklassides. Anketeerimise juures viibis uuringu töörühma esindaja. Põhivalimi koolide õpilastele jagati kokku 570 ankeeti, millest 507 olid elektroonilised ja 63 paberkandjal (viimast kasutati tehniliste probleemide korral). Tagasi saadi korrektselt täidetuna 561 ankeeti. Põhjused, miks kõik õpilaste ankeedid arvesse ei läinud olid suure osa küsimuste täitmata jätmine ning kahel korral tehnilised probleemid veebipõhise küsitlussüsteemiga. Kõigi sihtrühmade ankeetide juures teavitati osalejaid järgnevalt:

- uuringu läbiviija ja kontakt;
- uuringu eesmärgid ja kus tulemusi kasutatakse;
- küsimustiku sihtrühm: õpetatavad õppeained ja klassid (õppeaastad), õppekeel;
- uuringust osavõtmise vabatahtlikkus ja anonüümsus, isikutuvastust võimaldavate andmete kaitse;
- täidetud ankeetide konfidentsiaalsus (ankeete näevad ainult uuringu töörühma liikmed);
- keda veel uuringu käigus anketeeritakse.

Põhivalimikoolide juhiintervjuud tehti 10 inimesega, sh igast koolist kaks juhti: õppealajuhataja ja koolidirektor. Uuringus osales 4 Tallinna, 4 Ida-Virumaa ja 2 muu Eesti koolijuhti.⁸⁹ (Lisaks intervjuueeriti pilootkooli direktorit ja õppealajuhatajat.) Intervjuu ajaline kestus oli 40–90 minutit. 11 intervjuud viidi läbi eesti keeles, neist üks koolijuht eelistas vastata osadele küsimustele vene keeles. Üks intervjuu tehti vene keeles.⁹⁰ Juhiintervjuud toimusid koolikülastuspäeval juhile sobival ajal juhi kabinetis ning need salvestati diktofoniga.

Et tagada tunnivaatluste võrreldavus ja järjekindel analüüs ning et oleks võrdlusvõimalus tundide ja koolide vahel, keskendus keeletunnivaatlustele üks töörühma liige ja ainetunnivaatlustele teine. Tunnivaatluste käigus istus vaatleja enamasti viimases reas ning tegi paberile märkmeid, kasutades meenutuseks tunnivaatluslehte. Tunnivaatluste järel arutasid keele- ja ainetundide vaatleja omavahel tundides nähtut ning selle tõlgendusvõimalusi. Koole oli ette informeeritud, mis päeval vaatleja tunde külastab, kuid neid polnud teavitatud sellest, millised tunnid vaatleja vastava päeva tunniplaani valib. Sellega sooviti võimalikult vähendada tundide spetsiaalsest ettevalmistusest tulenevaid mõjusid, mida on esile toonud varasemad uuringud. Vaadeldavate tundide valimisel lähtusime uuringus osaleva kooli külastuspäeva tunniplaani ning vajadusest näha võimalikult paljude erinevate õpetajate tunde. Koolide tunniplaanidest tingitult ei olnud enamasti siiski võimalik vaadelda väga paljude erinevate õpetajate tunde, sageli tuli korduvalt vaadelda sama õpetaja tunde eri klassides. Ainetundide valikul lähtusime ka vajadusest näha eri ainetunde ning soovist näha rohkem just kohustuslikult eesti keeles õpetatavate ainetunde.

⁸⁹ Kuna ühes koolis ei olnud võimalik leida intervjuuks sobivat aega koolidirektoriga, osalesid õppealajuhataja ja arendusjuht, kes mõlemad tegelevad õppetöö, sh lõimitud aine- ja keeleõppe küsimustega.

⁹⁰ Kuna nii intervjuueerija kui ka intervjuueeritava emakeel oli vene keel.

Keeletunnivaatlustest toimus 3 keelekümblastaustaga klassides ja ülejäänud tavaklassides. Ainetunnivaatlustest olid 3 tundi varase keelekümblastaustaga klassis, 6 hiliskeelekümblastaustaga klassis ja 27 tavaklassis. Kahes kolmandikus klassidest, mille oleme siin keelekümblastaustaga klassideks lugenud, oli ka suur hulk õpilasi (umbes pool klassist), kel ei olnud keelekümblastuskogemust.

Asjaolu, et tunnikülastused võisid koolide õppetöörutiini mõjutada, peegeldab see, et koolidega kooskõlastatud vaatluspäeva tunniplaanides toimusid viimasel minutil mõned muudatused: aineõpetajate haigestumise tõttu jäi ära üks geograafiatund, üks ajalootund ja üks muusikaõpetuse tund, nende asemel oli võimalik vaadelda teiste ainete tunde. Ühes koolis toimus tunniplaanis ettenähtud bioloogi tunnini asemel tegelikult geograafiatund ja tunniplaanis ettenähtud geograafiatunni asemel Eesti ajaloo tund, mida siis vastavalt ka vaatlusime.

Andmeanalüüs. Fookusgrupi- ja juhiintervjuude lindistused litereeriti. Litereeritud teksti põhjal tehti kvalitatiivne sisuanalüüs. Ankeetküsitluse andmeid analüüsiti ja interpreteeriti statistiliselt programmi SPSS abil. Selleks moodustati deskriptiivsete andmetega (mediaan, keskmine jms) tabelid ning kasutati korrelatsioonianalüüsi ja klasteranalüüsi. Eri sihtgruppidele eri meetoditega kogutud andmeid võrreldi omavahel.

4. EESTIKEELNE AINEÕPE

Mare Kitsnik

Peatükis antakse ülevaade vene õppekeelega koolide eestikeelsete ainetundide läbiviimisest: kasutatavast õppemetoodikast, tunnikeelest, õpilaste toimetulekust, õppematerjalidest õpperuumist, ja muudest õppetingimustest. Samuti kirjeldatakse eesti keeles tunde andvaid aineõpetajaid – nende tausta, hoiakuid eestikeelse aineõppe suhtes, koostööd kolleegidega ning koolitusvajadust. Peatükis analüüsitud andmed on saadud kolmel viisil: aineõpetajate seas läbi viidud ankeetküsitluse tulemuste statistilise analüüsi, aineõpetajate fookusgruupiintervjuude ning eestikeelsete ainetundide vaatluste põhjal. Peatükk koosneb üheksast osast.

1. Aineõpetajate üldandmed
2. Aineõpetajate suhtumine eestikeelsesse aineõppesse
3. Eestikeelsetes ainetundides kasutatav õppemetoodika
4. Aineõpetajate osalemine koolitustel
5. Õppematerjalid
6. Õpperuum ja töötingimused
7. Õpilased eestikeelses ainetunnis
8. Aineõpetajate koostöö ja tugi
9. Aineeksamite sooritamise keel

Uuringu käigus kogusime aineõpetajate ankeetküsimustikule 180 vastust. Aineõpetajate fookusgruupiintervjuusid toimus 5 ja neis osales kokku 19 pedagoogi (vt ka jaotis 3).⁹¹ Vaatlesime 36 eestikeelset ainetundi, mille viisid läbi 30 õpetajat. Vaadeldud tundidest toimusid 1 üheksandas klassis,⁹² 17 kümnendas klassis, 14 üheteistkümnendas klassis, 3 kaheteistkümnendas klassis ja 1 kümnenda ja üheteistkümnenda klassi segaklassis. Tabel 4.1 kirjeldab vaadeldud tundide jagunemist ainete lõikes.

Tabel 4.1. Uuringus vaadeldud eestikeelsed ainetunnid.

Õppeaine	Vaadeldud tunde	Õppeaine	Vaadeldud tunde
muusikaõpetus	6	ettevõtlus	2
geograafia	6	majandusõpetus	1
eesti kirjandus	4	bioloogia	1
Eesti ajalugu	3	meediaõpetus	1
kunstiõpetus	3	arvuti kasutamine	1

⁹¹ Lisaks neljale põhiuuringu käigus toimunud fookusgrupile on siin arvestatud ka üht pilootuuringu ajal toimunud fookusgruppi, milles osales 4 aineõpetajat.

⁹² Kuigi ainetundide puhul keskendusime vaid 10.–12. klasside tundidele, tingis üheksanda klassi tunni vaatlemise viimasel hetkel tehtud muudatus kooliga varem kokkulepitud tunniplaanis.

		uurimistöös	
inimeseõpetus	2	uurimistöö alused	1
ühiskonnaõpetus	2	eesti kultuuri ajalugu	1
kehaline kasvatus	2		

4.1. Aineõpetajate üldandmed

Kõigepealt uurisime eesti keeles ainet õpetavate õpetajate tausta:

- 1) aineõpetajate ankeetküsitluse statistilise analüüsi abil,
- 2) aineõpetajate fookusgrupiintervjuude põhjal.

4.1.1. Ankeedile vastanud õpetajate üldandmed

Ankeedile vastajatest oli 43% pärit Tallinnast, 30% Ida-Virumaalt ja 27% mujalt Eestist. Vastajate hulgas oli 75% naisi ja 25% mehi. 47% ankeedile vastanud õpetajate emakeel on eesti keel ja 53% vene keel. Vastajate jagunemine vanuse järgi on esitatud tabelis 4.2.

Tabel 4.2. Vastajate vanus.

Vanus aastates	kuni 25	26–29	30–39	40–49	50–59	üle 60
Vastajate osakaal	2%	8%	24%	29%	25%	12%

Nagu tabelist ilmneb, domineerivad vastajate seas keskmise ja vanema põlvkonna pedagoogid: kuni 40-aastaseid õpetajaid on üks kolmandik ja üle neljakümneseid kaks kolmandikku.

Õpetajana töötamise staaži järgi võib ankeedile vastanud jagada kolmeks: üks viiendik on väikese (kuni 5-aastase) õpetajakogemusega inimesi, alla kolmandiku keskmise kogemusega (5–15 aastat) ja umbes pooled pedagoogid on oma töös väga kogenud (õpetajastaaži üle 15 aasta), vt alljärgnev tabel.

Tabel 4.3. Õpetajana töötamise staaž.

Staaž aastates	kuni 5	5–15	üle 15
Vastajate osakaal	20%	29%	51%

Eraldi uurisime ka eestikeelse aine õpetamise staaži. Vastused näitavad, et veerand ankeedi täitnuist on eestikeelses aineõppes täiesti algajad (staaži kuni 2 aastat), alla kolmandikul on väike kogemus (3–5 aastat), veerandil keskmine kogemus (6–10 aastat) ja viiendikul suur kogemus (üle 11 aasta), vt tabel 4.4.

Tabel 4.4. Eestikeelse aine õpetamise staaž.

Staaž aastates	kuni 2	3–5	6–10	üle 11 aasta
Vastajate osakaal	26%	29%	24%	21%

Ankeedile vastanud õpetavad eesti keeles kokku üle 20 eri õppeaine. Tabel 4.5 kirjeldab vastajate poolt õpetatavate õppeainete jaotust (võis valida mitu varianti).

Tabel 4.5. Ained, mida ankeedile vastanud õpetajad õpetavad eesti keeles.

Eesti keeles õpetatav aine	Vastajaid	Eesti keeles õpetatav aine	Vastajaid
ajalugu	17%	joonestamine	3%
kehaline kasvatus	12%	keemia	3%
geograafia	9%	füüsika	2%
ühiskonnaõpetus	8%	käsitöö	2%
muusikaõpetus	8%	riigikaitse	2%
kunstiõpetus	8%	uurimistöö alused	2%
bioloogia	7%	arvutiõpetus	1%
matemaatika	7%	psühholoogia	1%
eesti kirjandus	5%	filosoofia	1%
majandusõpetus ja ettevõtlus	4%	muud ained	4%
inimeseõpetus	4%		

46% ankeedi täitnutest töötab tavakoolis, 21% varase keelekümblusprogrammiga koolis, 18% hilise keelekümblusprogrammiga koolis ja 15% koolis, kus on nii varane kui ka hiline keelekümblusprogramm.

Klassitüüpide järgi, kus küsitleva kooli gümnaasiumiosas õpetatakse, jagunetakse järgmiselt: ainult tavaklassides töötab 66%, nii tava- kui ka keelekümblustaustaga klassides 19% ja ainult keelekümblustaustaga õpilastele annab tunde 15% vastajatest. Üldise tunnikoormuse järgi on vastajate seas 39%, kes töötavad väikese koormusega (alla 11 tunni nädalas), 45% neid, kes töötavad keskmise koormusega (11–25 tundi nädalas) ja 16% neid, kelle koormus on väga suur (üle 25 tunni nädalas). Vastajate jagunemine vene õppekeelega koolis antavate eestikeelsete tundide arvu järgi on esitatud tabelis 4.6.

Tabel 4.6. Vene õppekeelega koolis antavad eestikeelsed tunnid.

Nädalas antavad tunnid	1–5	6–10	11–15	16–20	21–25	üle 25
Õpetajate osakaal	37%	27%	10%	10%	12%	4%

Seega ei ole peaaegu kahe kolmandiku vastajate puhul vene õppekeelega koolis eesti keeles antavate tundide hulk suur (kuni 10 tundi nädalas). Peaaegu kolmandiku õpetajate nädalakoormus eestikeelsete tundide osas vene õppekeelega koolis on keskmine ja vaid vähestel õpetajatel on see väga suur. Ankeedile vastanud õpetajatest õpetab suurem osa (58%) nii gümnaasiumis kui ka nooremates klassides. Ainult gümnaasiumis õpetab 32% pedagoogidest. 10% õpetajaid annab tunde vaid kolmandas ja nooremates astmetes.

Erialase hariduse on küsitletud õpetajad saanud peamiselt praegusest Tallinna Ülikoolist ja praegusest Tartu Ülikoolist. 12% vastanuist on omandanud erialase kõrghariduse välismaal

(10% Venemaal, ülejäänud muudes riikides). Teiste kõrgkoolide lõpetanute arv on väiksem (vt täpsemalt alljärgnevast tabelist 4.7).

Tabel 4.7. Erialase hariduse saamise koht.

Erialase hariduse saamise koht	Vastajaid	Erialase hariduse saamise koht	Vastajaid
praegune Tallinna Ülikool	39%	praegune Tallinna Tehnikaülikool	2%
praegune Tartu Ülikool	29%	praegune Eesti Maaülikool	2%
kõrgkool välismaal	12%	praegune Eesti Kunstiakadeemia	1%
praegune Eesti Teatri- ja muusikaakadeemia	4%	muud Eesti kõrgkoolid	6%
Tartu Ülikooli Narva Kolledž	3%	märkimata	2%

Õpetajate töökohtade pilt enne venekeelse kooli eestikeelse aineõppe õpetajana tööleasumist on mitmekesine. Kõige suurem osa uuringule vastanutest (39%) töötas ka enne venekeelses koolis ja õpetas oma ainet vene keeles. Samuti märkimisväärne hulk (21%) õpetajaid töötas varem eestikeelses koolis ja õpetas oma ainet eesti keeles. 11% vastanuist töötas varem mujal avalikus sektoris ning 7% venekeelses koolis eesti keele ja kirjanduse õpetajana. 6% õppis või oli see nende jaoks esimene töökoht, 4% vastajaist töötas varem muudel lastega seotud aladel (nt lasteaias või treenerina), 3% kõrgkoolis, 3% keelekümblusõpetajana ning ülejäänud paralleelselt mitmel eespoolnimetatud kohal.

Vene emakeelega vastajatest oskavad umbes pooled (46%) endi sõnul eesti keelt väga hästi: piisavalt, et tunnis vabalt keelt kasutada ja teha kõike, mida ka emakeeles teeksid, 44% oskab eesti keelt hästi: piisavalt, et tunnis vabalt keelt kasutada ja teha peaaegu kõike, mida ka emakeeles teeksid, kuid neil esinevad enda hinnangul keelevead. Tervelt 10% oskab eesti keelt enda sõnul vaid rahuldavalt: õpetaja tuleb toime, kuid kuna ta ei anna tunde oma emakeeles, piirab see märgatavalt, mida ta tunnis suudab teha.

Eesti emakeelega vastajatest oskab veidi üle poole (55%) endi sõnul vene keelt hästi: suudab vajaduse korral jooksvalt korrata tekstiosi ja oma repliike vene keeles. 38% oskab vene keelt rahuldavalt: suudab sõnu vene keelde tõlkida ja lihtsamaid asju vene keeles seletada. 7% vastajatest tuleb vene keelega toime kehvalt või puudulikult: ei saa õpilaste venekeelsetest küsimustest aru ega oska keerukamaid sõnu vene keelde tõlkida. (Tunnis kasutatava keele kohta vt ka jaotis 4.3.2. ja õpilaste arvamusi jaotis 6.4.2.)

4.1.2. Fookusgruupiintervjuudel osalenud õpetajate üldandmed

Fookusgruppides osales kokku 19 aineõpetajat: neist 3 õpetavad muusikaõpetust, 3 ajalugu ja ühiskonnaõpetust, 3 kehalist kasvatust, 3 geograafiat, 2 eesti kirjandust, ülejäänud inimeseõpetust, bioloogiat, filosoofiat, kunstiõpetust, kultuurilugu, uurimistöö aluseid, praktilist matemaatikat, arvutiõpetust, arvuti kasutamist uurimistöös ja tabelarvutustarkvara kasutamist. Seega olid esindatud nii õppekavas kohustulikult eesti keeles õpetatavad ained

kui ka eestikeelsed ained, mis on koolide poolt vabatahtlikult tunniplaani lisatud. Fookusgruppides osalevate aineõpetajate seas oli 5 inimest, kes on samal ajal ka eesti keele õpetajad. Nende hulka kuulusid eesti kirjanduse õpetajad, lisaks õpetab üks õpetaja eesti keele kõrval ajalugu ja ühiskonnaõpetust, üks õpetaja inimeseõpetust ning üks õpetaja kunstiõpetust. Fookusgruppides osalejate hulgas oli nii neid, kes õpetavad eesti keeles vaid väikese koormusega kui ka neid, kes õpetavad poole kuni täiskoormusega eesti keeles. 12 õpetaja emakeel on vene keel, 7 õpetajal on emakeeleks eesti keel. Eesti emakeelega õpetajatest hindasid 4 oma vene keele oskust väga heaks (vaba valdamine), 2 heaks ja 1 kehvaks.

Fookusgruppides osalenud esindasid nii suure, keskmise kui ka väikese kogemusega eestikeelsete ainete õpetajaid (oma aine eesti keeles õpetamise staaži on õpetajatel alates ühest aastast kuni üle 10 aasta). 7 õpetajat on lõpetanud praeguse Tartu Ülikooli, 4 praeguse Tallinna Ülikooli, 3 Eesti Muusikaakadeemia, 1 Moskva Kehakultuuriinstituudi ja 1 Tartu Ülikooli Narva Kolledži. Ülejäänud fookusgruppides osalejad jätsid sellele küsimusele vastamata.

Täienduskoolituse osas erinevad vastajad suurel määral: on õpetajaid, kes on läbinud sadu tunde koolituse aine sisu, aine õpetamise metoodika, teises keeles õpetamise metoodika ja eesti keele kui teise keele õpetamise alal. On aga ka õpetajaid, kes on käinud koolitustel kõigest mõne päeva. Küsimusele “Milline koolitus on teie õpetamist enim mõjutanud?” vastates mainiti mitmel korral aktiivõppe meetodite koolituse, keelekümbeluse ja LAK-õppe koolituse, lõimitud keele- ja muusikaõpetuse koolitust, geograafiaõpetajate ainealaseid täienduskoolituse, mentorite koolitust ning uusimmigrantide hariduse toetamise koolitust.

4.2. Aineõpetajate suhtumine eestikeelsesse aineõppesse

KOKKUVÕTE

Kolmveerand aineõpetajate ankeedile vastajaist usub enda sõnul eestikeelse aineõppe vajalikkusse ja tulemuslikkusse. Paljud õpetajad nõustuvad, et eestikeelsel aineõppel on potentsiaali parandada õpilaste eesti keele oskust, mis omakorda aitab kaasa õpilaste toimetulekule Eesti ühiskonnas. Samas ütleb siiski tervelt veerand ankeedile vastanud õpetajatest, kes ise oma ainet eesti keeles õpetavad, et nad ei usu eestikeelse aineõppe kasulikkusse. 39% ankeedile vastanud pedagoogidest peaksid paremaks võimaluse korral oma ainet siiski vene keeles õpetada.. Õpetajad muretsevad õpilaste ebaühtlase valmisoleku pärast gümnaasiumi eestikeelseks aineõppeks: endised keelekümbelusklasside õpilased ning tugevamad ja motiveeritumad tavaklassiõpilased tulevad pedagoogide hinnangul eestikeelse aineõppega toime, ülejäänud õpilastele on see liiga raske.

Kuigi suurem osa aineõpetajaid on oma töö suhtes positiivse hoiakuga (kolmveerand ankeedilevastajaist saab töölt rohkem positiivseid kui negatiivseid emotsioone), ei ole aineõpetajate usk oma töö mõttekusse ja tõhususse väga kindel, mis kindlasti ei aita kaasa eestikeelse aineõppe õnnestumisele. Et aineõpetajate usku tõsta ja kindlamaks muuta, on vaja tagada eestikeelseks aineõppeks vajalikud eeltingimused: arendada õpetajate professionaalseid oskusi (LAK-õppe metoodika valdamine, keele õpetamise oskused), tagada

õpetajatele õppetöös vajalikud ressursid (õppematerjalid, lisa-aeg jm) ning tagada põhikoolilõpetajatele selline eesti keele oskuse tase, mis ei takista eestikeelset aineõpet gümnaasiumis.

4.2.1. Lähtekohad

Eduka teisekeelse aineõppe eeltingimuseks on teaduslikult ja parimate praktikatega põhjendatud kakskeelse õppe programm, milles on täpselt kirjeldatud õppe läbiviimise viis. Programmi elluviimiseks on kindlasti vaja õpetajaid, kes tunnevad programmi eesmärke ja sisu, valdavad meetodikat ning usuvad, et seda programmi täites on võimalik saavutada häid tulemusi.⁹³

Käesolevas uuringus analüüsisime eesti keeles õpetavate aineõpetajate suhtumist eestikeelsesesse õppesse, nende hinnangut teiste osapoolte suhtumisele ja oma pädevusele:

- 1) aineõpetajate ankeetküsitluse statistilise analüüsi põhjal,
- 2) aineõpetajate fookusgrupiintervjuude põhjal.

4.2.2. Tulemused

Ankeedis uurisime õpetajailt, kas nad **usuvad, et vene õppekeelela gümnaasiumides alustatud 60-protsendiline eestikeelne aineõpe võimaldab saavutada häid õpitulemusi**. Kuna koolikogukond on koht, kus hoiakud kiiresti levivad ja inimesed tugevalt üksteist mõjutavad, siis uuriti ka, kuidas eesti keeles ainet õpetavad õpetajad tajuvad end ümbritsevate inimeste suhtumist. Tabel 4.8 annab ülevaate ankeedilevastajate endi ja neid ümbritsevate inimeste suhtumisest eestikeelsesesse aineõppesse

Tabel 4.8. Aineõpetajate hinnangud endi ja teiste osapoolte usule eestikeelse aineõppe tulemuslikkusesse (aineõpetajate ankeetküsitluse tulemused).

Eestikeelse aineõppega seotud osapooled	Vastajad ise	Kooli juhtkond	Õpilased	Lapsevanemad
Vastajad, kelle arvates vastava rühma esindajad <i>kindlasti</i> või <i>pigem nõustuvad</i> , et eestikeelse aineõppega on võimalik saavutada häid õpitulemusi nii keeles kui ka aines	75%	92%	53%	48%
Vastajad, kelle arvates vastava rühma esindajad <i>kindlasti</i> või <i>pigem ei nõustu</i> sellega	25%	8%	47%	52%

Kolmveerand aineõpetajatest usub endi sõnul, et eestikeelse aineõppega on võimalik saavutada häid õpitulemusi nii keeles kui ka aines ning veerand ei usu eestikeelse aineõppe tulemuslikkusesse. Aineõpetajad tajuvad selles küsimuses kõige kõrgemana koolijuhtide usku. Küsimusele, kas nende kooli juhtkond näitab välja oma usku, et eestikeelse aineõppega on võimalik saavutada häid õpitulemusi, vastas valdav enamik aineõpetajaist jaatavalt. Tunduvalt väiksemana tajuvad aineõpetajad õpilaste ja lapsevanemate usku. Umbes pooled

⁹³ vt Goldenberg ja Sullivan (1994).

pedagoogidest arvavad, et nende õpilased usuvad, et eestikeelse aineõppega on võimalik saavutada häid õpitulemusi (õpilaste endi ankeedivastuste järgi kaldus 60% neist uskuma eestikeelse aineõppe mõttekusse, vt jaotis 6.4.1) ning veidi vähem kui pooled aineõpetajad usuvad sama lapsevanemate kohta. Seega tuleb eesti keeles ainet õpetavatel õpetajatel töötada keskkonnas, kus on palju kahtlejaid nende töö mõttekuses. Seda tuleb pidada pigem tööd pärssivaks teguriks.

Ka fookusgruupiintervjuudel uurisime aineõpetajailt, kuivõrd nad usuvad eestikeelse aineõppe vajalikkusse ja kasulikkusse. Suurem osa õpetajaist andis fookusgruupiintervjuudes eestikeelse aineõppe vajalikkuse küsimusele positiivse vastuse. Põhjuseks nimetati peamiselt eesti keele oskuse kohustuslikkust – õpilaste vajadust eesti keel selgeks saada, kui nad soovivad Eesti riigis elada (seda arvamust jagab ka 69% ankeedile vastanud õpilastest, vt jaotis 6.3.1).

Me elame Eestis ja lapsed peavad õppima seda keelt. (informaatikaõpetaja)

Miks on vaja? Esiteks nad elavad siin ühiskonnas ja nad on selle ühiskonna tulevased liikmed. Kõik meie ühiskonna seadusandlik baas on eesti keeles. Ühtegi venekeelset õigusakti ei ole. Need, mis on, need on mitteametlikud tõlked. (ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetaja)

Olen oma aine fanaatik ja tahan, et õpilased armastaksid minu ainet. Kui riik ütleb, et ma pean õpetama eesti keeles, ma õpetan eesti keeles. Kui õpilased tahavad, nad kasutavad eesti keelt. Kui nad ei oska, siis vene keelt kasutavad. Ülesanne, et kõik oleks rahulikult, sõbralikult. See on olulisem minu jaoks. (muusikaõpetaja)

Paar õpetajat nimetas ka eestikeelse aineõppe ökonoomsust riigi jaoks.

Eesti pole nii rikas, et kahes keeles õpetada. (inimeseõpetuse õpetaja)

Mõned õpetajad avaldasid siiski kahtlust eestikeelse aineõppe olukorra suhtes koolides.

Ma kindlasti pooldan seda üleminekut. Aga mulle tundub, et kõik koolid ei ole valmis üleminekuks. (ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetaja)

Mõned vene emakeelega õpetajad on kõhklevad seisukohal enda või teiste õpetajate eesti keele oskuse suhtes.

Idee (üleminek eestikeelsele aineõppele vene õppekeelega koolides) on nagu hea. Kõik peavad eesti keelt oskama. Aga teine asi, kas see teostus (ministeeriumipoolne rakendus) on päris õige. Kui võtta meiepoolset ... eesti keel ei ole perfektne. Et see vigane eesti keel... (muusikaõpetaja)

Üks õpetaja arvab, et tema arvates ei ole nende (tugevate eksamitulemustega) koolis eestikeelset aineõpet praegusel kujul vaja. Arvatakse ka, et eestikeelse aineõppe sobivus sõltub ainest.

Meie koolis üleminekut üldse ei ole vaja. ... Ma saan aru, jah, et need on kergemad ained. Aga kui keemia, füüsika ja matemaatika jne. Minu arust las ikka olla emakeeles. (kehalise kasvatusõpetaja)

Kui ma nüüd võtaksin eesti ajaloo, siis seda oleks neile võib-olla kergem anda vene keeles. Sest näiteks sumbküla, andke andeks, ma ei mäleta omagi õppimise jooksul, et ... Aga ühiskonnaõpetus (eestikeelsena), jah ma olen nõus, nad on tulevased ühiskonna liikmed. (ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetaja)

Õpilaste hoiakute suhtes kinnitasid fookusgruppides osalejad üldiselt, et nad ei tunneta tundides otsest vastuseisu eesti keeles õppimisele. Mõni õpetaja kirjeldas siiski ka õpilaste

negatiivset suhtumist ja mõni õpetaja arvas, et tema aines ei ole õpilased motiveeritud, sest neil pole selle aine eestikeelse valdamise järele tegelikku vajadust.

Minu aines nad ei ole motiveeritud, sest mina olen arvutiõpetaja. Kõik, mida nad loevad praegu, on inglise keeles. Nad otsivad kõik info inglise keeles. Eesti keeles on nii vähe infot, sest meil on vaja teha palju tööd. Nad otsivad inglise keeles, vene keeles, aga pärast tõlgivad. (informaatikaõpetaja)

Õpilaste eestikeelse aineõppega hakkamasaamise kohta arvasid aineõpetajad, et see sõltub suurel määral 1) eestikeelse aineõppe kogemusest nooremates klassides ja 2) õpilase üldisest tublidusest ning õpimotivatsioonist. Õpilaste eesti keele õppe motivatsioon korreleerub statistiliselt eestikeelses lasteaias, keelekümbelklassis või eesti õppekeelega koolis käimise või ka põhikoolis üksikute eestikeelsete ainete õppimisega (vt jaotis 6.3.5). Aineõpetajate hinnangul tulevad keelekümbelustaustaga õpilased eestikeelse aineõppega toime, sest neil on olemas nii hea üldkeeleskus kui ka vajalik ainealane sõnavara. Hakkama saavad õpetajate arvates ka need tavaklassi õpilased, kellel on hea eesti keele oskus ja head aineteadmised.

Mina pooldan seda, kui alustad (eesti keeles õpetamist) algusest peale. Kui näiteks muusikat õpetada algkoolis, vot sealt natuke vaikselt hakkab see tulema. Praegu, kes minuga alustasid esimeses klassis, nad on 8. klassis. Nemad ei karda. Neil on eesti õpikud, eesti vihikud. Nad küsivad, kummas keeles võib rääkida. (muusikaõpetaja)

Suur osa õpilasi ei ole õpetajate sõnul aga eestikeelseks aineõppeks gümnaasiumis valmis. Fookusgrupis osalejad rõhutasid, et on väga raske töötada klassidega, kelle eesti keele oskus on kaugel vajalikust tasemest. Mõned vastajad tõid ka välja, et paljud õpilased on väga passiivsed ja eelistavad õppida vene keeles.

No vot see teine klass, endine tavaklass... hirm on, et võivad olla mingid probleemid. Lapsed ei ole valmis selleks. Teiselt poolt on nähtav, et on lapsi, kes juba hakkavad motiveerima iseennast. Nemad hakkavad liikuma juba oma tööga ... Nendega töö on lihtsam. Neid, ei ütleks, et liiga palju on. (geograafiaõpetaja)

Aineõpetajad kirjeldasid mitmel korral ka probleemi, et tunni ajast kulub liiga suur osa sellele, et muuta materjal õpilastele teatud määralgi arusaadavaks. Nõrkade klasside osas väljendasid pedagoogid üksmeelselt muret, et õpilaste keeleoskus võib vähesel määral areneda, aineteadmised aga kannatavad kindlasti palju.

Ja seal kannatavad tõepoolest aineteadmised, sest neid tuleb viia miinimumi ja kuidagi püüda ikkagi seda keeleoskust ja seda tasandit hoida, et mitte minna lausa vene keele peale. Selles on tõesti raskust. (kunstiõpetuse õpetaja)

Ma ei oska öelda, et see palju annab eesti keeles teadmisi, aga aines nad kindlasti kaotavad. Sellepärast, et pool tundi läheb – mõnikord vähem, mõnikord rohkem – selleks, et lihtsalt kõik sõnad öelda, et nemad üldse teaksid, millest jutt edasi läheb. Ja aega siis ei jätku selleks, et ainekava läbida – see, mis antakse riigi poolt. (matemaatikaõpetaja)

Mõned fookusgrupis osalejad väljendasid ka äärmuslikumat seisukohta, et õpilased, kes ei tule toime eestikeelse aineõppega, ei peaks üldse gümnaasiumis õppima. Selline suhtumine on kindlasti problemaatiline ning murettekitav, seda eriti tingimustes, kus ka kutsekoolides on aastaks 2020 kavandatud üleminek eestikeelsele õppele. Lähiaastate sihiks peaks pigem olema jõuda selleni, et kõik õpilased tuleksid eestikeelse aineõppega toime. Üheks sobivaks meetmeks võiks siinjuures olla eestikeelse õppe laiendamine põhikoolis.

Vaatamata töös ettetulevatele muredele, on suurem osa aineõpetajaid positiivse hoiakuga. Ankeedivastustest selgus, et kolmveerand aineõpetajatest saab töölt (pigem) palju positiivseid ja (pigem) vähe negatiivseid emotsioone. Positiivsete emotsioonide põhjustajana märgiti kõige rohkem: motiveeritud õpilasi, töö tulemuslikkuse nägemist ja häid suhteid õpilastega. Veerand aineõpetajatest saab töölt (pigem) palju negatiivseid ja (pigem) vähe positiivseid emotsioone. Negatiivsete emotsioonide põhjustajana märgiti kõige rohkem õpilaste õpimotivatsiooni puudust ja enda ülekoormatust. Töölt saadavate emotsioonide tajumine on ankeeditulemuste statistilise analüüsi põhjal korrelatsioonis ka õppemeetoditega, mida õpetaja kasutab (vt täpsemalt jaotis 4.3.3).

Fookusgruppides uuriti ka õpetajate **arvamust enda kui eesti keeles õpetava õpetaja** kohta, kuid sel teemal väga palju seisukohti ei avaldatud. Mõned vene emakeelega õpetajad näitasid selgelt välja oma huvi eesti keeles õpetamise vastu.

Mulle meeldib õpetada eesti keeles. Kui möödunud õppeaastal töötasin teises koolis, ja ma isegi püüdsin õpetada kõikides klassides ainult eesti keeles. Mulle meeldib täiendada eesti keele oskust enda jaoks. (kehalise kasvatusõpetaja)

Mulle meeldib rohkem eesti keeles õpetada, sest ma olen ise eesti keeles õppinud. Mõned asjad ma ei oskagi vene keeles päris õigesti öelda. (muusikaõpetaja)

No arvan, et ikka valdan (vajalikku metoodikat). Teeme igasuguseid, näiteks loovtöid ja igasuguseid esitlusi. Praegu need lastele meeldivad ja nad ise teevad, otsivad infot, kasutavad interneti, teatmeteoseid ja infoallikaid eestikeelseid. Meeldib vist. Ma loodan. Tulevad tundi hea tujuga ja... (eesti kirjanduse õpetaja)

Osa õpetajaid on väga huvitatud enda arendamisest õpetajaks, kes oskab ühendada aine ja keele õpetamist.

Meie kool teeb praegu väikesi siseuuringuid ja see näitab, missugused on minu nõrgad ja tugevad küljed. Seal võin juba orienteeruda, mis teha, ja lisada ülesandeid, mis suunavad keele õppimist. Ja muidugi on vaja koolitusi. Sa sõidad, midagi kuuled ja hakkad selle peale mõtlema ja, oppa, veel üks võimalus eesti keele õpetamiseks. (geograafiaõpetaja)

Õpetajail paluti ka avaldada oma arvamust väite „oleks parem, kui Teie aine(d) oleks Teie koolis vene keeles“ kohta. 61% vastanuist ei poolda seda väidet, 39% on sellega nõus. Erinevate taustategurite põhjal rühmitatud vastused sellele küsimusele on esitatud alljärgnevas tabelis.

Tabel 4.9. Eestikeelsele õppele venekeelse õppe eelistamine (aineõpetajate ankeetküsitluse tulemused).

Taustategur	Vastajate grupp	Vastajaid
Regioon	Tallinna õpetajad	36%
	Ida-Virumaa õpetajad	43%
	muu Eesti õpetajad	41%
Kooli tüüp	keelekümblusprogrammiga liitunud koolide õpetajad	33%
	tavakoolide õpetajad	45%
Klassitüüp	keelekümblustaustaga klassides õpetavad õpetajad	19%

	tavaklassides õpetavad õpetajad	45%
	keelekümblustaustaga ja tavaklassis õpetavad õpetajad	33%
	ainult gümnaasiumis õpetavad õpetajad	32%
	gümnaasiumis ja nooremates klassides õpetavad õpetajad	46%
Emakeel	eesti emakeelega õpetajad	15%
	vene emakeelega õpetajad	58%
Vene emakeelega õpetajate eesti keele oskus	eesti keele oskus on väga hea	51%
	eesti keele oskus on hea	60%
	eesti keele oskus on rahuldav	89%

Kõige rohkem soovivad oma ainet vene keeles õpetada Ida-Virumaa ja muu Eesti õpetajad, vene emakeelega õpetajad ning tavakoolide ja tavaklasside õpetajad. Keelekümblusprogrammiga liitunud koolides ja keelekümblustaustaga klassides töötamine mõjutab positiivselt soovi oma ainet eesti keeles õpetada. On aga märkimisväärne, et isegi üks viiendik õpetajaist, kes töötavad ainult keelekümblustaustaga klassides, sooviksid õpetada oma ainet vene keeles. Ankeedivastustest ei tule välja, kas need õpetajad õpetavad varajase või hilise keelekümblusprogrammi läbinud õpilasi. Tunnivaatluste põhjal võib öelda, et ka keelekümblustaustaga klasside õpilaste keeletase ei olnud alati piisav gümnaasiumitasemel eestikeelse aineõppega edukaks toimetulekuks. Eriti oli seda märgata mõne hiliskeelekümblustaustaga klassi puhul. Samuti põhjustas nimetatud probleemi asjaolu, et ka keelekümblustaustaga klassides ei olnud kõik õpilased keelekümbluskogemusega.

Kooliaste mõjutab samuti õpetajate vastuseid. Õpetajad, kes annavad tunde ainult gümnaasiumis, soovivad oma ainet vene keeles õpetada vähem kui need õpetajad, kes õpetavad nii gümnaasiumis kui ka nooremates klassides. See võib tuleneda nooremate klasside õpilaste nõrgemast keeleoskusest, kuid uuringus ei täpsustatud, mis klassides õpetaja just eesti keeles õpetab.

Vene emakeelega õpetajate puhul mõjutab vene keeles õpetamise soovi ka eesti keele oskus: mida paremini õpetajad eesti keelt oskavad, seda vähem nad soovivad oma ainet vene keeles õpetada. Korrelatsioonianalüüs näitas, et vene emakeelega õpetajate vastuste puhul esineb väike positiivne korrelatsioon oma aine eesti keeles õpetamise pooldamise ja nõusoleku vahel, et läbitud koolitused on andnud õpetajale piisava eesti keele oskuse, et suuta oma ainet eesti keeles õpetada. Korrelatsioonianalüüsi põhjal ilmnes samuti, et eestikeelse aineõppe pooldamine korreleerus nõrgalt positiivselt teises keeles õpetamise meetodika koolitustel osalemise ja nendega rahule jäämisega. Analüüsi põhjal ei ole võimalik öelda, kas koolitused on mõjutanud õpetajate suhtumist eestikeelsesse aineõppesse positiivses suunas või osalevad eestikeelset aineõpet pooldavad õpetajad ka rohkem vastavasisulistel kursustel ning on kursustega ka rohkem rahul.

4.2.3. Järeldused

Suurem osa aineõpetajad on oma töö suhtes positiivse hoiakuga. Nad tunnetavad eestikeelse aineõppe vajalikkust ja usuvad selle potentsiaalsesse kasulikkusse. Samas sooviks suur osa (kaks viiendikku) õpetajaist oma ainet võimaluse korral siiski vene keeles õpetada. Eriti väljendub see soov vene emakeelega pedagoogide puhul.

Õpetajad tunnetavad õpilaste ebahühtlast valmisolekut eestikeelseks aineõppeks gümnaasiumis ning tajuvad ka, et õpilaste ja lapsevanemate usk eestikeelsesse aineõppesse ei ole väga kõrge. Kokkuvõttes võib öelda, et aineõpetajate usk oma töö mõttekusse ja tõhususse ei ole väga kindel, mis ei aita kaasa eestikeelse aineõppe õnnestumisele. Et aineõpetajate usku eestikeelsesse aineõppesse kindlamaks muuta, on vaja arendada õpetajate professionaalseid oskusi ning samuti tagada põhikoolilõpetajatele selline eesti keele oskuse tase, mis ei takista eestikeelset aineõpet gümnaasiumis.

4.3. Eestikeelsetes ainetundides kasutatav õppemethodika

4.3.1. Lähtekohad

Kooli eesmärk on läbi aegade olnud õpilaste eluks ettevalmistamine, seega peab tundides toimuv olema vastavuses ümbritseva maailma muutumisega. Ameerika haridusteadlane Mary Kalantzis sõnastab tänapäeva maailma olulise tunnusjoone, tuues välja, et „käsumajandusühiskond on andnud/andmas teed refleksiivsele. See tähendab, et sellise ühiskonna liige ei ole passiivne pealtvaataja, vaid on harjunud olema aktiivne osaleja juba lapsepõlvest alates.“⁹⁴ Meris Stansbury teeb oma artiklis kokkuvõtte hiljutisest uuringust, mille tulemusena selgus, et tänapäeva õpilased soovivad koolis:

- 1) aru saada, miks nad midagi õpivad ja kuidas see neile praeguses elus ja tulevikus vajalik on;
- 2) teha ise rohkem valikuid käsitletavate teemade ja õppetekstide osas ning täita rohkem praktilisi ja loovaid ülesandeid;
- 3) elada koolis samas aja(stu)s kui väljaspool kooli, käsitleda tänapäevaseid teemasid ja kasutada interaktiivset tehnoloogiat;
- 4) töötada koostöös õpetajate-mentoritega, kes nende arengust hoolivad, neid austavad ja neid õppima kaasavad, mitte ei käsuta ega kontrolli.⁹⁵

Ka Eesti kooli uued ainekavad toetavad tänapäevase õpetamismudeli kasutamist: õpitulemused on sõnastatud pädevuspõhistena, ette nähakse ainete omavahelist lõimimist ja aktiivõppemethodite rohket kasutamist. Kuidas ainekavas sätestatu tegeliku õpetuspraktikani jõuab, selle määravad aga suures osas ära tundi läbi viiv õpetaja, tema poolt kasutatav õppemethodika ning õppematerjalid.

Õppemethodil on väga suur mõju nii õppijate enesetundele ja motivatsioonile kui ka õpitulemustele. Methodid on pidevas arengus ja muutumises, kuid kindlasti peaks püüdma valida teadaolevate hulgast parimad, mis võimaldavad õpetada ja õppida tänapäevase kooli

⁹⁴ Kalantzis (2012).

⁹⁵ Stansbury (2011).

põhimõtete järgi. Teises keeles toimuva aineõppe puhul on tänases Euroopas järjest laiemalt levimas **lõimitud aine- ja keeleõppe meetod** (LAK-õpe, inglise keeles *content and language integrated learning* ehk *CLIL*). Kokkuvõtlikult on LAK-õpe aine ja keele samaaegne, teineteisega läbipõimunud õppimine. Õpilased peaksid omandama seejuures nii ainealased ja sotsiaalsed teadmised ja pädevused kui ka vajaliku keeleainese. Õppetöö käigus peaksid nad ka kujunema iseseisvateks ning ennast juhtivateks isiksusteks.

Eesti on olnud maailmas LAK-õppe arendajate esirinnas. Siin toimib juba üle 10 aasta edukas varase keelekümbluse programm (üks LAK-õppe alaliike), mille käivitaja ja edendaja Peeter Mehisto on LAK-õppe arendamise juhtfiguur kogu maailmas. Keelekümbluse ja LAK-õppe põhimõtteid ning nende ellurakendamist on ta käsitlenud oma doktoritöös „Navigating management and pedagogical complexities in bilingual education: An Estonian case-study“ (ligikaudne tõlge: „Kakskeelse hariduse pedagoogiline kompleksus ja selle juhtimine: Eesti kogemuse näitel“) ja käsiraamatus „Lõimitud aine- ja keeleõpe“ (kaasautorid: David Marsh ja María Jesús Frigols Martín).

Vene õppekeelela gümnaasiumide üleminekul 60-protsendilisele eestikeelsele aineõppele on samuti eeldatud LAK-õppe metoodika kasutamist. Ülevaade vene õppekeelela koolides planeeritud LAK-õppe metoodika rakendamisest on Vabariigi Valitsuse korralduses (31. jaanuar 2012), mis põhjendab meetodi sobivust praeguses haridusolukorras:

“LAK-õppe puhul lähtutakse õpilase keeleoskuse tasemest ning õpetaja ehitab õppeprotsessi üles vastavalt õpilase keeleoskusele, liikudes selle arenedes keerulisemale keelekasutusele. Ainete edastades kasutab õpetaja palju näitlikku materjali ning aktiivõppemeetodeid, kus õppijat suunatakse keelt kasutama, ning seostab õpitava õpilaste seniste teadmistega aine ja selle seosest õpilastega. Õpetajad on metoodiliselt ette valmistatud, et tuua käsitletavas välja olulisimad, et õpilased omandaksid kõik olulise, ja samas jäetaks kõrvale ebaoluline ja liigne info, mida tavalises õppeprotsessis sageli ehk liigagi palju on. Võimalusel kasutatakse erinevaid praktilisi ja loovtöö harjutusi ning arendatakse õppeprotsessi käigus õpilaste õpioskusi. Õppekava ülesehitusel on oluline roll nii keelelise kui ka ainealase lõimimisel: ühelt poolt on igal tunnil keeleline eesmärk – ka matemaatika õpetaja peaks alati pöörama tähelepanu korrektsele keelekasutusele, olgu see emakeelne või võõrkeelne tund, nii eesti kui ka vene õppekeelela koolis. Teisalt kasutatakse palju ainet omavahelise lõimimise, mis lihtsustab õpilasel nii ainealase kui ka keelelise seoste loomist ning toetab keelelise ühtlast ning valutat arengut. Sellise õppeprotsessi ülesehitamisel teevad õpetajad omavahel palju koostööd ning seeläbi tagatakse turvaline õpikeskkond ning õpilase keeleline ja ainealane toetamine läbi mitmete ainetega.”⁹⁶

LAK-õppe programmi edukaks rakendamiseks on väga tähtis programmi korralik ettevalmistus, sealhulgas asjasse puutuvate õpetajate metoodiliste oskuste ja kõigis eestikeelsetes ainetes vajalike õppematerjalide olemasolu tagamine. **Eriti kriitiliseks muudab nende komponentide täieulatusliku ettevalmistuse teiskeelse õppe**

⁹⁶ Vabariigi Valitsuse korraldus nr 50 (vastu võetud 31.01.2012).

kohustuslikkus vene õppekeelega koolides. Gümnaasiumiharidust saada soovivatel õpilastel ei ole võimalik programmi mittedobivuse puhul sellest loobuda.

Uurisime eestikeelsetes ainetundides kasutatavat õppemetoodikat järgmiste andmete põhjal:

- 1) aineõpetajate ankeedis vastasid õpetajad küsimustele eesti keele kasutamise kohta tundides, tunnis kasutatavate õpitegevuste kohta, õpilaste probleemide kohta eestikeelse aineõppe juures ja õpilastele keeleteo andmise kohta;
- 2) ainetundide vaatlustel jälgiti tunni läbiviimise keelt, õpetaja ja õpilaste keelekasutust, õppetegevusi tunnis, keeleteo andmise viise ja keele õpetamisega seotud tegevusi;
- 3) fookusgrupiintervjuudel vastasid õpetajad küsimustele tunnikeele, tundides domineerivate õppetegevuste kohta, aktiivõppemeetodite kasutamise kohta, probleemide kohta eestikeelses ainetunnis, õpilaste toetamise ning õpilaste keeleoskuse arendamise kohta.

Samu teemasid uurisime ka eesti keele õpetajate ankeetküsitluses ja fookusgrupiintervjuudes (vt jaotis 5.2) ning õpilaste ankeetküsitluses ja fookusgrupiintervjuudes (vt jaotis 6.4). Uurimistulemused on käesolevas peatükis esitatud järgmistes alajaotistes:

4.3.2. Eesti keele kasutamise määr ja viis ainetundides

4.3.3. Eestikeelsetes ainetundides kasutatavad õppemeetodid

4.3.4. Probleemid eestikeelses ainetunnis

4.3.5. Keeleteo osutamine ja keeleõpe ainetunnis.

4.3.2. Eesti keele kasutamise määr ja viis ainetundides

KOKKUVÕTE

Tunnivaatluste ning ankeetküsitluse vastuste põhjal võib järeldada, et suurema osa aineõpetajate eesti keele oskus võimaldab neil oma tunnid eesti keeles läbi viia. Osa mitte-eestlastest õpetajate puhul võib teatav keeleline ebakindlus siiski takistada vabamate tunnitegevuste (nt vabas vormis diskussioonid, aktiivõppemeetodid) kasutamist ja võib olla üheks põhjuseks, miks tundides kipub domineerima õpetaja loeng. Vene emakeelega õpetajad suhtuvad ka oma keeleoskusesse küllalt kriitiliselt ja kardavad, et õpilased õpivad neilt ebakorrektselt keelt. Suurem osa eesti emakeelega õpetajatest oskab vajalikul määral ka vene keelt, et suuta õppijaid keeleliste raskuste puhul nende emakeeles toetada. Siiski on ka eesti emakeelega õpetajaid, kes vene keelt peaaegu üldse ei oska, mis võib osutada probleemiks õpilastega kontakti saamisel, õpilaste raskuste mõistmisel ja nende toetamisel. Suurem osa ametlikult eestikeelseid ainetunde toimubki vähemalt kahe kolmandiku ulatuses eesti keeles. Vene keelt kasutatakse peamiselt siis, kui õpilaste nõrk keeletase ei võimalda neil eestikeelsest tekstist aru saada. Siiski on vene emakeelega aineõpetajate seas üks kolmandik neid, kelle tunnid on eesti keeles ainult ühe kolmandiku või pooltes ulatuses.

Aineõpetajad on üldjuhul endale teadvustanud, et õpilastel on teises keeles raskem õppida kui emakeeles ning nad püüavad õpilasi toetada. Et õpetajate jaoks on prioriteediks aineteadmiste edasiandmine nii, et õpilased need võimalikult heal tasemel omandaksid,

püüavad nad õpilasi keerukast eestikeelsest materjalist arusaamisel aidata. Kui õpilastel tekivad keelelised raskused, minnakse seetõttu sageli üle vene keelele, kui õpetaja seda oskab. Mõned õpetajad (eriti eesti emakeelega õpetajad, kes oskavad vene keelt halvasti) tihti ka ignoreerivad probleeme.

Lähtekohad

LAK-õppe metoodika lähtub keele omandamise põhimõttest: kui keelt kasutatakse muude tegevuste vahendina, siis omandatakse see väiksema vaevaga ja loomulikumal viisil. Seetõttu on LAK-õppe tundides vaja kasutada eesti keelt nii tunnitegevuste koordineerimisel, aineteadmiste edasiandmisel kui ka omavahelisel suhtlemisel.

LAK-õppe metoodikas peetakse loomulikuks, et osaliselt kasutatakse ka õpilaste emakeelt (siinses uuringus on selleks üldjuhul vene keel). Õpilased võivad sihtkeelse (käesoleva uuringu kontekstis: eestikeelse) jutu sees kasutada oma emakeelseid sõnu või fraase või minna poole lause pealt emakeelele üle. See on loomulik strateegia, mis aitab õpilastel lodusamalt suhelda. Õpetajatel soovitatakse siiski vältida ilma selge vajaduseta õpilaste emakeele kasutamist: õpetaja peaks alati suutma selle kasutamist põhjendada.⁹⁷

Uuringus analüüsisime eesti keele kasutamist ainetundides:

- 1) aineõpetajate ankeetküsitluse statistilise analüüsi põhjal,
- 2) aineõpetajate fookusgrupiintervjuude alusel,
- 3) ainetundide vaatluste põhjal.

Tulemused

Uuringus selgus, et **eesti keele osakaal ametlikult eestikeelsetes** tundides on väga varieeruv ja sõltub mitmetest faktoritest, vt tabel 4.10.

Tabel 4.10. Ametlikult eestikeelsete ainetundide keelekasutus (aineõpetajate ankeedivastused).

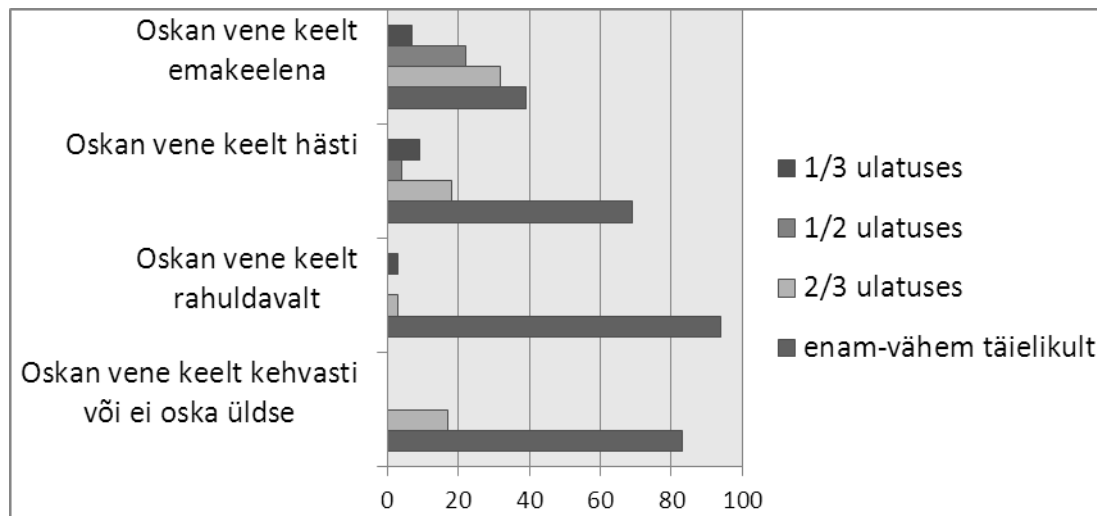
Tundide eesti keeles toimumise määr	Enam-vähem täielikult eesti keeles	Kahe kolmandiku ulatuses eesti keeles	Pooles ulatuses eesti keeles	Ühe kolmandiku ulatuses eesti keeles
õpetajate osakaal	59%	22%	13%	6%

Seega väidab neli viiendikku õpetajatest, et nende tunnid on vähemalt kahe kolmandiku ulatuses eesti keeles. Ka õpilaste ankeedivastused kinnitavad üldjoontes aineõpetajate väiteid eesti keele kasutamise osakaalu kohta ainetundides (vt täpsemalt jaotis 6.4.2).

Regioonide lõikes viib keskmisest rohkem õpetajaid endi hinnangul tunde enam-vähem täielikult eesti keeles läbi mujal Eestis (72%) ja Ida-Virumaal (65%). Keskmisest vähem

⁹⁷ Teaching English. Keeleõpetajate portaal. British Council ja BBC World Service. <http://www.teachingenglish.org.uk/clil> (10.04.2013).

pedagooge viib tunde enam-vähem täielikult eesti keeles läbi Tallinnas (46%). Joonis 4.1 kirjeldab eesti keele kasutust ainetundides, lähtuvalt õpetajate keeleoskusest.



Joonis 4.1. Tunni eestikeelsuse seos õpetaja vene keele oskusega (aineõpetajate ankeedivastuste tulemused).

Ka õpetaja keeleoskus mõjutab tunni keelt. Eesti emakeelega õpetajatest viib oma sõnul tunde enam-vähem täielikult eesti keeles läbi 80%. Tunni läbiviimise keel sõltub aga ka eesti emakeelega õpetaja vene keele oskusest: enam-vähem täielikult viib oma tunde eesti keeles läbi ainult 69% neist eesti emakeelega õpetajatest, kelle vene keele oskus on hea. Õpetajaist, kelle vene keele oskus on rahuldav, viib tunde läbi enam-vähem täielikult eesti keeles 94%. Vene emakeelega õpetajatest viib oma sõnul 39% tunde läbi enam-vähem täielikult eesti keeles ja 32% kahe kolmandiku ulatuses eesti keeles. Vene keelt emakeelena kõnelevate õpetajate hulgas on 29% neid, kelle tunnid on eesti keeles ainult ühe kolmandiku või pooles ulatuses. Vene emakeelega õpetajatest, kelle eesti keele oskus on enda hinnangul väga hea, viib tunde läbi enam-vähem täielikult eesti keeles 42%; neist, kelle eesti keele oskus on hea, 39% ja neist, kelle eesti keele oskus on rahuldav, 14%.

Tunnivaatluste käigus külastatud 36-st tunnist olid 28 täielikult eesti keeles, 5 tundi enam-vähem täielikult (umbes 80% ulatuses), 3 tunnis kasutati eesti keelt ja vene keelt umbes võrdselt. Seega kasutati eesti keelt nähtud tundides rohkem, kui see aineõpetajate ankeedivastuste järgi tavaline on. Suure tõenäosusega mõjutas ulatuslikku eesti keele kasutust vaatleja tunnis viibimine, mistõttu enamik õpetajaid üritas näidata oma parimat. Samas ei ole siiski võimalik anda hinnangut suure osa õpilaste eesti keele kasutuse kohta, sest paljudes tundides rääkisid peamiselt õpetaja ja mõned aktiivsemad õpilased.

Kokku vaadeldi 30 erineva õpetaja tunde, kellest 16 emakeel oli vene keel, 8 emakeel eesti keel ja 6 õpetaja kohta võib öelda, et nad rääkisid võrdselt heal tasemel nii eesti kui ka vene keelt. Kõigi eesti emakeelega õpetajate keelekasutus oli korrektne ja üldjuhul ka selge. Vaatleja hinnangul rääkis üks eesti emakeelega õpetaja õpilaste jaoks liiga kiiresti ning üks õpetaja kasutas kohati liiga keerukat keelt, 12 vene emakeelega õpetaja eesti keele oskus oli vaatleja hinnangul kas väga hea või hea (väikeste vigadega). Paar vene emakeelega õpetajat rääkis eesti keelt tugeva aktsendiga, nelja vene emakeelega õpetaja keel oli vaatleja

hinnangul konarlik ja üsna paljude vigadega, kuid see ei seganud üldjuhul siiski arusaamist. Selle uuringuosa kvalitatiivse iseloomu tõttu ei ole võimalik määratleda, kuivõrd need proportsioonid kirjeldavad kõigi eestikeelseid aineid õpetavate õpetajate keelt nii neis koolides kui ka laiemalt.

Fookusgruupiintervjuudel kirjeldasid õpetajad oma probleeme eesti keeles aineteadmiste edastamisel ning vene keele kasutamise vajadust.

Mind huvitab, et nad ikka tunneksid ainet. Kui sa tuimalt räägid eesti keeles terve tunni, sa seletad ja näed, et õpilased ei saa millestki aru, mis kasu sellest on siis, sellest tunnist? (ajalooõpetaja)

Mina olen aineõpetaja. Pidevalt mina tunnen, et on probleeme. Mina hakkamõtlema, et nemad peavad geograafiat teadma ja eesti keel asub teisel kohal. Ja siis ... muidugi vahest vene keeles midagi räägime. Niimoodi teen, et nemad saavad aru, mis on vaja mul geograafias õpetada. (geograafiaõpetaja)

Väga tihti sa pead lihtsalt tõlkima, muidu õpilastel kaob ära huvi. On näha silmadest, et nad mingil hetkel lihtsalt kaotavad seda aine vastu huvi sellepärast, et eesti keel, ta nagu, noh, mingi laul mängib. (matemaatikaõpetaja)

Kui päris aus olla, ja kui ikka tõesti ei saa õpilased aru tervikuna, siis kasutan küll (vene keelt). Miks mitte? See on elementaarne. Aga ma ei kasuta otseselt. Võib-olla termini tõlkimisel võib kasutada. Aga kui mingisuguse seletamis... siis ma lihtsalt lähen lausega vene keelele, aga ma ei tõlgi. Ma ütlen venekeelse lause vahele ja lähen uuesti eesti keelega edasi. Keelekümblusklassis seda vajadust ei ole. (inimeseõpetuse õpetaja)

Eesti kirjanduse tundides peavad õpetajad ainult eesti keele kasutamist üldiselt loomulikuks. Põhjuseks on tõenäoliselt asjaolu, et eesti kirjandust õpetab tavaliselt eesti keele õpetaja.

Kuna ma olen kirjanduse õpetaja ja tegelikult eesti keele õpetaja, siis loomulikult toimub tund eesti keeles. Nii lastele meeldib ja eesti kirjandus tegelikult peabki olema eesti keeles. Kui midagi ei ole selge, siis võib ju näiteks kas tõlkida või kuskilt raamatust otsida. Aga tegelikult põhiliselt eesti keeles peaks olema. (eesti kirjanduse õpetaja)

Mõned aineõpetajad ütlevad, et nende poolt on tund täies ulatuses eesti keeles, aga õpilased kasutavad ka vene keelt. Mõned pedagoogid väidavad, et pooldavad pehmet üleminekut: teevad tunni mõlemas keeles ja lubavad õpilastel kasutada seda keelt, mida need eelistavad. Mõned õpetajad lubavad või soovivad kasutada lisamaterjalina ka venekeelseid õpikuid.

Fookusgruppides väljendasid vene emakeelega õpetajad mõnikord ka **ebakindlust oma eesti keele oskuse** suhtes.

Muidugi tahaks paremini eesti keeles rääkida võib-olla natuke. Nu lapsed aru saavad minust. Ja võib-olla meie vene õpetajate pluss on, et me kasutame lihtsamaid lauseid. (bioloogiaõpetaja)

Minu arvates see eestikeelne õpe annab eesti keelt väga vähe. Sellepärast, et... vaadake, meil enamuses on ikka venelased, kes õpetavad eesti keeles, kes ise ei valda eesti keelt nii hästi, et parandada, kui midagi lapsed teevad valesti. Mult lapsed sellel aastal küsisid, kas te hakkate parandama seda, mis me kirjutame. Ma ausalt ütlesin, et mina ei suuda. (matemaatikaõpetaja)

No tegelikult oleme käinud kursustel-koolitustel ja seal (me) ei olnud kõige halvemad. Mõned üldse said halvasti aru ja rääkisid vaevalt, suure aktsendiga. Mis õpetaja ta on? (kehalise kasvatuses õpetaja)

Ka Tallinna õpilaste fookusgrupis osalejad rõhutasid, et tihti on õppimine raskendatud, sest õpetaja ise ei oska piisavalt eesti keelt (vt jaotis 6.4.2). Need vene emakeelega õpetajad, kelle tunde uuringu käigus vaadeldi, tulid siiski kõik eestikeelsete tundide läbiviimisega toime. Samas ei pruugi tunnivaatlused ja ankeetküsitlus nõrgema keeleoskusega õpetajate osas päris objektiivset pilti anda. Näiteks võib ka viie vaatluseks kokkulepitud ainetunni viimasel hetkel ümber vahetamise üheks põhjuseks olla õpetaja ebapiisav eesti keele oskus (vt peatükk 3).

Mida kõrgemal tasemel aineõpetajad eesti keelt valdavad, seda parem. See vähendab riski, et õppijate keelde kivinevad õpetajat kuulates vigased vormid.⁹⁸ Samuti võimaldab õpetaja vabam keelevaldamine mitmekesisemate meetodiliste võtete kasutamist (nt vabas vormis diskussioonide juhtimist, aktiivõppemeetodite kasutamist jmt). Seetõttu tuleb õpetajatele kindlasti edaspidigi pakkuda võimalust oma eesti keele oskuse arendamiseks, sealhulgas kõrgetasemelisi eesti keele kursusi (rõhuasetusega ainekeele õppel), vahetusvõimalust eesti õppekeelega koolides, koostööd mentoritega jm. Õpilastele tuleb aga lisaks õpetaja keele kuulamisele kindlasti võimaldada kokkupuudet teiste eesti keele kõnelejatega.

Fookusgruppides osalenud õpetajad arvasid ka, et eesti keeles ainet õpetav õpetaja peab kindlasti oskama vene keelt (sama meelt oli ka osa fookusgruppides osalenud õpilastest, vt jaotis 6.4.2.).

Kui vene koolis õpetaja õpetab ainet, siis tema ikka peaks oskama vene keelt. Sellepärast et see on lapsele turvaline. Ma tunnen, et nendel (õpilastel) selles tunnis (kus õpetaja ei oska vajalikke kohti vene keelde tõlkida) ei ole turvalist tunnet. (eesti kirjanduse õpetaja)

Õpetaja peaks valdama kahte (eesti ja vene) keelt. (ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetaja)

Jah, ei ole võimalik õpetada, kui sa ei tea vene keelt. (kehalise kasvatuses õpetaja)

Seega peaks ka eesti emakeelega õpetajatele, kes vene keelt hästi ei oska, võimaldama vene keele kursusi ja muid keeleoskuse arendamise võimalusi. Siiski on (nii eesti kui ka vene emakeelega) õpetajate keeleoskusest suuremaks probleemiks puudujäägid tänapäevaste meetodikavõtete kasutuses ja õppematerjalide olemasolus (vt lähemalt jaotised 4.3 ja 4.5.).

Järeldused

Ametlikult eestikeelsete ainetundide läbiviimise tegelik keel sõltub nii õpilaste kui õpetaja keeleoskusest. Vene emakeelega aineõpetajatest suurem osa suudab oma tunde eesti keeles läbi viia, kuid osa õpetajate keeleoskus võib neil siiski piirata vabamate tunnitegevuste (diskussioonid, aktiivõppemeetodid) kasutamist ja olla üheks põhjuseks, miks tundides domineerivad traditsioonilised õppemeetodid. Eesti emakeelega õpetajad üldiselt valdavad vene keelt, kuid on ka väiksem osa õpetajaid, kes vene keelt ei oska. Seega on vaja õpetajatele jätkuvalt pakkuda võimalusi oma eesti keele ja vene keele oskuse täiendamiseks.

⁹⁸ Cummins (1995), 159-168; Bernhardt (1992), 101-104.

Eestikeelsete tundide läbiviimist raskendab paljude õpilaste nõrk keeleoskus, mille tõttu aineõpetajad lähevad sageli tunnis üle vene keelele. Osaline vene keele kasutamine õpilaste toetamiseks vastab LAK-metoodikale, kuid see ei tohiks olla suuremahuline ja eelistada tuleks muid toetusvahendeid (vt täpsemalt jaotis 4.3.5) ning õpetajaile tuleks pakkuda rohkem ja tõhusamaid sellealaseid koolitusi. Kiiresti oleks vaja ka tegeleda eesti keele oskuse tõstmisega põhikoolis (vt täpsemalt jaotised 2.5 ja 4.7).

4.3.3. Eestikeelsetes ainetundides kasutatavad õppemeetodid

KOKKUVÕTE

Üheks võtmeküsimuseks eestikeelse aineõppe õnnestumisel on õpetajate hea metoodiline ettevalmistus. Eestikeelse aineõppe puhul on eeldatavalt kasutusel LAK-õppe metoodika, mis õigel viisil rakendatuna peaks tõhusalt ja motiveerivalt arendama õpilastes nii ainealaseid pädevusi, eesti keele oskust kui ka kujundama neist iseseisvad, mõtlemis- ja koostöövõimelised isiksused.

LAK-õppe metoodika tähendab ainekeskse õppe asendamist õppijakesksega: traditsiooniliste õppetegevuste (õpetaja loeng, õpetaja juhitud diskussioonid, õpiku lugemine, töövihiku täitmine jmt) kombineerimist aktiivõppe meetoditega (probleemõpe, paaris- ja rühmatööd, rollimängud, praktilised ja loovtööd, õppekäigud ja projektid jmt). Õppijad peavad saama õpitavat materjali kogeda mitmekordselt ja mitmekülgselt, nad ei peaks saama valmis teadmisi, vaid tegema õppetöö käigus ise järeldusi ja otsustusi.

Uuringu käigus selgus, et kuigi aineõpetajad töötavad pühendunult ja on näinud vaeva oma eestikeelsete tundide ettevalmistamisega (on koostanud lisamaterjale, püüavad kasutada mõnd huvitavat metoodilist võtet, toetavad ja julgustavad õpilasi eesti keelt mõistma ja kasutama), siis LAK-õpet on ainetundides siiski liiga vähe. Mõned tunnid toimuvad enam-vähem LAK-metoodika põhimõtete järgi, mitmetes tundides on näha mõnda LAK-metoodika elementi. Paljudes vaadeldud tundides domineerib aga õpetaja monoloog ja traditsioonilised õppemeetodid, mille käigus antakse õpilastele valmis teadmisi: õpetaja peab loengut, mida toetab PowerPointi slaidiesitus, ja esitab tervele klassile küsimusi, millele mõned õpilased vastavad; õpilased loevad õpikut ja täidavad töövihikut. Positiivsena võib välja tuua, et õpetajad püüavad arendada ka õpilaste mõtlemisoskust, kasutades *miks-* ja *kuidas-*küsimusi, kuid faktikeskseid küsimusi kalduakse siiski liiga palju esitama. Õppetöö on ainekeskne, õpitakse suurel hulgal teoreetilisi teadmisi ja keerukaid eestikeelseid termineid. Sageli ei ole õpitav vaatleja hinnangul õppijaile eriti tähenduslik ega motiveeriv. Õpilastel ei ole enamasti võimalust õpitavat materjali eri viisil tunnetada, ise üldistusi ja järeldusi teha. Õpilased saavad kokkuvõttes ka liiga vähe võimalusi elus vajalike pädevuste kujundamiseks. Loominguga tegeldakse muusikaõpetuse, kunstiõpetuse ja kirjanduse tundides. Suhtlustöövorme (rühmatööd, paaristööd ja rollimänge) kasutatakse vähe, peamiselt vaid kirjanduse, inimeseõpetuse, muusikaõpetuse tundides. Ülejäänud aktiivõppe jt õppetööd toetavaid meetodeid kasutatakse veelgi vähem, vaid mõnedes tundides.

Et õpilaste keeletase on väga erinev, on vajadus ka diferentseeritud õppe järele, mida aga peaaegu ei kasutata. Selle tulemusena ei saa osa õpilastest paljudes tundides suuremast osast käsitletavast materjalist aru ja jääb õppeprogrammist järjest rohkem maha.

LAK-õppe metoodika vähene või mittekasutamine paljudes tundides takistab eestikeelse aineõppe eesmärkide saavutamist, vähendab tundide tõhusust ja motiveerivust ning kahandab õppijate soovi eesti keeles aineid õppida ja õpilaste positiivset suhtumist eesti keelesse ja kultuuri laiemalt. Seega vajavad aineõpetajate metoodilised oskused kiiret järeleaitamist. Koolituste pakkumise kõrval on oluline tagada, et õpitu leiaks õppetegevuses tõepoolest kasutamist. Samuti vajavad ülevaatamist eestikeelsete ainete ainekavad, mille sisu peaks lihtsustama ning muutuma teatud osas elulähedasemaks ja praktilisemaks.

Lähtekohad

Eestikeelne aineõpe gümnaasiumis vajab õnnestumiseks head õppemetoodikat. LAK-õppe metoodika on veel kogu maailmas üsna uudne ning vajab teaduslikult põhjendatud ning oskuslikult juhitud arendamist. Seni läbi viidud uuringud on näidanud, et metoodika õnnestunud kasutamise korral arenevad edukalt nii õpilaste aine- kui ka keeleteadmised. Tihti LAK-õppe õpilased isegi edestavad kaaslasi aineteadmistes.⁹⁹ Mõned uuringud on aga näidanud ka seda, et teises keeles õppijad jäävad kaaslastest aineteadmistes maha. Peeter Mehisto sõnul oli mahajäämus tõenäoliselt seotud õppemetoodika ja keeleteadmise puudujääkidega.¹⁰⁰ Sageli esineb mahajäämus ka nooremates klassides, vanemana jõuavad kakskeelse hariduse saajad emakeeles õppijatele järele.¹⁰¹ Colin Baker ütleb, et „keele areng on nagu pikamaajooks. Mõned osavõtjad läbivad distantsi kiirelt, mõned teevad seda aeglasema tempoga, kuid jõuavad sellegipoolest edukalt sihtpunkti. Lapsevanemad ja õpetajad ehk pealtvaatajad muutuvad kakskeelse lapse arengu aegluse tõttu mõnikord kärsituks. Lapsevanemad ja õpetajad ootavad juba täiskasvanu võimetele vastavat keelelist suutlikkust, kuid laps on alles maratoni alguses või keskpaigas. Kahe keele ladusa oskuse omandamine on meie kõigi jaoks aeglasem protsess kui jooksmine.“¹⁰² Sama kehtib ka aine ja keele samaaegse omandamise kohta.

LAK-metoodika peab sobima kõigile, mitte ainult tugevaile või väljavalituile. Tundi, mis on üles ehitatud LAK-õppe metoodikale, iseloomustavad kindlad tunnused. Järgnevalt on neid valikuliselt kirjeldatud, toetudes Peeter Mehisto kakskeelse hariduse juhtimist käsitlevale doktoritööle.¹⁰³

1. LAK-õppe tund ei ole ei keeletund ega võõrkeeles toimuv ainetund. LAK-õppe eesmärk on aine, keele ja õpioskuste tasakaalustatud ja omavahel seostatud õppimine ja õpetamine, kusjuures fookus on siiski ainel.
2. LAK-õppe tundides soovitatakse järgida Nelja C põhimõtet: sisu (*content*) – aine- ja keeleteadmiste ning -pädevuste arendamine; suhtlemine (*communication*) – keele kasutamine õppimiseks ja samal ajal keele õppimine; tunnetamine (*cognition*) – madalama ja kõrgema taseme mõtlemisoskuse arendamine; kultuur (*culture*) –

⁹⁹ Nt LAK-õppe uuring Brüsselis, kus õpilased edestasid kaaslasi matemaatikas (Mehisto 2011), vt ülevaadet erinevate kakskeelse õppe programmide tulemuslikkuse uuringutest ka Genesee jt (2006).

¹⁰⁰ Keelekümblusõpilaste uuring 1970ndatel Hong Kongis.

¹⁰¹ Lindholm-Leary ja Borsato (2006).

¹⁰² Baker (2005).

¹⁰³ Mehisto (2011).

alternatiivsete võimaluste näitamine ja arusaamise jagamine, mis süvendab eneseteadlikkust ja teadlikkust teistest.

3. LAK-õppe tunnid peavad olema õppijatele tähenduslikud. Õpilased peavad aitama sõnastada õpieesmärke ja tegema kokkuvõtteid nende saavutamisest. Õpilased peavad erisuguste õpitegevuste kaudu hakkama mõistma aine tähendust, tundma, et see on neile oluline ja puudutab otseselt nende elu ja vajadusi. LAK-õppe tunnis peab kombineeritult arendama nelja osaoskust: kuulamist, lugemist, rääkimist ja kirjutamist, igaüks neist aitab omal viisil õpilasel õpitavast materjalist enda jaoks tähendusi seostada ja luua. Keele õpetamisel tegeldakse rohkem sõnavara kui grammatikaga.
4. Õpilased peavad saama tunnetada omandatavat materjali, seda eri viisil korrata, ning teha ise järeldusi ja üldistusi. Tuleb luua võimalused õpilaste mõtlemis-, loovus-, suhtlemis- ja õpioskuse arenguks. Õpilastele tuleb pakkuda vajalikku sisulist ja keelelist tuge.
5. LAK-õppe tunnid peavad olema aktiivsed, praktilised ja mitmekesised. Õpilased peavad olema hõivatud võimalikult autentsete, eri liiki tegevustega, mis arendavad nii ainealaseid pädevusi kui ka keelelisi osaoskusi. Õpilased peavad saama palju suhelda ning rääkima rohkem kui õpetaja.

Uurisime eestikeelsetes ainetundides kasutatavaid õppemeetodeid:

- 1) aineõpetajate ankeetküsitlusega,
- 2) tunnivaatlustega,
- 3) fookusgrupiintervjuudega.

Eestikeelsetes ainetundides kasutatavad õppemeetodid on siin jagatud kolme rühma: traditsioonilised õppemeetodid, aktiivõppemeetodid ja teised tänapäevased tunni mitmekesistamise võtted ning tunni alustamine, õppetegevuse eesmärgistamine ja kokkuvõtte tegemine tunnis.

Traditsioonilised õppemeetodid

Traditsioonilised õppemeetoditeks on õpiku lugemine, õpetaja monoloogi kuulamine, õpetaja küsimustele vastamine, konspekteerimine jmt tunnitegevused. Kuigi tänapäeval on neile lisandunud suur hulk mittetraditsioonilisi meetodeid (aktiivõpe jmt), ei ole traditsioonilised meetodid kuhugi kadunud ja sobival määral ning õpilassõbralikul kasutamisel on neil õppeprotsessis oluline ja vajalik koht. Traditsiooniliste õppemeetodite ülekasutamine on sageli seotud õpetajate eksliku usuga, et nii on võimalik õpilastele kiiremini rohkem materjali selgeks õpetada.

Tulemused

Tabelis 4.11 on esitatud erisuguste traditsiooniliste tegevuste kasutamine ankeeditulemuste ja tunnivaatlusandmete põhjal. Siin ja edaspidi kirjeldatud ankeeditulemused põhinevad 180

eesti keeles aineid õpetava õpetaja vastustel – need on õpetajate arvamused enda õpetuspraktika ja sellega seonduva kohta. Tunnivaatlused annavad võrdluseks uuringu töörühma esindaja arvamuse nähtud õpetuspraktikast tänapäevaste metoodiliste seisukohtade valguses. Kuigi ankeedi ja tunnivaatluste tulemused ei ole üks-üheselt võrreldavad, oleme kvantitatiivsed andmed kõrvuti esitanud, sest 36 tunni vaatlustest ilmnevad mitmed selged tendentsid enamal ja vähemal määral esinevatest nähtustest.

Tabel 4.11. Traditsiooniliste õppetegevuste kasutamine eestikeelsetes ainetundides.¹⁰⁴

Tegevus	Vastajaid (ankeeditulemused)	Vaadeldud tundide arv (kokku 36 tundi)
PowerPointi slaidiesitlus	71%	20 (56%)
õpetaja poolt juhitud diskussioon terves klassis	67%	22 (61%)
töövihiku, töölehtede täitmine	64%	14 (39%)
õpetaja monoloog (loeng, esitlus, selgitus)	59%	25 (69%)
konspekteerimine	51%	20 (56%)
õpiku jt tekstide lugemine	41%	17 (47%)

Üheks traditsiooniliseks tunnitegevuseks oleme klassifitseerinud **slaidiesitlused**. Peaaegu kolmveerand ankeedile vastanud õpetajaist märkis, et nende tunnis tehakse sageli esitlusi PowerPointi tarkvaraga. Ka tunnivaatlused kinnitavad, et slaidiesitlused on laialt kasutatavad ja et enamuse neist kannab ette õpetaja. Õpetajad püüavad sel viisil keerukat õpikumaterjali õpilastele lühemalt ja arusaadavamalt esitada, sest see on üks kiiremaid võimalusi uute teadmiste kontsentreeritud kujul edasiandmiseks. Õpetajapoolse esitlusega kaasnes vaadeldud tundides sageli õpetaja loeng, seletused ja kommentaarid ning õpetaja küsimused õpilastele. Oli aga näha ka töö käiku, kus õpetaja lasi õpilastel teksti lihtsalt slaididelt maha kirjutada, ise peaaegu mitte midagi juurde lisamata.

Ebaõnnestunud näide uue materjali esitamisest¹⁰⁵

Geograafia tunnis esitab õpetaja uut materjali teema „Maavärinad“ kohta. Ta näitab slaidi „Maavärina põhjused“, millel on esitatud üsna suur hulk teksti, ja laseb õpilastel selle maha kirjutada ilma midagi juurde seletamata. Õpilased kirjutavad vaikides. Seejärel näitab õpetaja järgmist slaidi sama suure hulga tekstiga ja ütleb, et ka see tekst tuleb vihikusse kirjutada.

Mõni õpilane ohkab ja küsib: *Kas kogu tekst?*

Õpetaja vastab: *Jah.*

¹⁰⁴ Kuigi kehalise kasvatuse tunnid on metoodiliselt paljuski teistest tundidest erinevad, oleme ka kehalise kasvatuse õpetajate vastused arvesse võtnud, sest teiskeelne õpetus tingib vajaduse ka siin õpilaste keeleoskusega arvestada.

¹⁰⁵ Kõik tunninäited on kirja pandud tunnivaatluste põhjal.

PowerPointi slaididel esitatu võib olla heaks abivahendiks õpitava näitlikustamisel, materjali struktureerimisel ja olulise sõnavara nähtavaks tegemisel. Kui slaidide vaatamine ja teksti mahakirjutamine hakkab aga tunnis liigselt domineerima, siis pärsib see õppematerjali omandamist. Sel juhul ei ole õpilastel võimalust õpitavat materjali mitmekülgset tunnetada, ise järeldusi teha ja õpitavat eri viisil harjutada. Nad saavad kogu teabe valmiskujul, kirjutavad selle ilma oluliselt kaasa mõtlemata maha, vahel õpivad selle pähe, kuid suure tõenäosusega unustavad pärast vastamist. Nad ei taju teabe tähenduslikkust enda jaoks ja seda ei kujundata pädevuseks, mida nad oskaksid ka edaspidi kasutada.

Kaks kolmandikku õpetajaist kasutab ankeediandmete põhjal sageli **õpetaja juhitud diskussiooni** klassis ja üle poole vastajaist kinnitab, et nende tundides esineb tihti **õpetaja monoloogi** (esitlus, seletamine vmt). Tunnivaatluste põhjal võib kinnitada, et suuremas osas eestikeelsetest ainetundidest räägib tõesti valdavalt õpetaja: õpetaja monoloogi oli tunnivaatlustel näha veel rohkem, kui õpetajad ankeedis vastasid. Poolte ankeedile vastajate hinnangul **konspekterivad** nende õpilased tundides sageli. Tunnivaatlused kinnitavad eelpoolmainitud ja nende põhjal võib öelda, et konspekterimine tähendab üldjuhul teksti slaididelt mahakirjutamist.

Õpetaja juhitud diskussioon klassis tähendab tavaliselt seda, et õpetaja esitab tervele klassile suunatud küsimusi, millele seejärel vastavad mõned õpilased, kes loevad vastuse raamatust või vihikust maha või harvem vastavad ka peast. Samal ajal on ülejäänud õpilaste kohta raske öelda, kas nad mõtleavad kaasa. Sarnase tendentsi on välja toonud ka teiste riikide uuringud, näiteks on leitud, et õpetajad töötavad tihti umbes 40% võtmeõpilastega ja ülejäänud jäävad tähelepanu alt kõrvale ning lülitavad end tihti tunniteemast hoopis välja. Samuti on uuringutes leitud, et õpetajate jutt domineerib tihti õpilaste jutu üle, õpetaja kasutab nn õpetajakeelt (esitab faktiküsimusi ja nõuab õigeid vastuseid, kuid ei ole õpilastega sisulises dialoogis ning julgustab neid seejuures vähe).¹⁰⁶ Õpetaja juhitud diskussiooni mõju õpilaste teadmiste ja oskuste arengule on seotud küsimuste iseloomuga, mida õpilastele esitatakse. Vaadeldud tundides esitasid õpetajad õpilastele sageli nii madalama taseme küsimusi, mis ei stimuleeri analüüsi- ja kriitilise mõtlemise oskuse arenemist, kui ka kõrgema taseme küsimusi, mis arendavad eelnimetatud oskusi. Madalama taseme küsimused olid eelkõige faktiküsimused, mille abil õpetaja soovis korrata mõnd varemõpitud teemat.

Levinud näide faktiküsimuste esitamisest (eesti kirjanduse tunnis)

Õpetaja: *Eelmisel aastal õppisime kirjanduslikke rühmitusi. Mida oskate rääkida Noor-Eestist? Kasutage õpikut ja vihikut. Kes sinna kuulusid? Milline keeleuudendaja sinna kuulus? Millele noor-eestlased tähelepanu pöörasid? Mis oli nende moto? Millal tegutses Siuru? Kes sinna kuulusid? Millal tegutses Tarapita? Kes sinna kuulusid?*

Mõned õpilased vastavad, lugesid vastuseid vihikust maha. Ülejäänud istuvad vaikides. Mõnele küsimusele ei vasta ka keegi. Õpilaste näoilmete ja käitumise põhjal teeb vaatleja järelduse, et kuiv faktiküsimuste esitamine ei paku õpilastele huvi.

Kuigi õpilased peavad kahtlemata kirjandusajaloo tähtsündmustes orienteeruma, ei aita selline entsüklopeediliste faktide päheõppimine teema tegelikule mõistmisele kaasa. Need ei

¹⁰⁶ Mehisto (2011).

tekita suure tõenäosusega aine vastu huvi, ei aita kaasa aine sügavamale tähenduslikule mõistmisele ega arenda kõrgema taseme mõtlemisoskusi. Et vajalikud faktid loomulikult teel ja sügavamalt omandataks, oleks vaja kasutada sisulisemaid ja elulisemaid õppetegevusi.¹⁰⁷

Vaadeldud tundides küsiti õpilastelt sageli küsimusi eesmärgiga aidata kaasa seoste loomisele varemõpitu ja aidata mõista uut materjali. Positiivsena saab esile tuua, et enamik õpetajaid püüdis esitada ka küsimusi, mis arendavad kõrgema taseme mõtlemisoskust, sh kriitilise mõtlemise oskust (nt *miks-* ja *kuidas-*küsimused).¹⁰⁸ Sellistele küsimustele ei ole õpikust ega vihikust võimalik leida üheseid vastuseid, vaid õpilastel tuleb ise arutleda. See on oluline, sest uuringud on näidanud, et õppijad õpivad paremini, kui nad on haaratud kognitiivselt keerukamatesse ülesannetesse.¹⁰⁹

Üldjuhul ei teki vaadeldud tundides siiski pikemat arutelu. Õpilased on vastamisel pigem passiivse võitu, kui ka õpetaja neid aktiivselt vastama õhutab ja eesti keelt kasutama julgustab. Õpilaste passiivsuse põhjuseks võib olla nii ülesande keerukus, õpilaste nõrk eesti keele oskus kui ka harjumatus seda laadi aruteludes osaleda (kui see ei ole tavalises, ilma vaatlejata tunnis sage tegevus). Silmatorkavalt vähe esineb juhuseid, kus õpilased ise omaalgatuslikult midagi küsivad. See on nähtud õpetusmetoodikas oluline puudujääk, sest just siis, kui õpilased hakkavad ise kaasa mõtlema ja oma küsimusi esitama, toimub tegelik õppimine ning areneb ka õpilaste iseseisvus.

Nähtud tundide seas esinesid siiski ka mõned, milles õpetaja haarab suure klassitäie õpilasi oskuslikult elulisse ja eakohasesse arutellu, mille käigus õpilased esitavad ise küsimusi ja teevad järeldusi.

Õnnestunud näide õpetaja juhitud diskussioonist: faktiküsimuste ja mõtlemisoskust arendavate küsimuste oskuslik kombineerimine (ühiskonnaõpetuse tunnis)

Õpetaja: *Vaadake õpikust erinevaid valijatüüpe. Püüdke aru saada, kes on partei aktiivsed valijad.*

Üks õpilane vastab.

Õpetaja: *Kes on rutiinne valija?*

Mõned õpilased vastavad.

Õpetaja: *Jooksikud? Kes need on?*

Mõned õpilased vastavad.

Õpetaja: *Kõige levinum on passiivne valija. Kas teie arvate ka nii? Kas te usute, et saate mõjutada Eesti elu oma häälega?*

Mõned õpilased vastavad.

Õpetaja: *Vaadake õpikust hääletusprotsente. Mis te arvate, miks eri valimistel on eri protsent hääletajaid? Ja miks mõnedel valimistel on see nii madal?*

Õpilased vastavad.

Õpetaja: *Lugege õpikust teksti ühest inimesest.*

Õpilased loevad.

¹⁰⁷ Kasuks tuleks loominguilisem lähenemine õppetööle (nt rollimängu, milles õpilased kehastuvad ise mõneks kirjanikuks ja osalevad kirjandusklubi üritusel, kus tutvustavad kuulajatele oma elu ja loomingut vmt).

¹⁰⁸ Mehisto (2011) kirjeldab mõtlemisoskust arendavate küsimuste vähesust ühe olulise probleemina õppetöös.

¹⁰⁹ Mehisto (2011).

Õpetaja: *Nii, nüüd kommenteerige, mida teie sellest arvate, kui inimest ei huvita üldse riigi asjad?*

Õpilased kommenteerivad.

Õpetaja: *Kui kõik nii mõtlevad, siis oleme ise süüdi, kui meie riigis on asjad halvasti.*

Üks õpilane küsib: *Mis ma teen, kui ma ei taha ajalehti, telekat, arvutit?*

Õpetaja: *Aga siis ei saa pärast ka süüdistada riiki.*

Ülalkirjeldatud tunnis töötas klass aktiivselt kaasa, õpetaja küsimustele vastasid erinevad inimesed, õpilased esitasid ka omaalgatuslikke küsimusi.

Sellised tõhusad ja õppijaile tähenduslikud arutelud on õppimisprotsessis kasulikud, kuid ka need ei tohiks tundides liigselt domineerida. Lisaks on kindlasti vaja kasutada ka aktiivõppemeetodeid, näiteks paaris- ja rühmatöid, rollimänge, video vaatamist, probleemülesannete lahendamist, projektitöid, mis haaravad kõik õppijad autentsete ülesannete täitmisse ja autentsesse suhtlusesse ning võimaldavad arendada korrakaalset LAK-õppes ettenähtud pädevusi.

Levinud õppetegevusteks vaadeldud tundides on veel töölehtede ja töövihiku täitmine ning õpiku lugemine - vastavalt 64% ja 41% ankeedile vastajate tundides tehakse seda tihti või pigem tihti, ka tunnivaatlused kinnitavad **õpilaste iseseisva töö** (õpiku lugemise, töölehtede või töövihiku täitmise) sagedust. Need tegevused võivad olla üsna erinevad ülesande jõukohasuse, kaasahaaravuse, sisukuse ja arendavuse poolest. Töölehtede kasutamine on üks LAK-õppes soovitatav meetod, mis õige rakendamise korral aitab tundi struktureerida ja pakub õppijaile vajalikku tuge. Kasutatud tunnivaatlusmetoodika põhjal ei ole võimalik üldistada, millise raskusastme ja kasuteguriga õppijate iseseisva töö ülesanded täpselt olid. Üsna levinud oli siiski ainekesksete teemade teoreetiline õppimine.

Levinud näide ainekesksest iseseisvast tööst (geograafia tunnis)

Õpetaja: *Joonistage tabel. Siis on pärast lihtsam pähe õppida. Tabelisse kirjutage pinnavormide nimetused (näiteks voor, mõhn, sälkorg) ja kas see on kuhjevorm või kulutusvorm.*

Õpilased kirjutavad õpikust pinnavormide nimetusi tabelisse, alguses koos õpetajaga, seejärel iseseisvalt. Ülesandega ei kaasne õpitava rakendamist nõudvaid tegevusi.

Ülesande täitmisega said õpilased üldjuhul hakkama tänu õpetaja asjakohastele selgitustele ja abile. Õppimise vaatepunktist võib harjutuse efektiivsust pidada madalaks, sest selle tähenduslikkus ja arendavus õppijate jaoks pole ilmne. Teemat oleks võinud käsitleda õpilaste elukogemusele lähedasemalt ja neid kaasahaaravamal viisil, andes õppijaile ülesandeid, mis oleksid arendanud erinevaid keelelisi osaoskusi (sh rääkimist). Samuti on küsitav liiga spetsiifiliste terminite päheõppimise vajalikkus (vt lähemalt jaotis 4.5).

Õnnestunud näide töölehe täitmisest (kunstiõpetuse tunnis)

Tunni teema on „Fovism“. Tunni ajal vaadatakse videokatkendeid ja arutatakse teema üle. Töölehel on tunni struktuuri järgivad ülesanded, mis on lühikesed, nõuavad eri täitmiseks eri

tegevusi (ennustamine, kuuldust kokkuvõtte tegemine, töö sõnavaraga, oma arvamuse avaldamine jm).

Fookusgruupiintervjuul osalenud aineõpetajad nimetasid mitmel korral, et huvitavate ja tänapäevaste meetodite kasutamist piirab nende ajamahukus.

Ma kulutan selleks tohutult energiat ja ega ma ikka ei ole, juba kaheksa aasta jooksul, kõikide klasside jaoks suutnud välja mõelda iga teema jaoks metoodikat, mis kõige paremini sobiks. See sõltub klassi tasemest ja see on üks suur leiutamine. (geograafiaõpetaja)

Loomulikult selleks, et mõelda, mis metoodikat sa hakkad kasutama, aega ei ole. Kui leiad mingi huvitava asja, siis sa kasutad seda. (matemaatikaõpetaja)

Järeldused

Traditsiooniliste meetodite abil läbi viidud õppetegevustel on tunnis oma osa ning ka neid tegevusi tuleb läbi viia õppija-, mitte õpetajakeskselt. Siiski tekib traditsiooniliste meetodite domineerimise puhul oht, et õpilased omandavad teadmisi passiivselt ja inertselt ning ei suuda neid üle kanda teistesse valdkondadesse, muuta elus vajalikeks oskusteks ning kasutada neid probleemide lahendamisel. Samuti ei arenda traditsioonilised meetodid õpilaste sotsiaalseid oskusi, millel on aga elus hakkamasaamisel teadmiste ja pädevuste kõrval samuti oluline tähtsus. See on laiem probleem, mis ei puuduta ainult teiskeelseid ainetunde, vaid ka emakeelseid. Samas toob teiskeelne õpe probleemi teravamalt esile: ainult traditsioonilisi meetodeid kasutades võib õppetöö osale õpilastest olla ka liiga raske. Seega vajab eestikeelsete ainetundide õppemetoodika kindlasti arendamist, et muuta tunnid õpilastele jõukohasemaks, tähenduslikumaks, motiveerivamaks ja tõhusamaks.

Aktiivõppemeetodid ja teised tänapäevased tunni mitmekesistamise võtted

Lähtekohad

LAK-õppe tundides on eriti oluline eelistada õppijakeskseid meetodeid. LAK-õppe ekspert Hiie Asser on öelnud: „Õppijate aktiivsus, sotsiaalsus ja loovus on kolm tõekejõudu, mis muudavad õppeprotsessi tähenduslikuks ja tõhusaks. Õppijatele tuleb luua mitmesuguseid võimalusi keelt kasutada ehk suhelda nii suulises kui ka kirjalikus vormis. Kui õppijatel tekib soov, sisemine vajadus oma mõtteid avaldada, selgitada, kõrvutada, kaitsta, ainult siis hajub ahistav kunstlikkuse tunne ja tekib parem arusaamine, et uus keel on lisavõimalus oma maailma avardamiseks“.¹¹⁰

¹¹⁰ Asser, Hiie. Sissejuhatuseks geograafia, muusikaõpetuse ja ühiskonnaõpetuse tunnikonspetidele ja töölehtedele – teises keeles õppimise ja õpetamise põhimõtted. Materjale vene õppekeelele gümnaasiumile. Haridus- ja Teadusministeeriumi koduleht, <http://www.hm.ee/index.php?049726> (10.04.2013).

Tänapäeval on järjest enam levimas tundides kasutatavad aktiivõppe meetodid, mis tähendavad Aheri ja Kala „Aktiivõppe käsiraamatu“ järgi seda, et „õppijad osalevad aktiivselt õppeprotsessis, mis aitab neil õpitavat mõtestada ja seostada omandatud teadmisi tegelikkusega. Aktiivõppe rakendamisel on õpilased situatsioonis, kus nad on sunnitud rääkima, kuulama, kaasa mõtlema ja kirjutama; omandavad tunnis uusi teadmisi ja kogemusi aktiivse tegevuse kaudu. Muutunud on õpetaja roll – ta pole enam infomonopoli valdaja ja teadmiste edasiandja, vaid õpilaste juhendaja, nõustaja ja toetaja. Muutunud on õppimiskäsitused: individuaalse töö kõrval väärtustatakse õpilaste koostööd, õpieesmärkide seadmisel ja hindamisel arvestatakse üha enam õpilaste vajadustega, abstraktse teabe asemel eelistatakse avatud ülesandeid ja probleeme elust enesest, oluliseks muutub autentne kontekst, diskussioonid, õpilaste enesehinnang ja analüüsivõime. Üksikteadmiste ja -oskuste kõrval muutuvad järjest olulisemaks seostatud kompleksed pädevused, mis lubavad õpilasel mõista paremini nähtuste ja protsesside olemust ning kujundavad valmidust toime tulla ka teistsuguste probleemide lahendamise uudses keskkonnas. Õpikeskkond avardub, õppetöö kandub osaliselt klassiruumist ja õpikute-töövihikute juurest väljapoole kooli, sh virtuaalsesse keskkonda. Olulist rolli õpilase arengus ja elukestvas õppes hakkavad mängima virtuaalsed õpiühisused – sarnaste huvidega kogukonnad Internetis”.¹¹¹

LAK-õppe tunnis on eriti oluline, et õppijad saaksid uut materjali eri viisidel tunnetada ja harjutada, see kergendab nii aine kui ka keele omandamist ning arendab mõtlemisuskust. Eri viisideks võib olla näiteks sama teema kohta tekstide lugemine, tekstide kuulamine, eksperimendi tegemine, loovtöö kirjutamine, rollimäng jne.

Tulemused

Uurisime, kas ja mil määral kasutatakse eestikeelsetes ainetundides erinevaid aktiivõppe meetodeid ja muid tänapäevaseid tunni mitmekesistamise võtteid (vt tabel 4.12).

Tabel 4.12. Aktiivõppemeetodite ja muude tänapäevaste tunni mitmekesistamise võtete kasutamine eestikeelsetes ainetundides.

Õppetegevus	Vastajaid (ankeeditulemused)	Vaadeldud tundide arv (kokku 36 tundi)
rühma- või paaristöö	74%	9 (25%)
õppefilm, video	45%	3 (8%)
e-õpe	34%	2 (6%)
kunst, muusika, looming	32%	9 (25%)
ettekannete esitamine	31%	2 (6%)
referaat, uurimistöö	28%	-
rollimäng, debatt	28%	2 (6%)
eksperimendid	23%	-
õppekäik, ekskursioon jm	20%	1 (3%)

¹¹¹ Aher ja Kala (1996).

klassiväline tegevus		
kirjand, essee	17%	-
õpiprojekt	13%	-
eestikeelsed külalised	7%	-

Nagu näitavad ankeedivastused ja eriti tunnivaatlused, toimub eestikeelsetes ainetundides liiga vähe tegevusi, mille käigus õpilased saaksid **tunnetada ja kogeda õppematerjali eri viisidel**, et omandada seda sel moel kergemalt ja sügavamini. Et tegemist on LAK-õppe põhiprintsiibiga, on selle arvestamata jätmise puudujäägiks ja vähendab õppe efektiivsust.

Õpilaste **suhtlemis- ja koostööskust arendavad tegevused** (paaristöö, rühmatöö, diskussioon, rollimäng) peaksid olema sagedased kõigis LAK-õppe metoodika järgi toimuvates tundides. Tervelt kolmveerand ankeedile vastanud õpetajaist väitis, et nad kasutavad oma tundides tihti või pigem tihti rühma- ja paaristööd; rollimängu ja debati sagedast korraldamist kinnitab veidi üle veerandi pedagoogidest. Vaadeldud tundidest oli rühmatööd näha seitsmel korral, paaristööd kahel korral ja rollimängu kahel korral. Seega oli neid kolme suhtlustöövormi kokku näha umbes ühes kolmandikus vaadeldud tundides. Nähtud rühma- ja paaristööd ning rollimängud toimusid eesti kirjanduse, inimeseõpetuse, muusikaõpetuse, meediaõpetuse, geograafia, ühiskonnaõpetuse ja uurimistöo aluste tundides. Probleemiks tuleb pidada, et ajaloo-, geograafia- ja bioloogiatundides oli kokku näha rühma- või paaristööd kõigest ühel korral (geograafias). Arvestades, et tõenäoliselt mõjutab vaatleja tunnis viibimine õpetajaid demonstreerima oma parimaks peetavaid tunnitegevusi keskmisest pigem suuremal määral, ei saa seda arvu piisavaks pidada. Paaris- ja rühmatööd tõstavad oluliselt iga õpilase suhtlemise määra tunnis ning võimaldavad arendada mõtlemisoskust ja tajuda õpitava tähenduslikkust enda ja kaaslaste jaoks. Seega vähendab nende meetodite alahindamine või oskamatus neid otstarbekalt kasutada eestikeelsete ainetundide motiveerivust ja tõhusust.

Õnnestunud näide rühmatöö kasutamisest (inimeseõpetuse tunnis)

Tund algab koridoris. Õpilased seisavad kahes suures rühmas. Põrandal on suured paberid sõnadega *Jah* ja *Ei*.

Õpetaja ütleb mingi väite, nt *Naise ja mehe roll peres on erinev*.

Õpilased liiguvad vastavalt oma arvamusele *Jah* või *Ei* sõna juurde, moodustavad seal neljaliikmelised rühmad ja arutavad väidet oma rühmas. Seejärel teatavad nad oma rühma kokkuvõtliku arvamuse kogu klassile. Seejärel esitab õpetaja järgmise väite ja sama tegevus kordub.

Tegemist on sisuka suhtlustöö vormiga. Õpilased peavad eri küsimuste üle arutlema eri kaaslastega. Väikestes rühmades on kõigil piisavalt võimalusi rääkida. Ülesande toimumine tavapärasest tunnikeskkonnast väljaspool ning lisavahendite kasutamine muudab tegevuse kaasahaaravamaks ja motiveerivamaks.

Õnnestunud näide suhtlemistöövormi kasutamisest (uurimistöo aluste tunnis)

Õpilased mängivad rollimängu „Õpilase esimene kohtumine tema uurimistööd juhendava õpetajaga“. Kõik esinevad kahe-kolme kaupa kogu klassisile. Igale esinemisele järgneb õpetaja juhitud arutelu, milles arutatakse rollimängus esile tulnud ja sellega seostuvaid probleeme, näiteks *Kas õpetaja tohib uurimistööd hinnata sõltuvalt õpilase meeldivusest talle? Kas on mõnikord nii olnud, et aine meeldib ja tahaks seal teema valida, aga õpetaja ei meeldi?* Õpetaja juhib õpilaste tähelepanu ka asjaoludele, mida nad ise välja ei too, näiteks, et juhendaja ei anna kindlaid juhtnööre, vaid soovitusi.

See rollimängu näide on õnnestunud, sest arendab nii ainealaseid teadmisi kui ka suhtlemis-, koostöö- ja esinemisoskusi, nii keeleoskust kui ka õpioskusi.

Tunnivaatlustes oli näha ka situatsioone, kus vormiliselt toimus rühmatöö, mida sisuliselt selleks siiski pidada ei saa.

Ebaõnnestunud rühmatöö näide (eesti kirjanduse tunnis)

Kirjanduse tunnis jaguneb klass kaheks rühmaks. Kumbki rühm istub omaette, kusjuures klassimööbel ei võimalda õpilastel paikneda ringis, vaid nad istuvad üksteise kõrval reas. Õpetaja ütleb, et meil on täna kavas rühmatöö „Kevade“ põhjal. Õpetaja esitab küsimuse. Õpilased otsivad raamatust ja vihikust vastuseid. Kui üks rühm on tööga valmis, tuleb õpetaja nende juurde ja nad loevad oma vastuse ette. Samal ajal tegeleb teine rühm oma asjadega, vestleb omavahel vene keeles oma teemadel. Õpilased annavad õpetaja küsimustele trafaretseid vastuseid, näiteks „*Mulle ei meeldinud Toots, sest ta oli halb poiss*“.

Ülalkirjeldatud rühmatöö ei erine oluliselt tavapärasest õpetaja juhitud faktipõhiste küsimustele vastamisest. Õpilased ei mõtle välja midagi uut, ei väljenda oma arvamusi, ei pea omavahel kokkuleppele jõudma vmt. Vihikust vastuste otsimine nõuab ainult varem konspekteritud faktide kordamist. Oma arvamuse avaldamine vastuseks õpetaja küsimustele on liiga lihtsakoeline ja pealiskaudne ega näita õpilaste tegelikku süvenemist raamatu ainestikku. Kuna tegevus ei olnud õppijaile tähenduslik, tegeles kumbki rühm tunni teema ja eestikeelse suhtlemisega vaid siis, kui õpetaja nende juures seisis.

Nagu ankeetides, kinnitasid paljud eesti keeles aineid õpetavad õpetajad ka fookusgruppides, et nad kasutavad aktiivõppe ja probleemõppe meetodeid või et kasutavad suhtlemist arendavaid meetodeid.

Mulle väga meeldib arutleda, vestelda, analüüsida. See ka väga hästi sobib muusikatunni jaoks. ... Ja nad mõtlevad, nad suhtlevad. (muusikaõpetaja)

No tunni eesmärk on ikkagi, et õpilased saaksid rohkem rääkida, ennast väljendada, mitte mina nii palju räägiks näiteks terve tund, aga ikkagi et õpilased kuidagi oskaksid need küsimused, siis nad võivad küsida. Natuke seletan loomulikult, aga ikka et nemad.

Kas ühe kaupa või paaristöö siis. (eesti kirjanduse õpetaja)

Samas võib täheldada, et õpetajad ei oska alati aktiivõppe meetodeid oskuslikult kasutada. Näiteks peetakse mõnikord suhtlemisoskust arendavaks meetodiks igasugust suulist vastamist, nagu eelnevalt õpitu kohta vastuste andmist.

Kasutan neid meetodeid, mis arendavad suhtlemist. Lapsed, õpilased peavad aru saama ja vastama. Kui on vastused, siis ma saan aru, et nad... kõik on hästi. (bioloogiaõpetaja)

Õpetajad kalduvad ka õpilaste asemel olulise osa ülesandest ise ära tegema, mida ei saa kindlasti pidada aktiivõppeks.

Kasutan aktiiv- ja probleemõppe meetodeid ... Mina loen ja teen neile kokkuvõtted, nemad ei loe. (ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetaja)

Esineb ka arvamust, et aktiivõppe meetodeid saab kasutada vaid tugevamate õpilastega. Nõrgematele antakse sel juhul traditsioonilised ülesanded või lubatakse neil tunnis passiivselt osaleda.

Aktiivõppe meetodid on niisugune asi, et iga õpilane võtab endale nii palju kui ta oskab. Ta oskab lugeda, ta loeb. Ta oskab rääkida, ta räägib. Ta oskab kuulata, ta kuulab. (muusikaõpetaja)

Nõrgematega või sellistega, kes ei taba üldse mitte midagi, siis polegi vaja õpetada. Ta niikuinii ei õpi. No neile võin anda mingi ülesande näiteks, seesama tööleht või töövihik. Nad siis teevad seal töövihikus. Tugevamatega juba teeme vestlusringe või midagi aktiivsemat. (ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetaja)

Esimese näite puhul jäävad nõrgemad õpilased tõenäoliselt teistest järjest rohkem maha, saades vähem võimalusi edasiarenemiseks. Vajalik oleks anda ka nõrgematele jõukohaseid, kuid siiski mitmekesiseid ja arendavaid ülesandeid. Teise näite puhul on probleemiks õpetaja oskamatus suhtlemisuskust arendada ning ta ekslik oletus, et rääkimisvõimaluse peaksid saama vaid juba latusalt suhtlevad õppurid.

Mitmel korral mainiti fookusgrupiintervjuudel, et suures klassis on rühmatöö tõhusat läbiviimist raske korraldada. Samuti leiti, et sisukate ainepõhiste rühmatööde ettevalmistamine gümnaasiumiklasside jaoks nõuab õpetajalt häid ideid ja liiga suurt ajakulu. Leidub ka pedagooge, kes oma sõnul tundides rühmatöid ega rääkimisülesandeid üldse ei tee, tuues põhjuseks soovi kasutada tunniaega otstarbekamalt – aineteadmiste edastamiseks. Õpetajate ekslik uskumus, et efektiivne aineteadmiste andmine ja eksamiteks valmistumine tähendab traditsiooniliste õpetusmeetodite kasutamist, on üldisem probleem – seda on esile toodud ka hiliskeelekümbluskoolide uuringus.¹¹²

Ankeedile vastajatest ütleb üks kolmandik, et nende tundides tegeldakse **kunsti, muusika vm loomingulise tegevusega**. Tunnivaatlused näitasid, et loominguga tegeldi üheksal korral, põhiliselt muusikaõpetuse ja kunstiõpetuse tundides, näiteks kuulati muusikat ja lauldi. Lisaks oli neid tegevusi mõnikord näha ka kirjanduse tunnis (kuulati muusikat, kirjutati loovtööd) ja meediaõpetuse tunnis (tehti infolehte). Loovtööd ei olnud aga alati õpilastele paraja raskusastmega: olid kas liiga rasked või liiga kerged.

Näide vähenõudliku loovtöö tegemisest (meediaõpetuse tunnis)

Tunni teema on õpilastele paeluv: „Infoleht XXII sajandi inimesele“. Tunni alguses pannakse ühise rühmatööna tahvlile kirja huvitavaid teemasid, mida võiks sellises infolehes käsitleda.

¹¹² Mehisto (2011: 175).

Seejärel hakkavad õpilased paarides tööle: saavad suure paberilehe, ajalehti, käärid ja liimi, mida kasutades peavad infolehe valmistama. Õpilased täidavad ülejäänud tunniaja lehtede lehitsemise ja piltide ning pealkirjade väljalõikamise ja paberile kleepimisega. Selle tegevuse ajal suhtlevad nad omavahel üsna vähesel määral. Tunni lõpus tutvustavad õpilased lühidalt oma infolehti, mis sisaldavad vaatleja hinnangul üsna juhuslikke ja lähteülesannet arvestades mitte alati asjakohaseid teemasid. Rääkimise osakaal tunnis on üsna vähene.

Tund toimub vaatleja hinnangul suhteliselt hea keeleoskusega klassis. Kuigi õpilastele tundub nende näoilme ja oleku põhjal tunnitegevus meeldivat, ei arenda tund nende ainealaseid ja keelelisi teadmisi ega õpioskusi eriti palju, vaid peegeldab pigem liiga madalaid ootusi õpilastele. Et tund oleks õpilastele kognitiivseid väljakutseid esitav, oleks õpetaja võinud õpilastele õpetada infolehe formaati ja sellele tekstiliigile omaseid keelendeid, tagada, et infolehed oleksid sisukamad ja asjakohasemad ning pühendada rohkem tunniaega infolehtede esitlustele.

Näide osa õpilaste jaoks liiga raske loovtöö tegemisest (eesti kirjanduse tunnis)

Käsitletakse Jaan Kruusvalli elu ja loomingut. Tunni käigus täidavad õpilased töölehel esitatud ülesandeid. Üks ülesanne nõuab etteantud sõnadega *elu, raha, armastus* jmt väikese jutukese kirjutamist. Seejärel laseb õpetaja õpilastel jutukesed ükshaaval ette lugeda. Umbes kaks kolmandikku õpilastest täidavad ülesande ja kirjutavad toredad jutukesed. Ülejäänud õpilased ei saa ülesandega hakkama. Kui õpetaja palub neil tekst ette kanda, ütlevad nad, et neil seda ei ole. Õpetaja aktsepteerib seda ja küsib seejärel mõnda teist õpilast.

Kirjeldatud näites on näha hea ülesande läbiviimist, mille käigus aga ei kaasata ega arendata nõrgemaid õpilasi. Teades oma õpilaste taset, saaks õpetaja anda neile diferentseeritud raskusastmega ülesanded, osutada ise nõrgematele individuaalset abi või paluda neil töötada paaris mõne tugevama õpilasega. Aktsepteerimine, et nõrgemad õpilased osalevad tunnis tegevusetult, on puudujääk, sest nii jäävad kasutamata võimalused toetada nende arengut ja õpimotivatsiooni.

Õppevideote ja filmide vaatamist peab oma tunnis sagedaseks ligikaudu pool vastanutest. Kolmel korral oli ka tunnivaatluste ajal näha video või õppefilmi vaatamist: kunstiõpetuses tunnis, inimeseõpetuse tunnis ja ühiskonnaõpetuse tunnis.

Õnnestunud näide õppevideo kasutamisest (ühiskonnaõpetuse tunnis)

Tunni alguses vaadatakse videokatkendit eelmisel päeval Hommikutelevisioonis esinenud sotsiaalministriga, kes räägib hetkel aktuaalsel teemal (arstide streik). Õpilased peavad video vaatamise ajal panema kirja kaks sisulist küsimust, mis neil teksti kuulates tekivad. Seejärel tulevad mõned õpilased ükshaaval klassi ette, mängivad ajakirjanikku ja esitavad teistele küsimused. Kaaslased vastavad ja kirjutavad küsimused ja oma vastused ka vihikusse.

Kirjeldatud näide sidus õpitava oskuslikult hetkel ühiskonnas aktuaalsete teemadega, arendas õpilaste teadmisi ühiskonna toimimisest (streik, selle lahendusvõimalused jm), arendas keelepädevusi (kuulamisoskus ja oskus infost kokkuvõtet teha), pani õpilased käsitletava

teema üle sisuliselt mõtlema, arendas kõrgema taseme mõtlemist eeldavate küsimuste esitamise ja neile vastamise oskust.

Üheski geograafia ega ajaloo tunnis videot ega filmi ei vaadatud ega meenutatud. Kahes eesti kirjanduse ja ühes bioloogia tunnis oli juttu muul ajal vaadatud (vaadatavatest) videotest. Vaadeldud tundide väikese arvu tõttu ei saa teha kindlaid järeldusi video kasutamise määra kohta õppeprotsessis. Arvestades aga asjaolu, et just geograafia ja ajalugu on kohustuslike eestikeelsete ainete hulgas õpilaste jaoks ühed raskemad (tervelt 44% õpilasi vastas ankeetküsitluses, et geograafiast arusaamine on halb või pigem halb, ajaloo kohta väitis sama 43% õpilastest; vt jaotis 6.4.5), oleks just nendes ainetes hädavajalik mitmekesistada tunnimetoodikat ja pakkuda õppijaile rohkem toetust. Film ja video oleksid üheks võimaluseks seda teha.

Ka **e-õpe** on üks tänapäevane õppevorm, mis pakub erisuguseid lisavõimalusi tunni õpilaste jaoks huvitavamaks ning tõhusamaks muutmiseks. e-õppe kasutamist peab oma tundides sagedaseks üks kolmandik õpetajaid, tunnivaatlustes esines e-õpet kahel korral.

Õnnestunud näide e-õppe kasutamisest (tunnis arvuti kasutamine uurimistöös)

Uurimistöo aluste tunnis istuvad õpilased alguses suures ringis ning koos õpetajaga tutvutakse tunni teema käsitlemiseks vajaliku sõnavaraga. Seejärel istuvad kõik arvutite taha ja sisenevad õppekeskkonda. Õpetaja annab kõigile töölehed „Tulud ja maksud“. Igaüks peab ülesandest ise aru saama, Exceli programmiga vajalikud arvutused tegema, tulemused diagrammidena vormistama ning oma töö õppekeskkonda üles laadima.

Ülesanne oli eluline ja kõigile selgelt määratletud, selle käigus omandati nii vajalikud aineoskused (välja arvutada töötasu ja sellelt maha arvestatavad maksud) kui ka vastav eestikeelne sõnavara. Ülesanne oli ka klassile paraja raskusastmega. Vaatamata sellele, et tund toimus nõrgemapoolse klassiga, töötasid kõik õpilased kaasa, sest konkreetne individuaalne ülesanne ei võimaldanud töö tegemisest kõrvale hoida. Töötamise ajal käis õpetaja kogu aeg klassis ringi, jälgis õpilaste tegevust ja aitas abivajajaid. Kuigi mitmed õpilased kaldusid õpetaja poole pöörduma venekeelsete küsimustega, kordas õpetaja rahulikult küsimusi eesti keeles ja vastas eesti keeles, kohandades väljendust õpilastele mõistetavale tasemele. Tunni lõpuks täitsid kõik õppijad ettenähtud ülesande ja laadsid selle õpikeskkonda, kus õpetaja need hiljem üle vaatas.

Ka e-õppe kasutamisel on oht, et see jääb peamiselt vaid faktiteadmiste ja sõnavara kordamise tasemele.

Näide e-õppe vähemefektiivsest kasutamisest (eesti kultuuri ajaloo tunnis)

Õpilased vastavad terve tunni jooksul arvutipõhiste küsimustele ja teevad mängulaadseid harjutusi. Tunni esimeses pooles mängitakse koos terve klassiga „Miljonimängu“. Õpetaja näitab klassile kultuuri ajaloo teemalisi faktiküsimusi koos valikvastustega. Õpilased vastavad ükshaaval. Tunni teises pooles töötavad õpilased individuaalselt: täidavad arvutipõhiseid ülesandeid, mis nõuavad faktiküsimustele vastamist ja sõnade tundmist.

Nähtud ülesanded sobivad üsna hästi üheks õpitu kordamise viisiks. Parem oleks aga selliseid ülesandeid täita kodutööna ja ka sel juhul ei tohiks jääda domineerima faktiteadmiste reprodutseerimist nõudvad tegevused. Tunniaega saaks kasutada tõhusamalt, tehes ülesandeid, mis eeldavad õpilaste omavahelist suhtlemist, oma arvamuse avaldamist, millegi valmistamist ja muid teema sisu ja tähendust avavaid tegevusi.

e-õppe võimalused olid vaadeldud tundides alakasutatud – neid tasuks eestikeelsete ainetundide tõhusamaks ja motiveerivamaks muutmiseks õppetöösse rohkem põimida.¹¹³ Näiteks olid tundides nähtud koduülesanded teatud määral küll infootsinguga seotud, kuid seejuures puudus õpilaste põhjalikum juhendamine, mis oleks aine- ja keeleteadmiste arendamiseks kindlasti vajalik (e-õppematerjalide kohta vt ka jaotis 4.5).

Ühe kolmandiku aineõpetajate hinnangul teevad õpilased nende tundides tihti või pigem tihti ettekandeid. Tunnivaatluste ajal oli seda näha paaril korral: õpilased esitasid kodutööna ettevalmistatud ettekande, mida saatis PowerPointi slaidiesitus. Seejuures toimus üks esitus vene keeles ning õpetaja põhjendas seda nii, et ta annab õpilastele valiku, kummas keeles nad esineda soovivad, aga eestikeelset esitlust hindab kõrgema hindega.

Ankeedile vastanud õpetajad väidavad end vähem tegevat **õpiprojekte** (sageli kasutab neid õppetegevusi enda hinnangul 13% vastanutest) ning eksperimente (tihti tehakse neid 23% vastajate tundides), vaadeldud tundides polnud ei õpiprojekte ega eksperimente kordagi näha. Vähe kasutatakse ka **õppekäike** (20% ankeedile vastajaist väidab end seda sageli tegevat, tunnivaatlustes tuli see ette ühe korra) ja eestikeelsete külaliste kutsumist (seda ütles end sageli tegevat 7% õpetajaist, vaadeldud tundides seda ei esinenud). Kuna nende tunnitegevuste ettevalmistus ja läbiviimine on aeganõudev, on mõisteta, et neid esineb harvem. Teatud määral on need aga kindlasti vajalikud, et pakkuda õpilastele mitmekesisemalt keelekeskkonnas viibimise ja loomulikku eesti keele kasutamise võimalust. Õppekäikude ja tunnikülaliste kasutamise puhul peaks õpilastele olema kindlasti ka ette valmistatud töölehed vm ülesanded, mida neil tuleb tegevuse ajal täita. Ilma selliste suunatud ülesanneteta võib õppekäikude ja tunnikülalistega tundide kasutegur jääda väikseks.

Kuigi tunnivaatluste käigus ei olnud näha õppijate kirjutamis- ja analüüsioskuse ning iseseisva töö oskuse arendamiseks vajalikku **kirjalike tööde tegemist**, väidab 28% õpetajaid end tihti kasutavat referaate ja uurimistöid kui õppetegevust ning 17% vastajaid väidab sama kirjandite ja esseede kohta. Vaatluste ajal oligi mitmel korral näha kirjalike kodutööde õpetajale andmist ning paaril korral kuulda õpetaja lühikommentaare kirjalike kodutööde kohta.

Ankeedis uurisime eesti keeles erinevaid õppeaineid õpetavatelt õpetajatelt ka, mis neil on enda arvates **eestikeelse aineõppe tundides hästi õnnestunud**. Sellele küsimusele anti kokku 85 vastust. Kõige rohkem (43 korda) mainisid õpetajad rääkimisega seotud ülesannete õnnestumist. Nimetati nii kindlaid tegevusi (ettekande või esitluse pidamine, esinemine, paaristöö, rollimäng, rühmatöö, vestlus, väitlus) kui ka kirjeldati üldiselt, et õpilased on vabanenud rääkimiskartusest ja nende väljendusoskus areneb. Kuus vastajat tõid positiivsena

¹¹³ Üheks suureks potentsiaaliks, mis ei nõua kasutamiseks ka suuri ressursse, on näiteks **otsinguülesanded**, mille käigus õpilased otsivad internetist erinevate ülesannete täitmiseks vajalikku materjali ja teevad ka otsuse leitu usaldusväärsuse, kasutamismõimaluste ja kasutusõiguse kohta (vt nt Perend 2011).

välja uute meetodite kasutamise (aktiivõpe, LAK-õpe). Samuti nimetas kuus vastajat õnnestumisena praktilisi töid. Viis vastajad töid positiivsena esile õpilaste head tulemused. Veel mainiti mitu korda õpilaste eestikeelse sõnavara arenemist, loovtöid, projekte ja konkursse ning õpilaste arusaamise paranemist. Fookusgruppides rääkisid mitmed osalejad, et neile on suureks kasuks tulnud erinevad aktiivõppemeetodite koolitused. Õpetajad väljendasid, et usuvad aktiivõppe meetoditesse ja püüavad neid rakendada. Kasulikena mainiti ka teises keeles õpetamise meetodika koolitusi (keelekümblus ja LAK-õpe; koolitustest on pikemalt kirjutatud jaotises 4.4).

Ankeetküsimuste korrelatsioonianalüüs näitas, et mida rohkem kasutab õpetaja tunnis metoodilisi lisavõtteid ja -tegevusi (ekstrategevused, mis nõuavad õpetajalt lisapingutust, kuid mitmekesistavad tundi ja muudavad selle efektiivsemaks ja õppijatele huvitavamaks), seda rohkem saab ta töölt ka positiivseid emotsioone. Mida vähem kasutavad õpetajad tunnis metoodilisi lisavõtteid ja tegevusi, seda rohkem tajuvad nad tööl negatiivseid emotsioone. Sellest võib järeldada, et aktiivõppe jmt meetodid muudavad õppe mitte ainult tõhusamaks, vaid ka toredamaks, mis omakorda tõstab kindlasti nii õpilaste kui ka õpetajate motiveeritust.

Järeldused

Kuigi tunnivaatlustes võis näha mitmeid huvitavaid ja tõhusaid aktiivõppe võtteid, ilmneb ankeetküsitluse, fookusgrupiintervjuude ja tunnivaatluste põhjal siiski, et aktiivõppe meetodite ja muude lisategevuste efektiivsemas kasutuselevõttus peitub veel palju võimalusi eestikeelse aineõppe kvaliteedi parandamiseks. Suur vajadus on nii praktilisemate koolituste ja heade LAK-õppe materjalide kui ka individuaalse nõustamise järele.

Tunni alustamine, õppetegevuse eesmärgistamine ja kokkuvõtte tegemine tunnis

KOKKUVÕTE

Tänapäevase õpetamismetoodika järgi on oluline viia koolitunnid läbi õppijaile huvipakkvalt ja motiveerivalt ning aidata kooliõpilastel areneda iseseisvateks ja ennast juhtivateks õppijateks. Selliste tundide oluliseks osaks peetakse tunni alustamist selleks otstarbeks väljatöötatud häälestustegevustega, õppetegevuste eesmärgistamist ja õppetööst kokkuvõtete tegemist. LAK-õppe tundides on seejuures oluline seada nii ainealased kui ka keelealased eesmärgid. Samuti on väga oluline kaasata õpilased eesmärkide seadmisse, sest see tõstab oluliselt nende sisemist motivatsiooni ja nad õpivad tunduvalt tõhusamalt. Kokkuvõtteid tuleks LAK-õppe tundides teha rohkemgi kui teistes tundides: kasulikud on ka erisugused vahekokkuvõtted, mis annavad infot õpilaste arenemise, raskuste ja emotsioonide kohta ning võimaldavad õpetajal edasisi tunnitegevusi vastavalt planeerida. Eesmärkide seadmine ja kokkuvõtete tegemine aitavad ka õpilastel kujuneda iseseisvateks, ennast juhtivateks õppijateks.

Uuring näitas, et õpetajad on teadlikud vajadusest sõnastada tunni ainealane eesmärk ja teha tunnitegevustest kokkuvõte – ankeetküsitluses vastas umbes kolmveerand

pedagoogidest, et nad viivad neid tegevusi läbi. Tunnivaatlustes oli seda siiski tunduvalt vähem näha. Paljud õpetajad kasutavad tunni eesmärgi sõnastamise asemel tunni teema nimetamist. Tunni keelealase eesmärgi sõnastamise vajalikkusest ollakse vähem teadlikud – üks kolmandik õpetajaid väidab end seda tegevust. Tunnivaatlustes ei olnud seda tegevust näha kordagi. Õpilasi üldjuhul eesmärkide seadmisel kaasata ei osata, samuti tehakse vähe vahe- ja lõppkokkuvõtteid, mis näitaksid õpilaste toimetulekut ja suhtumist õpitavasse. Aineõpetajad vajavad tuge, et näha õppetegevuse eesmärkide ja kokkuvõtete tegemise rolli ja võimalusi õppetöös. Samuti vajavad nad koolitust asjakohaste keelealaste eesmärkide sõnastamise õppimiseks.

Lähtekohad

Õppimine tähendab sageli uuest infost olulise leidmist ja selle seostamist eelneva teadmisega. Kui õppija saab õpitavast aru ainult õppimishetkel, aga uus teadmine ei leia kohta eelnevate teadmiste võrgustikus, siis tegelikku õppimist enamasti ei toimu ja uus teadmine ununeb peagi.¹¹⁴

Tunni alustamiseks on mitmeid võimalusi, kuid alati on oluline häälestada õpilased õppimisele. Samuti on oluline enne uue teemaga alustamist häälestada õppijad sellele teemale. Selleks peaks pakkuma soojendus- ehk häälestusülesandeid, mis aktiveeriks varasemad teadmised, tõmbaks õpilaste tähelepanu ja looks soodsa keskkonna õpitava edastamiseks.

Õppe-eesmärkide seadmine ja nende saavutamisest kokkuvõtte tegemine on samuti oluline: Ameerika keeleõppeekspert Anna Uhl Chamot väidab, et eesmärkide seadmine muudab õppimise õppijakesksemaks, õppija saab paremini aru, miks ta midagi teeb, tõuseb õpimotivatsioon ja arenevad õppijate iseseisvus ja õpioskus. Chamot soovib jagada eesmärgid pikaajalisteks ja lühiajalisteks ja aeg-ajalt arutada nende poole liikumist koos õppijatega.¹¹⁵ Kommunikatiivse keeleõppe puhul peab igal tunnil olema eksplitsiitne või implitsiitne eesmärk.¹¹⁶ Samas arvatakse ka, et igas tunnis ei pea kindlasti väga põhjalikke eesmarke seadma, sest tund ei ole mitte peamine õpiühik, vaid pigem osa mitmetunnilisest õppeelemendist.¹¹⁷ Hea eesmärk on konkreetne, selge, täpne ja mõõdetav, tulemusena kindlaksmääratav ja jälgitav.¹¹⁸ Hea eesmärk peab olema realistlik ning suurem osa eesmarke peaksid olema pädevuspõhised (nt *Ma oskan kasutada ...*), vähem teadmispõhised (nt *Ma saan aru ...*). LAK-õppe tundides peaks eesti keeles ainet õpetav õpetaja hoolitsema selle eest, et oleks seatud kaht liiki eesmärgid: ainealased ja keelealased. Keelealane eesmärk peab, nagu ainealanegi, olema õpilastele eksplitsiitselt esitatud ning see võib hõlmata nii keelelisi osaoskusi, näiteks *oskan koostada küsimustikku ja küsitlust läbi viia* (kirjutamine, rääkimine) kui ka sõnavara ja keelestruktuure, nt *oskan kirjeldada maavärina toimumist ja tagajärgi ja tunnen selleks vajalikke sõnu ja fraase*.

¹¹⁴ Mehisto (2011).

¹¹⁵ Chamot jt (1999).

¹¹⁶ Bernhardt (2012).

¹¹⁷ Brock (2012: 39).

¹¹⁸ vt Aher ja Kala (1996).

Eesmärkide seadmisele peaks järgnema ka **kokkuvõtete tegemine** nende saavutamises. Õppimise edenemisest on kasulik teha nii vahekokkuvõtteid kui ka lõppkokkuvõtteid¹¹⁹. LAK-õppe tundides on kokkuvõtete tegemine eriti oluline, sest nagu rõhutab Hiie Asser „[t]eises keeles õpetamine ja õppimine, eriti selle algusjärgus, võib kulgeda kõrgemas pingeseisundis kui emakeelne õppeprotsess. Sellepärast on väga kasulik mõlemasuunaline sage tagasiside. Õpetaja vajab tagasisidet, kuidas õppimine kulgeb, mis on ja mis ei ole mõistetav, mis on omandatud ja mis mitte, ning ka kuidas õppijad end tunnevad, mis neile meeldib, mis ei meeldi, mis tundub kerge, mis raske, mis huvitav, mis ebahuvitav. Õpilased vajavad tagasisidet nii õpetajalt kui ka kaasõppijailt (oma mõtete, ideede, hinnangute kohta). Sellised vahekokkuvõtted ja arutelud teenivad mitut eesmärki: aitavad välja selgitada õpilastele sobivamad õpistiilid, õppemeetodid ja taseme, arendada õppijate refleksioonioskusi, arendada õpilaste keele- ja eneseväljendusoskusi ning aitavad õppijail kujuneda iseseisvateks, ennast juhtivateks õppijateks“.¹²⁰ Tänapäevastele metoodilistele põhimõtetele vastav kokkuvõte ei ole õpetajapoolne kordavate küsimuste esitamine või kodutöö andmine, vaid näiteks õpilastepoolne lühiülevaade või -analüüs õpituga toimetuleku, õpituga seotud tunnete ja tekkinud mõtete kohta; õpilaste enesehinnang või kaaslastele antud hinnang eesmärkide täitmise kohta. See on oluline uue õppeviisi tunnus: õppija ei ole objekt, keda õpetatakse, vaid pigem ennast juhtiv subjekt.

Tulemused

Tunniesmärkide seadmist ja kokkuvõtete tegemist uurisime tunnivaatluste ja ankeetküsitluse abil, tunnivaatluste käigus jälgisime ka tundide alustamise metoodikat. Tunni alustamist ja eesmärgistamist vaadeldi 33 tunnis, sest kolme tundi ei olnud vaatelejal võimalik jälgida päris algusest. Tabelis 4.13 võrreldakse ankeetküsitluste ja tunnivaatluste tulemusi.

Tabel 4.13. Häälestus-, eesmärgistamis- ja kokkuvõtvad tegevused ainetundides.

Tegevus	Vastajaid (ankeeditulemused)	Vaadeldud tundide arv (kokku 33 tundi)
õpitust kokkuvõtte tegemine	83%	9 (27%)
ainealase eesmärgi sõnastamine	73%	5 (15%)
õpilaste seniste teadmiste ja kogemuste väljaselgitamine	56%	18 (55%)
õppijate kaasamine eesmärkide sõnastamisse	53%	-
õpilaste eneseanalüüs	34%	3 (9%)
keelealase eesmärgi sõnastamine	30%	-

¹¹⁹ vt Asser, Küppar (2000).

¹²⁰ Asser, Hiie. Sissejuhatuseks geograafia, muusikaõpetuse ja ühiskonnaõpetuse tunnikonseptidele ja töölehtedele – teises keeles õppimise ja õpetamise põhimõtted. Materjale vene õppekeelela gümnaasiumile. Haridus- ja Teadusministeeriumi koduleht, <http://www.hm.ee/index.php?049726> (10.04.2013).

Vaadeldud **tunnid algasid** mitmel moel. Õnnestunumad alustusviisid olid eelmises tunnis käsitletu meenutamine ja ennustamine, millest tunnis juttu tuleb, sest need häälestasid õpilased õppeprotsessile sujuvalt ja motiveerival viisil. Tunduvalt levinum oli siiski tunni alustamine ilma häälestuseta: õpetaja hakkas kohe esitama faktiküsimusi, kontrollis koduülesandeid või nimetas uue teema. Sellised algused ei haara õppijaid loomulikult viisil õppeprotsessi, vaid kinnistavad traditsioonilist rollijaotust, kus õpetaja on ülemuse, kontrollija ja õpilane käsutäitja positsioonil.

Ankeetküsitluses väitis umbes kolmveerand aineõpetajaist end **ainealaseid eesmärke** sõnastavat. Tunnivaatlustes oli seda siiski näha tunduvalt vähem – vaid viiel korral sõnastati selge eesmärk, näiteks öeldi, mida me peame tunni lõpuks saavutama, kuhu jõudma. Üldjuhul nimetati lihtsalt tunni teema, mis ei vasta aga ülalkirjeldatud hea õpieesmärgi tunnustele. Et õpetajatele valmistab õpitulemuste selge sõnastamine olulisi raskusi, on täheldatud ka varasemates uuringutes.¹²¹ Käesolev analüüs näitab, et olukord ei ole varasemate aastatega võrreldes muutunud. Samuti on õpetajate jaoks ilmselt väga harjumatu **kaasata õpilasi eesmärkide seadmis**. Kuigi pooled ankeedilevastajad teevad seda enda hinnangul sageli, puudusid sellest vaadeldud tundides näited.

Kuigi LAK-õppe tunnis on aine-eesmärgiga sama oluline **keelealase eesmärgi** sõnastamine, teeb seda ankeedivastuste põhjal vaid üks kolmandik õpetajaist. Vaadeldud ainetundides ei seatud aga ühtki selget keelealast õpieesmärki. On ootuspärane, et kui isegi ainealane eesmärgiseade on suurele osale õpetajaist harjumatu, puudub aineõpetajatel ka ettekujutus, kuidas keeleõpet oma ainetunnis eesmärgistada (vt keele õpetamise kohta ainetunnis jaotis 4.3.5). Et tegemist on laiema probleemiga, näitavad ka keeletundide vaatlused: sealgi sõnastati eesmärke väga harva (vt jaotis 5.2.1). Nii aine- kui keelealaste eesmärkide seadmata jätmine takistab LAK-metoodika rakendamist ja seega ka eestikeelse aineõppe läbiviimist.

Õppijate eelnevate teadmiste ja kogemuste väljaselgitamist enne uue teemaga alustamist oli näha umbes pooltes vaadeldud ainetundides. Sama väidavad õpetajad ka ankeedivastustes. Samas on sellel tegevusel veel sisulisest küljest palju arenguvõimalusi.

Kui ankeeditulemuste põhjal laseb kolmandik pedagoogidest **õpilastel tegeleda eneseanalüüsiga (ehk õpitust vaherkokkuvõtte teha)** ja neli viiendikku õpetajaist teeb enda hinnangul tunnitegevustest **kokkuvõtte**, siis tunnivaatluste käigus oli neid tegevusi näha vähem.

Õnnestunud näide kokkuvõtte tegemisest (muusikaõpetuse tunnis)

Muusikatunni lõpus lasi õpetaja õpilastel töölehel lõpetada lausealgused:

- *Nüüd ma tean ...*
- *Mulle meeldis ...*
- *Tänases tunnis mind üllatas ...*
- *Tahaksin veel teada ...*

Õpilased täitsid lehti ja lugesid oma vastuseid ka ette.

¹²¹ Mehisto (2009); Bernhardt (2012).

Järeldused

Suur osa aineõpetajaid on teadlikud ainelase eesmärgi sõnastamise ja tunnitegevustest kokkuvõtte tegemise vajaduses ja enda hinnangul kasutavad neid tegevusi sageli. Tunnivaatlustes selgus siiski, et õpetajad ei ole täpselt teadlikud, mille poolest erineb teema nimetamine eesmärgi sõnastamisest. Samuti ei ole õpetajad harjunud kaasama eesmärkide seadmisel õpilasi. Keelealaseid eesmärke ei sõnasta aineõpetajad üldse – ilmselt on see neile veel väga võõras valdkond. Kokkuvõtteid tundidest tehakse, kuid vähe on selliseid kokkuvõtteid, mis aitaksid õpilastel õppida end ja oma õppeprotsessi analüüsida ning annaksid õpetajale tagasisidet õpilaste arengu ja emotsioonide kohta. Kokkuvõttes võib öelda, et õpetajad vajaksid koolitusi tundide eesmärgistamise ja kokkuvõtete tegemises osas ning nende tegevuste harjutamist oma õpilastega.

4.3.4. Probleemid eestikeelses ainetunnis

KOKKUVÕTE

Teises keeles õppimine on protsess, mis annab tegelikku keelelist efekti alles pikemaajalise järjepideva õppe järel. Õppeprotsessi käigus on probleemid loomulikud. Asjatundlik ja oskuslikult meetodikat kasutav õpetaja suudab probleeme lahendada nii, et need ei hakka aineõpet takistama.

Uuringus osalenud aineõpetajad tajuvad üldiselt, et nende õpilastele valmistab eestikeelne aineõpe suuri raskusi. Õpilastel ilmnevad tõsised probleemid nii kirjalikul kui ka suulisel eneseväljendusel, nii lugemistekstide mõistmisel kui ka õpetaja suulisest kõnest arusaamisel. Kõigi nende probleemide üheks oluliseks põhjuseks peavad aineõpetajad õpilaste liiga madalat keeletaset põhikooli lõpus: väikest sõnavara, ainekeele mittetundmist ja teiskeelseks õppeks vajalike õpioskuste puudumist.

Õpetajate arvates sõltub probleemide hulk suurel määral ka klassist: keelekümbelustastaga ning tugevate motiveeritud tavaklasside õpilastel on võimalik pingutamise korral eestikeelse õppega toime tulla. Suure osa tavaklasside õpilaste madal keeletase aga aeglustab oluliselt tunni tempot ning takistab aineteadmiste omandamist. Gümnaasiumi aineõpetajate arvates tuleb oluliselt tõsta eesti keele õppe mahtu ja tõhusust põhikoolis.

Et tõsta õpilaste motivatsiooni ja vähendada eesti keeles õppimisega seotud probleeme, oleks vaja tagada, et põhikooli lõpuks saavutataks oluliselt parem eesti keele oskus kui praegu riiklikult nõutav keeleoskustase B1, mis on gümnaasiumi nõudliku ainekeelega toimetulekuks ebapiisav. Seejuures peaksid õpilased omandama ka vajalikul määral üldakadeemilist keelt ja kergemat ainekeelt. Tuleks hoolitseda selle eest, et õpilastel oleks võimalik saada õigeaegset asjatundlikku keeletuge nii eestikeelsetest õppematerjalidest kui ka aineõpetajatelt. Probleeme aitaks leevendada ka ainekesksete õppekavade muutumine õpilaskesksemaks ning nende mõningane lihtsustamine. Võiks kaaluda ka abiõpetajate kasutamist suuremate õpperühmade ja raskemate ainetundide puhul.

Lähtekohad

Austraalia keeleõppeekspert Pauline Gibbons on oma raamatus „Learning to Learn in a Second Language“ (*Õpime teises keeles õppima*) võrrelnud teises keeles õppimist emakeelse õppega järgmiselt: „Kui õppija viibib emakeelses õpikeskkonnas, siis ta näeb õppematerjali nagu läbi puhta, läbipaistva klaasi – kõik õpitav on „nähtav“, keeleliselt arusaadav. Kui õpikeskkond on aga emakeelest erinev, siis näeb õppija õpitavat materjali nagu läbi jäätunud klaasi, keelelist mõistmist segavad „jäällilled“ – tundmatud sõnad ja keelendid. Teises keeles õpetamise kunst seisnebki selles, kuidas aidata õppijal „jäänud sulatada ja klaasist paremini läbi näha“.¹²²

Hiie Asser on toonud välja teises keeles õppija raskuspunktide põhjused eri osaoskuste puhul. *Lugemisel* on oluliseks aspektiks see, et emakeelne vilunud lugeja leiab tekstist kiiresti võtmesõnad, mis aitavad tal teksti mõista, samuti suudab ta teatud määral teksti sisu ette ennustada ja valeennustusi kiiresti korrigeerida. Teises keeles lugeja ei pruugi võtmesõnu ära tunda, samuti ei suuda ta tihti teksti sisu ette ennustada puuduliku keeleoskuse või kultuuriteadmiste vähesuse tõttu, samuti ei tunne ta valeennustusi sageli ära ega saa neid siis ka parandada. Teises keeles *kuulaja* peab väga tõsiselt keskenduma, aga ei pruugi ikka alati võtmesõnu üles leida, tema jaoks on raske aru saada eri tempo, tämbri, hääldusega kõnelejast, ta ei pruugi mõista paljusid sõnu. Kuulamise teeb eriti raskeks see, et tavaliselt ei saa „teksti tagasi kerida“ ja uuesti kuulata. Ka teises keeles *kõnelejal* tekib palju raskusi: talle ei tule meelde sobivad väljendid ja sõnad, ta vajab vastamiseks rohkem aega, ta võib tihti takerduda, ta ei oska oma kõnet kohandada vastavalt suhtlussituatsioonile ja suhtluspartneritele. Teises keeles *kirjutaja* ei oska valida sobivaid sõnu, teeb vigu, ei oska teksti liigendada, ei taju registrierinevusi jne.¹²³

Õppija keelelisel raskusel eestikeelses ainetunnis sõltuvad suurel määral ka tema üldise eesti keele oskuse tasemest. Põhikooli lõpuks peavad õpilased praeguste riiklike nõuete järgi saavutama **B1-keeleoskustaseme**. Seda nimetatakse ka iseseisva keelekasutaja madalamaks tasemeks: inimene tuleb toime iseseisva suhtlemisega ühiskonnas, mõistab kõike olulist endale tuttavatel teemal (töö, kodu, kool, vaba aeg), oskab koostada lihtsat teksti tuttavatel või endale huvipakkuval teemal, oskab kirjeldada sündmusi, kogemusi, unistusi ja eesmärke ning lühidalt põhjendada selgitada oma eesmärke ja plaane.¹²⁴ Sellisest keeleoskusest ei piisa gümnaasiumi nõudliku ainekeelele toimetulekuks.

Probleemidega ainetunnis seostub ka tunduvalt laiem küsimus: kas õppimine peab olema pigem ainekeskne või pigem õppijakeskne. Vaatamata uutele õppekavadele on gümnaasiumiõpe siiski valdavalt ainekeskne. Õppekavade probleemiks on, et ainevaldkonna õpitulemustes sätestatakse õpitu seos õppija argieluga, kuid niipea, kui jõutakse aine sisuteemadeni, jääb alles ainult aine, mis edastab argimaailma tavaliselt

¹²² Gibbons (1993).

¹²³ Asser, Hiie. Sissejuhatuseks geograafia, muusikaõpetuse ja ühiskonnaõpetuse tunnikonspetidele ja töölehtedele – teises keeles õppimise ja õpetamise põhimõtted. Materjale vene õppekeelele gümnaasiumile. Haridus- ja Teadusministeeriumi koduleht, <http://www.hm.ee/index.php?049726> (10.04.2013).

¹²⁴ EKR, skaalatabel „EN ühtsed keeleoskustasemed. Üldskaala“.

teadusdistsipliini keeles ja vormis, millega õppijail on raske haakuda.¹²⁵ Nii ongi koolis levinud õpilastele valmis teadmiste edastamine. Vähe on õppijaile tähenduslikke õpitegevusi, mille käigus õpilased saaksid õpitavat materjali eri moel tunnetada, ise järeltusi ja üldistusi teha ning pädevusi kujundada. Ene-Silvia Sarv¹²⁶ põhjendab ainekesksust ülalt alla suunatud riigieksamite ja tasemetööde süsteemiga. Seda süsteemi on aga lähiaastatel kavas muuta ning loodetavasti toob see siis kaasa ka võimaluse muuta õppeprotsess senisest tunduvalt õppijakesksemaks.

LAK-õppe metoodika vastab igati õppijakesksele lähenemisele. Seejuures tuleb aga arvestada, et õppijakeskne õpe võtab rohkem aega kui ainekeskne. Samas on saavutatud tulemused hoopis parema kvaliteediga ja rohkem omandatakse eluks vajalikke pädevusi. Muidugi ei tohi langeda teise äärmusse ja kaotada ainekesksust õppetundidest täielikult. Füüsik ja pedagoog Enn Pärtel kirjeldab oma nägemust kooli füüsikaõppes nii: „[k]ui joonistame lõigu, mille ühes otsas on ainekesksus ja teises õppijakesksus, siis peaks füüsikaõpe olema selle lõigu keskosas. Mõne teema käsitleme ainekesksest, mõne õppijakesksest“.¹²⁷ Need põhimõtted sobivad hästi ka teiste ainete koolis õpetamiseks.

Sama oluline kui hea õppekava koostamine, on selle elluviimine. Kasutuse aspektist jaguneb õppekava kolmeks: 1) see, mis on kavandatud: määratleb kõige olulisemad eesmärgid, teadmised ja pädevused; 2) see, mis tegelikult ellu viiakse: kuidas õpetaja vastavalt oma pedagoogilistele veendumustele tegutseb; 3) see, mida kogetakse: mis klassiruumis tegelikult toimub ja kuidas õpilased seda vastu võtavad. Väga oluline on ka see, et õpetajad oleksid võimelised hindama situatsioone paindlikult, mitte klammerduma jäigalt õppekavasse ja eksaminõuetesse. Õppijakessem õpetus vajab ka vastavaid õppematerjale ning senisest tunduvalt paremini välja töötatud keeletee süsteemi teises keeles õppijale.

Uurisime ainetundides esilekerkivaid probleeme:

- 1) aineõpetajate ankeetküsitluse statistilise analüüsi põhjal,
- 2) fookusgrupiintervjuude abil.

Niipalju kui võimalik, jälgisime probleemide esinemist ka tunnivaatlustes.

Tulemused

Tabelis 4.14 on esitatud õpetajate hinnang eestikeelsetes ainetundides esilekerkivatele probleemidele.

Tabel 4.14. Õpilaste probleemid eestikeelses aineõppes (aineõpetajate ankeetküsitluse tulemused).

Probleemid eestikeelses aineõppes	Vastajaid
tundmatute sõnade suur hulk	79%

¹²⁵ Pilli, Einike (2009).

¹²⁶ Sarv (2012).

¹²⁷ Pärtel (2001).

kirjalik eneseväljendus	77%
õpikutekstide ja muu uue materjali lugemine	70%
vestlemine, diskussioonis kaasarääkimine	64%
ettekannete tegemine	57%
õpetaja jutu mõistmine	56%
suhtumine eesti keeles õppimisse	55%
instruktsioonid	43%

Eestikeelseid aineid õpetavad õpetajad tajuvad üldjuhul, et nende õpilastel on tundides palju raskusi. Erandina tulevad statistilises analüüsis esile eesti emakeelega õpetajad, kes oskavad vene keelt kehvasti või ei oska üldse. Nemad arvavad, et õpilastel pigem ei ole raskusi eestikeelse aineõppe juures. (Seda võib põhjustada asjaolu, et õpilased, tajudes õpetaja suutmatust nende probleeme lahendada, ei pöördugi enam küsimustega õpetaja poole.)

Enamiku õpetajate arvates on õpilastel raskusi kirjaliku eneseväljendusega ning lugemistekstide mõistmisega. Samuti on õpilastel õpetajate sõnul probleeme suulise eneseväljendusega, nii vestlemise ja diskussioonis kaasarääkimisega kui ka ettekannete tegemisega. Ka õpetaja suulisest jutust arusaamine on õpilastele keeruline. Kõigi eelpool nimetatud probleemide üheks oluliseks põhjuseks võib pidada tundmatute sõnade suurt hulka (neli viiendikku õpetajaist nimetab seda raskust). Kõiki neid raskuskohti tõid oma ankeedivastustes välja ka eesti keele õpetajad (vt jaotis 5.5.1).¹²⁸ Ankeetküsitluste põhjal võib järeldada, et õpilased tulevad paremini toime tööinstruktsioonidega.¹²⁹ Veidi üle poole vastanutest peab märgatavaks probleemiks ka õpilaste ebasoodsat suhtumist eestikeelsesse aineõppesse (vt täpsemalt jaotis 4.2.2).

Tunnivaatluste põhjal on õpilaste raskuspunkte keeruline analüüsida, sest suur osa õpilasi ei võtnud tundides sõna. Seega ei ole ka võimalik hinnata ei nende arusaamise ega suulise teksti loomise taset. Õpilaste hulgas, kes sõna võtsid, oli erineval tasemel keeleoskajaid: neid, kelle keeleoskus võimaldas gümnaasiumi aineteemadel arutleda, ja neid, kelle keeleoskus oli nii nõudlike teemade jaoks selgelt liiga madal.

Kõik eelpool loetletud probleemid moodustavad seotud terviku. Nõrk eesti keele oskus takistab nii tekstide mõistmist kui ka keele kasutamist ja kahandab ka õpimotivatsiooni.

Fookusgruppides osalenud õpetajad leidsid, et raskuste tekkimine sõltub väga palju klassi üldisest tasemest. Õppetöö on tõhus keelekümbelustaustaga klassidega, kellel on olemas korralik üldkeeleoskus, nooremates klassides õpitud ainesõnavara ning motivatsioon. Ka tugevate ja motiveeritud tavaklassidega on pedagoogide hinnangul võimalik eesti keeles töötada. Tavaline on aga siiski, et igas tavaklassis on vaid osa hea keeletaseme ja heade aineteadmistega õpilasi, kes ennast ka ise motiveerivad. Eestikeelse aineõppega saavad õpetajate sõnul samuti paremini hakkama need õpilased, kes väljaspool kooli eesti keeles suhtlevad. Ülejäänud osa tavaklassi õpilastest on õpetajate hinnangul sageli eestikeelseks õppeks selgelt liiga madala tasemega. Intervjuul osalejad märkisid, et tavaklassides tekib suuri probleeme sageli isegi juhul, kui õpilased on motiveeritud eesti keeles õppima. Selle

¹²⁸ Samad probleemid on ka ülikoolis muukeelsetele tudengitele suurimateks raskusteallikateks (Metslang ja Smõreitšik 2012).

¹²⁹ Küsitluse põhjal ei ole võimalik öelda, kas tööjuhustega toimetulek võib tuleneda venekeelsete instruktsioonide kasutamisest.

põhjuseks peavad õpetajad vajaliku keeletaseme ja teadmiste puudumist, väikest sõnavara ja aineterminite mittetundmist. Õpetajad leiavad, et nimetatud vajakajäämistest tõttu aeglustub uue materjali läbimise tempo ning kannatavad õpilaste aineteadmised.

Arvatakse ka, et **raskused sõltuvad aimest**. Õpilaste enda eluga enam seotud ained on õppijaile arusaadavamad. Näiteks nähakse ühiskonnaõpetuse tunnis vähem probleeme kui ajaloo tunnis, sest õpilased puutuvad ühiskonnaeluga igapäevaselt kokku.

Ühiskonnaõpetus on kergem ja huvitavam kui ajalugu, sest nad (õpilased) on selle sees. (ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetaja)

Teistest aineõpetajatest vähem näevad oma töös probleeme kehalise kasvatus ja muusikaõpetajad.

Kui ma õpetan kehalist kasvatust, siis õpilased saavad hakkama kuidagi. Vähem probleeme kui teistes ainetes. Mulle tundub. Mul on võimetus näidata elemente, žestikuleerida. Vähem on vaja seletada materjali. (kehalise kasvatus õpetaja)

Ainete raskuse hindamisel on väga olulised ka õpilaste antud vastused. Õpilaste hinnangul on kohustuslikuna eesti keeles õpitavatest ainetest kõige raskemad geograafia (44% õpilasi vastab, et arusaamine sellest aimest on halb või väga halb) ning ajalugu (43% vastab, et arusaamine sellest aimest on halb või väga halb). Veelgi keerulisemad on nt religiooniõpetus ja keemia, kuid neid õpitakse eesti keeles tunduvalt väiksemas arvus koolides (vt täpsemalt jaotis 6.4.5). Need vastused näitavad, et olukord eestikeelse aineõppega on kriitiline ja vajab otsustavat tegutsemist, et õppetöö oleks kõigile õpilastele jõukohane ja sellest tulenevalt arenguvõimalust pakkuv.

Nõrga eesti keele oskuse peapõhjuseksena rõhutavad aineõpetajate fookusgruppides osalejad eesti keele tundide vähest hulka nooremates klassides. Lisaks rõhutavad nad vajadust oluliselt tõhustada eesti keele õppe metoodikat ja muuta eesti keele ainekava, nii et see võimaldaks aineõppeks vajaliku sõnavara, keelepädevuste ja õpioskuste omandamist.

Probleem on ka selles, et põhikoolis eesti keele tundides õpivad tavaklassid ainult seda, kuidas ma kirjeldan oma sõpra, kuidas ma küsin poes, aga ainesõnavara absoluutselt puudub. Õpilased on võimelised juba põhikoolis saavutama eesti keeles kõrgema taseme. Eesti keele ainekava peaks muutma. Nad peaksid õppima rohkem sõnu, mida on vaja ka teistes ainetes. See peaks olema süstematiseeritud lähenemine, mitte ainult koolide endi valik. (matemaatikaõpetaja)

Oleks vaja varem neile (piisaval tasemel eesti keelt) õpetada, et nad tegelikult suudaks kuulata, eristada informatsiooni ja seda mingil moel ise kirja panna, et ma ei peaks dikteerima. No täiesti üks sõna eraldi aeglaselt, järgmised sõnad. Eriti tavaklassis, et ta reaalselt paneb kirja selle, kuuleb hoopis midagi muud. (muusikaõpetaja)

Teise probleemide põhjustajana toovad fookusgrupi intervjuudes vastajad esile **õppekava liigse keerukuse**. Ainekavad on mitme õpetaja hinnangul ülemäära rasked isegi emakeeles õppijaile ning vajaks seetõttu kindlasti lihtsustamist mitte-emakeeles õppivate õpilaste jaoks.

Ainetundides ettetulevate probleemide lahendamiseks teevad mõned fookusgruppides osalejad veel ettepaneku jagada suuremad klassid LAK-õppe tundides pooleks või kasutada abiõpetajat – sarnaneb ju teiskeelne ainetund pigem võõrkeeletunniga kui emakeelse

ainetunniga ning seda on väga raske tõhusalt läbi viia, kui õpilasi on klassis ühe õpetaja kohta väga palju.

Gümnaasiumi nõudliku ainekeelega toimetulekuks on **B1-tasemega** kirjeldatav keeleoskus **kindlasti ebapiisav**. Seda arvamust toetavad ka koolijuhid (vt jaotis 7.3.). Eesti keele õpetajad aga jäävad selles küsimuses erinevale seisukohale: üldiselt ei usu nad B1-st kõrgema tasemeni jõudmise võimalikkust põhikooli lõpuks (vt täpsemalt jaotis 5.5.4.). See seisukoht näitab pigem eesti keele õpetajate vähest teadlikkust keeletasemetest ja keeleõppeprotsessi kohta. **Üheksa-aastase eesti keele õppe järel peaks suur osa õpilasi olema võimelised saavutama ka palju kõrgema keeletaseme (mis sisaldab ka olulist osa üldakadeemilist keelt), kui kasutatakse sobivaid õppematerjale ja metoodikat.**¹³⁰

Järeldused

Suurele osale õpilastest on eestikeelsetes ainetundides palju probleeme peaaegu kõigi tunnitegevustega. See on ka loomulik, sest põhikooli lõpus nõutav B1-keeleoskustase ei võimaldagi gümnaasiumi nõudliku aineõppega toime tulla. Seega vajab eesti keele õpe põhikoolis kiiret ümberorienteerumist, et saavutada põhikooli lõpuks keeletase (eakohase B2 lähedane), mis võimaldab gümnaasiumis eesti keeles õppida. Et toetada raskemates eestikeelsetes õppeainetes toimetulekut, tuleks eesti keele tundides pöörata tähelepanu erinevate **õpioskuste arendamisele**: näiteks suulise teksti konspekterimisele, keerukate õpikutekstide funktsionaalsele lugemisele, esitluste tegemisele, referaatide koostamisele, projektitöödele jmt. Eesti keele tundidest peaks osa moodustama ka **üldakadeemilise keele ja lihtsama ainekeele** õppimine, mis toetaks aineõpet. Põhikooli aineõpikute sagedasema sõnavara kohta on koostatud ka vastav sõnavaraloend,¹³¹ mille põhjal saab õpetaja luua erisuguseid ainekeele harjutusi. Keeletunni ja ainetundide vahele peaks püüdma luua lõimingut: eesti keele tunnis peaks sobivate temade käsitlemise kaudu õppima nii vajalikku üldakadeemilist sõnavara kui ka üldkeelsemat ainesõnavara. Seda ei pea tegema täpselt samal ajal, kui vastav teema on ainetunnis käsitlemisel, sest just paras kordumine teatud aja järel aitab sõnavara kõige paremini omandada.

Üle tasuks vaadata ka õppekavad ja muuta need vajaduse korral veidi lihtsamaks ning õpilaskesksemaks. Nõrgema keeletasemega suuremate klasside puhul võiks olla kasulik abiõpetaja kasutamine.

4.3.5. Keeletoe osutamine ja keeleõpe ainetunnis

KOKKUVÕTE

¹³⁰ Võrdluseks: inglise keele õppe puhul peetakse B2-tasemeni jõudmiseks vajalikuks 500–600 tundi keeleõpet. Cambridge ESOL. Korduma kippuvad küsimused,

<https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/exams/generalenglish/fce/faqs> (10.04.2013).

¹³¹ Kitsnik ja Metslang (2011).

Eestikeelsete ainetundide edukaks läbiviimiseks peaks õpetaja oskama lisaks aine õpetamisele valida õppijaile sobiva raskusastmega keelekasutuse, olema teadlik teises keeles õppija keelelistest probleemidest, oskama anda õppijaile sobivat keeletuge, oskama arendada õppijate sõnavara valdamist ning keelelisi osaoskusi (kuulamist, lugemist, kirjutamist ja rääkimist) nii igapäevase suhtluskeele kui ka akadeemilise ja ainekeele puhul.

Uuringus selgus, et aineõpetajad püüavad üldiselt õpilasi teises keeles õppimise juures aidata: nad räägivad paraja tempoga, kasutavad lihtsamat keelt ning püüavad aidata õpilastel mõista tundmatuid sõnu ja väljendeid. Sageli alahindavad õpetajad siiski ainesõnavara raskust õppijate jaoks ega tea, milliste keelendite osas õppijail on abi vaja (sh ka üldkeele ja üldakadeemilise keele sõnavara). Õpetajad ei oska ka teadlikult tegeleda keeleliste osaoskuste arendamisega.

Uuring kinnitab ka, et eestikeelsetes tundides nõustatakse õpilasi liiga vähe individuaalselt. Kui soovida LAK-õppe metoodikat täies ulatuses rakendada, tuleks püüelda selle poole, et anda õpilasele vajalik keeleaines just siis, kui ta seda vajab. Individuaalse keeletoe andmiseks võib olla vaja väiksemaid õpperühmi või abiõpetaja kaasamist.

Õpilaste keelevigu korrigeerib osa uuringus osalenud aineõpetajaid. Vigade parandamine on komplitseeritud tegevus: LAK-õppe põhimõtte järgi tuleks rohkem tähelepanu pöörata keelelisele ladususele kui korrektsusele. Samas on kõrgemale keeletasemele jõudmiseks vajalik ka korrektsuse arenemine, kuid vigade parandamine toimub diferentseeritult ja mõõdukalt.

Suur osa töötavatest aineõpetajaist on seega varustatud puudulike oskustega ning vajab koolitust ja nõustamist keele õpetamise ja keeletoe andmise osas. Samuti on suur vajadus spetsiaalsete LAK-õppe õppematerjalide järele, milles olevald ülesanded aitaksid õpetada ainet ja keelt läbipõimunult ning osutaksid õpilastele vajalikku keeletuge ja ainetuge.

Lähtekohad

Kuigi LAK-õppe põhineb suures osas keele jooksva omandamisel õppetöös kasutamise käigus, soovitatakse selles metoodikas kasutada lisaks ka teadlikku keeleõpetamist. LAK-õppe alustalaks on see, et kõikide ainete õpetajad tegelevad ka keele õpetamisega.¹³² Hiliskeelekümbeluse uuring toob välja, et “[k]ui aineõpetaja ei ole huvitatud või ei oska keeleoskust (sh suhtluskeelt) arendada, vaid on huvitatud ainult aineteadmiste andmisest, siis on sellel negatiivne efekt nii õpilaste aineteadmistele ja -pädevustele kui ka keeleoskusele”.¹³³ Ainetundides peab õpilastel olema võimalik arendada nii igapäevase suhtluskeele ladusust kui ka akadeemilist keeleoskust. Peeter Mehisto on kirjeldanud tegevusi, mida aineõpetajal oleks vaja teha, et õpilaste aineteadmised ning pädevused areneksid vajalikus tempos ning et ka nende keeleoskus pidevalt paraneks:

- olla ise teadlik õpetatava keeleainese raskuspunktidest õppijate jaoks ning tunnetada täpselt, mida ja kuidas on vaja õpetada;
- kasutada kohast keeletaset (üks samm õppijaist ees);
- osata anda vajalikul määral keeletuge;

¹³² Mehisto jt (2010: 13).

¹³³ Mehisto (2009: 41).

- haarata õppijad autentsetesse ülesannetesse ja lasta õppijail palju rääkida, nii selguvad ka nende keelelised vajadused kõige paremini;
- anda õppijaile vajalik keeleaines kohe, kui neil selle järele vajadus tekib;
- alguses kasutada rutiintegevusi ja kõnemale, mis suurendavad õppijate kindlustunnet;
- teha keeleaines nähtavaks (tahvlil, seintel, töölehtedel jm);
- aidata kaasa õppijate keeleteadlikkuse kasvule;
- tegelda kõigi nelja osaoskuse (kuulamine, lugemine, rääkimine ja kirjutamine) arendamisega, need aitavad igaüks eri viisil tähendusi luua;
- aidata luua kontakte sihtkeele kõnelejadega.¹³⁴

Hiie Asser soovib teises keeles toimivas aineõppes:

- “kasutada meetodeid, mis aitavad ületada, leevendada või kompenseerida keeleoskuse piiratud tulenevaid mõistmisraskusi;
- kasutada tunni käiku järgivaid selgelt struktureeritud töölehti, sest need (1) pakuvad osalist keeletuge (lünkharjutused, lõpetamata laused, osaliselt täidetud tabelid, teksti lugemist toetavad küsimused, võtmesõnad jmt) mitte ainult kirjalike harjutuste sooritamiseks, vaid läbivalt kogu tunni jooksul; (2) kirjalikult esitatud tööjuhendid on kogu aeg õpilaste silme ees, neid saab korduvalt üle lugeda ja aitavad paremini järjel püsida; (3) koondatuna õpimapiks moodustub neist selle aine hea materjal, mida saab igal ajal kergelt vaadata.”¹³⁵

Uurisime keeletoe andmise viise ning keele õpetamist:

- 1) aineõpetajate ankeetküsitluses;
- 2) tunnivaatluste abil;
- 3) aineõpetajate fookusgruppiintervjuudel.

Tulemused

Õppijatele keeletoe andmine ja keele õpetamine ainetunnis

Ainetundides esilekerkivate probleemide leevendamisel mängib olulist rolli õppijate toetamine õppeprotsessis. Õpilasankeetidest selgus, et individuaalset abi aineõpetajalt saab enda hinnangul 36% õpilastest ja abi keeleõpetajalt vaid 16%. Rohkem saadakse abi väljastpoolt kooli. (vt jaotis 6.6.). Ankeedivastuste statistika kinnitab, et õpetajad, kes õpetavad ka nooremaid õpilasi (õpetavad nii gümnaasiumis kui ka nooremates kooliastmetes) toetavad oma tunnis õpilaste keelelist toimetulekut enda arvates pigem tihti, gümnaasiumiõpetajad aga pigem harva. Ei ole selge, kas esimene grupp toetab keeleliselt pigem just nooremaid õpilasi. Järgnevas tabelis on esitatud keeletoe andmise viisid aineõpetajate ankeetvastuste ja tunnivaatluste põhjal.

Tabel 4.15. Keeletoe viisid.

¹³⁴ Mehisto (2011).

¹³⁵ Asser, Hiie. Sissejuhatuseks geograafia, muusikaõpetuse ja ühiskonnaõpetuse tunnikonspetidele ja töölehtedele – teises keeles õppimise ja õpetamise põhimõtted. Materjale vene õppekeelele gümnaasiumile. Haridus- ja Teadusministeeriumi koduleht, <http://www.hm.ee/index.php?049726> (10.04.2013).

Tegevus	Vastajaid (ankeetküsitluse tulemused)	Vaadeldud tundide arv (kokku 36 tundi)
Räägin paraja (kuid mitte liiga aeglase) tempoga.	92%	31 (86%)
Aitan mõista tundmatuid sõnu ja fraase (seletan üle).	92%	27 (75%)
Kasutan näitlikke materjale.	91%	24 (67%)
Kasutan lihtsamat keelt (lühemad laused, õpilastele tuttavad sõnad).	87%	27 (75%)
Selgitan ja kordan öeldut eesti keeles üle.	85%	30 (83%)
Õpetan sõnade tähendust mõistma konteksti toel.	85%	23 (64%)
Aitan uusi sõnu ja fraase kinnistada.	82%	16 (44%)
Nõustan õpilasi individuaalselt.	76%	13 (36%)
Tõlgin tundmatud sõnad vene keelde.	53%	29 (81%)
Parandan keelevigu.	53%	6 (17%)
Räägin tähtsamad ja keerulisemad osad vene keeles.	46%	8 (22%)
Nõuan kirjalikes töodes keelelist korrektsust.	43%	-
Luban õpilastel vajaduse korral vene keelt kasutada.	40%	21 (58%)
Annan õppematerjale vene keeles.	11%	2 (6%)

Tabelis esitatud ankeetküsitluse ja tunnivaatluste andmed ei ole täielikult võrreldavad, sest ankeedi põhjal on esitatud nende õpetajate osakaal, kes kasutavad nimetatud toetusviisi oma tundides tihti või pigem tihti. Tunnivaatluste tulemusena on aga selles küsimuses fikseeritud õpetajate osakaal, kes nimetatud toetusviisi tunnis üldse kasutasid.

Enamik aineõpetajaid on endale teadvustanud, et õpetavad mitte-emakeelseid inimesi ja nad püüavad neid üldjuhul selle juures aidata. Ligi 90% õpetajatest vastab ankeedis, et räägib tunnis paraja tempoga, seletab õpilastele tundmatuid sõnu ja kasutab näitlikke materjale. Peaaegu sama palju õpetajaid kasutab oma sõnul tundides lihtsamat keelt, selgitab ja kordab oma juttu eesti keeles üle, õpetab sõnu mõistma konteksti toel ning aitab uusi sõnu ja fraase kinnistada. Neid arvamusi kinnitavad olulises osas ka tunnivaatlused. Üldjuhul räägivad õpetajad vaateleja hinnangul paraja tempoga. Osa õpetajatest kohandab oma kõnet veidi lihtsamaks ja aeglasemaks (eriti eesti keele õpetamise taustaga õpetajad) ning mitmed vene emakeelega õpetajad räägivad vaateleja hinnangul veidi lihtsamalt, sest see vastabki üsna tõenäoliselt nende keeleoskusele. Erandiks on siiski mõned eesti emakeelega õpetajad, kelle jutt kipub vaateleja hinnangul olema mitte-emakeelse kuulaja jaoks liiga kiire. Samas hindab tervelt 51% õpilaste ankeedile vastanuist aineõpetajate juttu liiga kiireks (vt jaotis 6.5.).

Antud asjaolu näitab tõsist probleemi eestikeelse aineõppe juures, mille peapõhjuseks on tõenäoliselt õpilaste madal keeletase (B1-tasemel inimene ei peagi olema võimeline tavatempoga esitatud keerulisest tekstist hästi aru saama).

See näitab kriitilist vajadust tõsta oluliselt õpilaste eesti keele taset põhikooli lõpuks. Seni tuleks aga aineõpetajatele õpetada oskust tajuda õpilaste tegelikku keeletaset ja vastavalt sellele oma keelekasutust kohandada.

Fookusgruppides küsisime aineõpetajate arvamust keeleteo andmise ja keele õpetamise kohta ainetunnis. Õpetajad rõhutasid, et pööravad peatähelepanu aineteadmiste õpetamisele ning keel on seejuures vaid vahend.

Mina panen ikka rohkem tähelepanu ja rõhku aine õpetamisele. Et omandatakse ikka seda ainet. Keel jääb nagu teisele plaanile, nagu abivahend. Tunni alguses ma panen muidugi tahvli peale või ekraanile need sõnad, mis tulevad selles teemas. Ja natuke me seal paar minutit räägime sellest ja kõik. Rohkem mina keelele ei pane mingisugust rõhku. (ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetaja)

Mõned õpetajad kirjeldasid ka keeleteo andmist ja keeleõpetamist oma tundides.

Kui ma räägin eesti keeles venelastele, siis see ühtemoodi. Seal on kergem keel. Mõisted peavad olema selged, hästi palju žestikuleerimist, muidugi algkoolis rohkem seda, näitamist. Et pea tõlkima, topelttööd ei pea tegema. (muusikaõpetaja)

No võib-olla see (LAK-õpe) ei tule hästi välja. Jällegi see sõltub muidugi esiteks kogemusest, mida mul on suhteliselt vähe olnud. Ja teine, sõltub teemast. Teema kogu aeg varieerub. Mõni teema on lihtsam, mõni teema on keerulisem. Aga kindlasti ma nagu püstitan kui eesmärgi õppida uued sõnad või uued väljendid. (ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetaja)

Mõned õpetajad ütlevad, et nooremates keelekümblusklassides õpetades nad pööravad keelele suuremat tähelepanu kui gümnaasiumi eestikeelses ainetunnis.

Gümnaasiumis ma pööran rohkem tähelepanu ainele. Keelekümblusklassis, kuuendas klassis, 50-50. Me õpime terved fraasid õigesti. Mul on sõnastik, mis on seotud loodusega. Näiteks: paikneb, paiknema, paikneda... või toitub. Kes toitub millest? Ma pööran tähelepanu – millest. (bioloogiaõpetaja)

Paljudes tundides ei ole õpilastel eriti võimalusi rääkimise osaoskuse arendamiseks. Mõni õpetaja põhjendab seda nii.

Rääkimise olen ma meelega jätnud tagaplaanile. Olen tähele pannud seda, et kui ma pööran rääkimise osaoskusele suuremat tähelepanu, siis aineteadmiste osa jääb tagaplaanile. Tähendab ma ei suuda kõike niimoodi ühendada. Ma ei eita muidugi ka seda, et ma aktiveerin ikkagi vastama tunnis „ei“ ja „jaa“. Aga ma ei lase neil pärast midagi praktiliselt jutustada. (kunstiõpetuse õpetaja)

Üldjuhul üritavad õpetajad aidata õpilastel mõista mõnesid tundmatuid sõnu ja fraase, seletades neid teiste sõnadega, tõlkides neid vene keelde või juhtides tähelepanu mõistmist toetavale kontekstile. Samas jääb see sageli siiski ebapiisavaks, sest

1) ainekeel on väga keerukas ja sisaldab väga palju termineid ja ka üldakadeemilisi sõnu, mis vajavad ka eesti emakeelega õpilastele seletamist;¹³⁶

¹³⁶ Vt nt Ehala jt (2010) uuring kõrgkooli üliõpilaste eesti keele taseme kohta. Uuring näitab, et ka emakeelsed tudengid ei tea mõnede oluliste sõnade tähendust.

2) mitte-emakeelsete õpilaste tundides vajavad seletamist ja harjutamist ka paljud tavalised üldkeele sõnad.

Õpetajad alahindavad tihti mõlemat tüüpi keelendite keerukust õpilaste jaoks ega oska nende puhul vajalikku keeletuge anda. Kuigi aineõpetajad ütlesid fookusgruupiintervjuudel ka ise, et õpitavad terminid on liiga keerulised, ei oska nad tunnisituatsioonis siiski õpitava sõnavara raskust sageli õigesti hinnata ja arvavad, et õpilased saavad ainult sõnastikke vm abivahendeid kasutades ise kõigest aru.

Jah, need terminid, need käivad ikka üle mõistuse. (eesti kirjanduse õpetaja)

Geograafias sõnastikud on väga head. Kasutan ka seda sõnastikku. Ja terminid. Geograafias ei ole rasked terminid. (geograafiaõpetaja)

Näide keeleteo mitteandmisest (geograafia tunnis)

Õpetaja ei seleta peaaegu ühtki uut sõna, vaid laseb õppijail vaid teksti slaididelt maha kirjutada. Tekst on seejuures üsna ainespetsiifiline ning keerukas. Õpilased konspekteerivad teksti, millest nad vaatleja hinnangul suures osas aru ei pruugi saada.

Ebaõnnestunud sõnaseletusnäide (muusikaõpetuse tunnis)

Slaidil esineb sõna *renessanss*. Õpetaja selle tähendust ei seleta.

Üks õpilane küsib, mida see sõna tähendab.

Õpetaja seletab: *See on taassünd. Pöörduti ... Järgneb kiire jutt, milles esineb veel vähemalt neli sama keerukat sõna kui taassünd ja pöörduma.*

Kirjeldatud muusikatunnis ei saanud õpilased vaatleja hinnangul seletusest aru. Üheks põhjuseks on siin õpetaja kui erialaspetsialisti oletus, et termin *renessanss* peaks õppijatele olema sama arusaadav kui talle endale. Teine põhjus on õpetaja suutmatus tajuda, et ka seletamiseks kasutatud sõnad on üsna keerukad ja võivad olla õpilastele arusaamatud.

Umbes pooled aineõpetajad vastavad ankeedis, et kasutavad sagedase toetusvõttena tundmatute sõnade vene keelde tõlkimist. Vaadeldud tundides on seda näha veelgi sagedamini. Tõlkimine võib olla üks sõnade seletamise viis, kuid seda ei tohiks ülearu palju kasutada muude viiside arvelt. Samuti ei aita tõlkimine sugugi alati õpilastel mõiste tähendusest aru saada.

Ebaõnnestunud sõnaseletusnäide (muusikaõpetuse tunnis)

Õpilased küsivad, mida tähendab *askeetlik*. Õpetaja tõlgib sõna vene keelde: *аскетический*.

Vaatleja hinnangul jääb ka venekeelne sõna õpilastele arusaamatuks, sest õpilased ei tunne mõiste sisu. Õpetaja oleks saanud tõlkimise asemel avada mõiste sisu lihtsamate sõnadega.

Vajalike sõnade käsitlemata jätmise näide (geograafia tunnis)

Õpitakse maaväriinate teemat. Õpetaja laseb õpilastel endil sõnaraamatu abil tõlkida terminid nagu *kolle* ja *kese*. Õpetaja aga ei pööra tähelepanu paljudele olulistele üldkeele sõnadele (nt

kerkima, vajuma), mis vaatleja hinnangul oleksid samuti vajanud seletamist ja kasutamist, et soodustada nende omandamist.

Liiga raske materjali käsitlemine ilma keeleteoeta (eesti kirjanduse tunnis)

Kuulatakse Heiti Talviku luuletuse „Õhtulaul“ sõnadele loodud laulu ansambli Vennaskond esituses. Tahvilil on laulu väga keerulised sõnad, näiteks:

Võikaid varje kerkib hulgi

kohe taeva tuhmjat seinä.

Kes küll poetas kaarnasulgi

ruugesse mu ristikeina?

Laulu lõppedes küsib õpetaja: *Mis omadussõnu kasutaksite selle laulu iseloomustamiseks?*

Õpilased: *Mittearusaadav, ekspressiivne, rõõmsameelne.*

Õpetaja: *Mulle tundus süinge, мрачный. Milline oli muusika?*

Õpilased: *Rütmiline, marsivormis.*

Õpetaja: *Mis siin toimub?*

Keegi ei vasta midagi. Siis ütleb mõni õpilane, et ei saa midagi aru.

Õpetaja: *Mida tähendab „Kuju nüüd, sest öös on asju, mille külge tark ei puutu?“*

Õpilased ei tea.

Õpetaja seletab veidi, kuid vaatleja hinnangul jäävad õpilased ikka segadusse.

Õpetaja: *Kuulame teist laulu „Jõuluõöl“.*

Laulu lõppedes küsib õpetaja: *Mis tunne tekib?*

Õpilased: *Ei mingit.*

Õpetaja: *Kuulame veel. Mis meeleolu nüüd tekkis?*

Õpilased: *Tahaks magada.*

Õpetaja: *Vaatame sõnu. Kas tekkis tunne, et olete teises linnas?*

Õpilased: *Tekst on arusaamatu. Mida tähendab: vaibus linna kõra?*

Õpetaja selgitab. Vaatlejale jäi mulje, et õpilased ei saanud selgitusest aru.

Vaatleja hinnangul oli tegemist nõrga keeletasemega klassiga. Sellele vaatamata käsitleti tunnis väga keeruka sõnavaraga luuletusi, mille keel vajaks isegi emakeelega õpilastele selgitamist (vt näiteks Pille Saare magistratöö eesti emakeelega gümnaasiuminoorte sõnavaratundmisest)¹³⁷ Selles klassis oleks tulnud käsitleda mõnda lihtsamat luuletust. Õpetaja ei pakkunud ka õpilastele peaaegu üldse keeletuge. Kuigi õpetaja valdas nii eesti kui ka vene keelt, püüdis ta igati vältida vene keele kasutamist, kuid selgitas uusi sõnu väga vähe ka muul moel. Vaatleja hinnangul jäi õpilastele suurem osa sõnu arusaamatuks ja seetõttu ei olnud neil võimalik ka luuletuse sisu analüüsida. Sellise õppeviisi ohuks lisaks aineteadmiste saamata jäämisele on see, et õpilastes võib tekkida negatiivne suhtumine nii eesti kirjanduse kui ka eesti keele vastu.

Tunnivaatluste käigus oli üldiselt näha õpilaste suhtelist passiivsust tundmatute sõnade tähenduse küsimisel. Vaatlejale jäi mulje, et paljud õpilased on leppinud, et nad niikuinii suurest osast tekstist aru ei saa.

¹³⁷ Saar (2011).

Mõnel korral oli tunnivaatlustes näha, et õpetaja andis õpilastele **uued eestikeelsed sõnad eraldi lisalehel** koos tõlgetega. Vähesed õpetajad **kirjutasiid ka vajalikke sõnu ja väljendeid tahvlile**.

Õnnestunud sõnaseletusnäide (ajalootunnis)

Ajalooõpetaja kirjutab tunni ajal jooksvalt uued sõnad tahvlile ja seletab nende tähendust või laseb õppijail endil tähenduseni jõuda. Samuti seletab ta üldkeele sõnu ja väljendeid. Õpetaja seletab sõna *raekoda* tähendust, näitab, mis osadest see koosneb ja selgitab, et sõna *raad* on tulnud saksakeelsest sõnast *rat* (*nõukogu*). Samuti seletab ta sõna *linnapea* tähendust, näidates, mis osadest see koosneb, ja lastes õpilastel sõna kasutada, öeldes, kes on nende linnapea.

Üle 80% õpetajaist ütleb, et nad **aitavad õppijail uusi sõnu ja fraase kinnistada**. Tunnivaatlused siiski näitavad, et selles valdkonnas on veel arenguvõimalusi. See peaks toimuma teadlikumalt: õpetaja peaks andma õpilastele konkreetseid eri tüüpi sõnavaraülesandeid ning suunama õpilasi uut sõnavara kasutama omaloodud suulistes ja kirjalikes tekstides.

Õnnestunud näide keeleteo andmisest (tunnis arvuti kasutamine uurimistöös)

Tunni teema on „Tulud ja maksud“. Enne arvutipõhise praktilise tegevuse algust tutvutakse tööks vajalike põhimõistetega nagu *netopalk*, *kogumiskindlustusmaks* jne. Tunni lõpus annab õpetaja koduülesande terminoloogia kordamiseks, mida tuleb teha ainealases internetikeskkonnas.

Näitlikke materjale arvavad ankeedile vastanud õpetajad ise end palju kasutavat. Tunnivaatlustes on peamiselt näha PowerPointi slaidid, millel on tihti ka mõned pildid, ja mõnikord maakaardid.

Üks LAK-õppe põhimõtteid on, et õppijale antakse vajalik sõna või fraas, kui tal selle järele vajadus tekib, mitte ei õpetata sõnavara ette. Just siis, kui õpilased ise mingit tegevust täitma asuvad, tulevad ilmsiks nende keelelüngad ning nendes situatsioonides antud keeleaines aitab keeleoskuse arendamisele tõhusalt kaasa. Umbes kolmveerand ankeedile vastanud pedagoogidest ütleb, et **nõustab õpilasi individuaalselt**. Vaadeldud tundides oli seda siiski vähem näha. Osa õpetajaist käis õpilaste individuaalsete, paaris- või rühmatööde ajal klassis ringi ja abistas mõnesid õpilasi. On selge, et suure õpilaste arvuga klassis ei ole õpetajal võimalik kõiki kogu aeg tähelepanu all hoida ning nende puhul võiks kaaluda rühmade pooleks jagamist, nagu on tavapärane võõrkeeletunnis, või abiõpetaja kasutamist. Vaadeldud tundides olid klassid enamasti siiski väiksemad (vt jaotis 4.7.).

Ligi 40 protsenti ankeedile vastanuist ütlevad, et nad **nõuavad kirjalikes töodes keelelist korrektsust**. Umbes pooled õpetajad **parandavad** enda sõnul **õpilaste keelevigu**. Vaadeldud tundides oli keelevigade parandamist vähem näha. Tunnivaatluste põhjal ei ole aga võimalik kirjeldada keelevigade parandamist kirjalikes töodes. Mõned fookusgruupiintervjuul osalenud vene emakeelega õpetajad ütlesid, et nad ei oska vigu parandada. Samas oli vaadeldud tundides näha, kuidas ka mõned vene emakeelega

pedagoogid (kes ei olnud eesti keele õpetaja taustaga) õpilaste keelekasutust väga sobival moel korrigeerisid. Keelevigade parandamine on keerukas tegevus. Vigu ei tohi kindlasti jätta tähelepanuta, kuid neisse tuleks suhtuda paindlikult: üks LAK-õppe põhimõtteid on suurema tähelepanu pööramine keelelisele ladususele kui korrektsusele.¹³⁸ Vigu on õige parandada diferentseeritult sõltuvalt vea liigist, õpilase tasemest ja ülesande iseloomust. Õpilaste vead peaksid andma ka õpetajale tagasisidet, milliste keeleteemade harjutamisega oleks põhjust veidi süvenenumalt tegeleda. Kindlasti vajaksid eestikeelsete ainete õpetajad ka rohkem koolitust keelevigade olemuse, põhjuste ja keelevigadega tegelemise kohta.

Et toetada õpilaste keelelist toimetulekut, räägivad umbes pooled ankeedile vastanud õpetajaist **olulisemad ja keerulisemad osad vene keeles**. Vaadeldud tundides oli seda vähem näha. Umbes 40% ankeedile vastajaist lubab enda sõnul õpilastel tunnis ka vene keelt kasutada. Tunnivaatlustes oli seda samuti üsna sageli näha. Õpilased kasutasid vahel vene keelt õpetaja poole pöördumisel või õpetajale vastamisel. Mõned õpetajad julgustasid õpilasi vastama, öeldes, et need kasutaksid vene keelt kui eestikeelse vastamisega on raskusi. Mõned vaadeldud tundide õpetajad palusid paaril õpilasel oma jutust vene keeles kokkuvõtte teha. Õpilaste emakeele kasutamine on loomulik õpistrateegia ja mõõdukates piirides õppeprotsessi toetav tegevus (vt ka jaotis 4.3.2.). **Venekeelsete õppematerjalide andmist** kinnitab ainult väike osa ankeedile vastajaid ning ka vaadeldud tundides oli seda näha vaid paaril korral.

Vaatluste ajal jälgiti ka keeleliste osaoskuste (lugemine, kuulamine, rääkimine, kirjutamine) arendamist. Selles osas esines positiivseid näiteid, kus aineõpetaja kasutas keeletunnist pärinevaid meetoodilisi võtteid (nt rollimäng) ja ülesandetuüpe. Mõni õpetaja kirjeldas oma sellelaadseid tegevusi ka fookusgruupiintervjuul.

Näiteks töölehtede koostamisel mina kasutan selliseid ülesandeid, mis kasutavad eesti keele õpetajad. Näiteks vali õige vastus. Loe tekst ja vali õige vastus. Siis õpilased ütlevad, et „Oi, juba tuttav ülesanne, eesti keeles me tegime“. ... Ja siis ...mitu aastat tagasi, mina võtsin neid eesti keele eksami tasemetöid ja vaatasin, millised ülesanded seal on. Eesti keele õpetaja natukene aitas mind. (muusikaõpetaja)

Aineõppe teadlikul lõimimisel keeleliste osaoskuste arendamisega kõigis ainetundides on siiski veel väga palju arenguruumi.

Vaadeldud tundides võis veel märgata, et paljud õpetajad kasutavad toetava tegevusena õpilaste **julgustamist ja õhutamist eesti keele kasutamisel**. Ka 59% ankeedile vastanud õpilastest nõustus, et aineõpetajad loovad tunnis pingevaba õhkkonna ja julgustavad õpilasi. Lisaks nõustus 65% õpilastest sellega, et aineõpetajad aitavad ja toetavad õpilasi, kui nad ei saa eesti keeles mõnest asjast aru (vt jaotis 6.6.). Samas ei ole vaadeldud tundides õpilaste rääkima õhutamine kuigi tulemusrikas. Selle üheks põhjuseks võib olla, et kui harilikult kasutatakse selles tunnis eesti keelt vähem, oli see ka vaadeldavas tunnis õpilastele harjumatu.

¹³⁸ CLIL - Content and Language Integrated Learning. ICAL TEFL koduleht, <http://www.icaltefl.com/index.php/resources/tefl-tesol-teaching/26-teaching-techniques/546-clil-content-and-language-integrated-learning> (10.04.2013).

Järeldused

Aineõpetajad on endale teadvustanud, et õpetavad muukeelseid õpilasi ning püüavad neid toetada. Paljud aineõpetajad ei suuda aga alati õigesti hinnata õpilastele raskusi valmistavaid keelenähtusi, ei oska teadlikult tegeleda sõnavara arendamisega, sh eristada ainetermineid, üldakadeemilist sõnavara, teha spetsiaalseid sõnavara mõistmist ja kasutamist soodustavaid harjutusi ega arendada teadlikult keelelisi osaoskusi (lugemist, kuulamist, kirjutamist, rääkimist). Samal ajal ei oska keeleõpetajad tegelda toetava ainekeele õpetamisega (vt jaotis 5.5.3.). Aineõpetajad arvavad sageli, et keel on nende tundides vaid vahend, kuid kui õpilased ei oska sellise vahendiga ümber käia, siis ei suuda nad ka ainesisu mõista ega kasutada.

Kokkuvõttes võib öelda, et suur osa eesti keeles õpetavatest aineõpetajaist töötab puudulike oskustega varustatult. Aineõpetajad vajavad head koolitust keele õpetamise ja keeleteo andmise osas ning aega harjumiseks uue rolliga. Samuti on suur vajadus spetsiaalsete LAK-õppe metoodikat arvestavate õppematerjalide järele, milles olevad ülesanded toetaksid aine ja keele läbipõimitud õpet ning annaksid õpilastele vajalikku keeletuge. Läbimõeldult koostatud materjalid aitaksid õpetajail kiiremini hakata tunnetama ennast samaaegselt aine- ja keeleõpetajana.

4.4. Aineõpetajate osalemine koolitustel

KOKKUVÕTE

Aineõpetajatele on pakutud üsna palju erisuguseid koolitusi teises keeles õpetamise jaoks olulistest valdkondades, kuid paljud neist koolitustest ei ole siiski veel ka suure hulga õpetajateni jõudnud. Aineõpetajad on kõige rohkem osalenud aine õpetamise metoodika ja õppeaine sisu alastel koolitustel. Järgnevad aktiivõppemeetodite koolitused ja teises keeles õpetamise metoodika koolitused, mis on heatasemeliste eestikeelsete ainetundide läbiviimiseks hädavajalikud. Siiski ei ole 36% õpetajatest kunagi käinud teises keeles õpetamise metoodika kursustel ja 30% on osalenud sellistel kursustel vaid lühiajaliselt. Sugugi alati ei jõua kursustel õpitu ka praktikasse, aktiivõppemeetodite koolitust on vähemalt mingil määral saanud suurem osa pedagooge, kuid tunnivaatlustes ei olnud neid meetodeid siiski piisavalt palju näha.

Õpetajate üldine rahulolu läbitud koolitustega on keskmine. Kõige rohkem on läbitud koolitustega rahul need õpetajad, kes töötasid ka varem venekeelses koolis. Kõige väiksemaks hindavad koolituste kasu need pedagoogid, kellel on eelnevalt väiksem kogemus venekeelses koolis töötamisega ja kes vene keelt eriti ei oska. Paljud vastanud õpetajad arvavad, et siiani läbitud koolitused on andnud neile vajalikud üldmetoodilised võtted, oskuse kasutada keeleteo võtteid, arendada õpilaste eesti keele oskust ja oskuse õpilasi motiveerida. Vaadeldud tundides oli siiski just keeleteo andmise ja keeleoskuse õpetamise osas palju arenguruumi, ka on veel kasutamata potentsiaali tundide motiveerivamaks muutmise võtete kasutamisel.

Õpetajad tunnevad ise suuremat vajadust järgmiste koolituste järele: aine õpetamise metoodika, aktiivõppemeetodid, teises keeles õpetamise metoodika, õppematerjalide

koostamine, e-õppe läbiviimine, õpilaste õpioskuse ja iseseisvuse arendamine, grupi juhtimine, õpilaste mõtlemisoskuse arendamine.

Eesti keeles ainet õpetavatel õpetajatel on vaja aidata omandada uus roll – LAK-õppe õpetaja, kes õpetab nii ainet kui ka keelt. Selleks oleks vaja luua standardiseeritud koolituskava, mis garanteerib ühtsete põhimõtete järgi toimuvate kindla kvaliteediga koolituste toimumise LAK-õppe põhialustest. Koolituskava peaks arvestama LAK-õpetaja pädevusmudelis esitatud kirjeldusega ning andma õpetajaile vajalikud teadmised ja pädevused LAK-õppe elluviimiseks. Koolitused peaksid olema võimalikult ainepõhised ning koolitusel peab olema tihe seos praktikaga. Õpetajatel peab olema palju võimalusi õpitava harjutamiseks igapäevatoos, tagasiside saamiseks, oma õnnestumiste ja ebaõnnestumiste analüüsiks. Samuti on vaja tõsta õpetaja enda vastutust töös nõutava pädevuse saavutamise ja hoidmise eest ning arendada nõustamissüsteemi. Lisaks standardiseeritud koolitustele oleks vaja jätkata muid aineõpetajate keeleoskuse parandamist võimaldavaid meetmeid: vene emakeelega õpetajatele eesti keele ja eesti emakeelega õpetajatele vene keele õpe (õpetajate vahetused, keeleõpe mentori abil jmt).

Lähtekohad

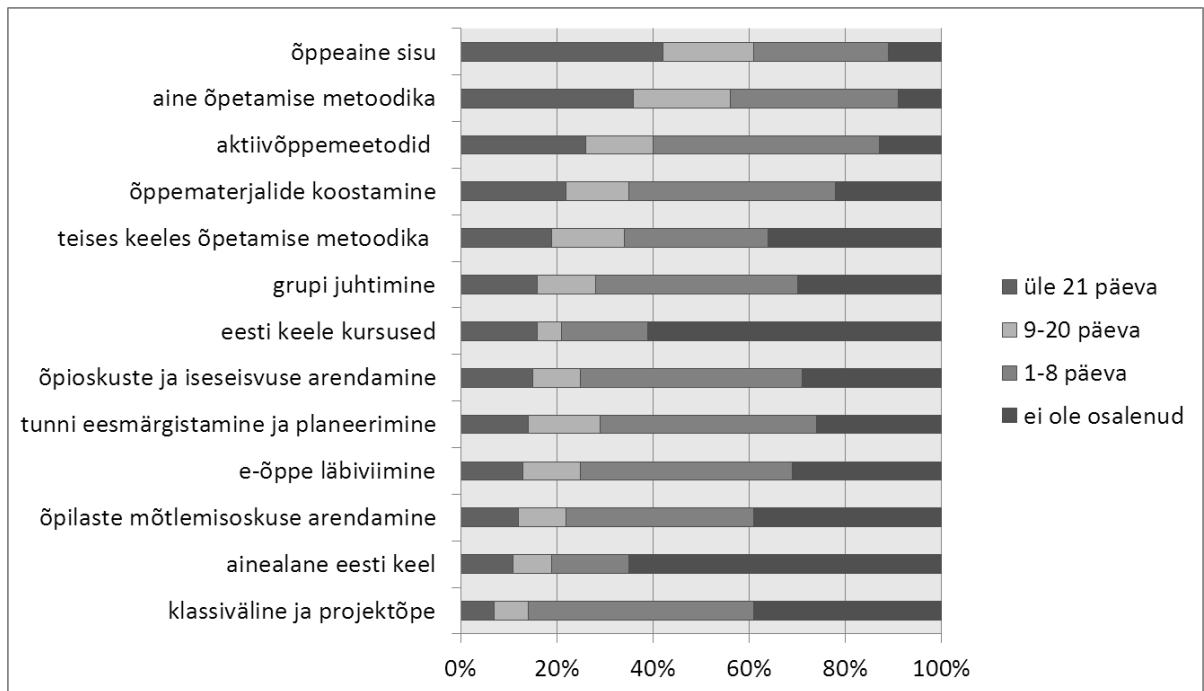
Eesti keele arengukava (2011–2017) seab eesmärgiks kõigi õpetajakoolituse läbinud ülikoolilõpetajate teiskeelse õpetuse metoodika tundmise ning ka venekeelsetes koolides juba töötavate õpetajate LAK-õppe teadmiste taseme tõstmise. Eesti keeles ainet õpetavatele õpetajatele on pakutud suurt valikut mitmesuguseid koolitusi. Uuringus vaatasime, mis koolitustel ja mis mahus on õpetajad osalenud, kui kasulikuks nad läbitud koolitusi peavad ning missuguseid koolitusi nad enda hinnangul veel vajaksid:

- 1) aineõpetajate ankeetküsitluse statistilise analüüsi põhjal;
- 2) aineõpetajate fookusgrupiintervjuude alusel.

Jaotis 4.4.1. käsitleb aineõpetajate läbitud koolitusi ja jaotis 4.4.2. õpetajate edasist koolitusvajadust.

4.4.1. Aineõpetajate läbitud koolitused

Joonisel 4.2 on esitatud õpetajate vastused läbitud koolituste kohta.



Joonis 4.2. Koolitused, millel eesti keeles õpetavad aineõpetajad on osalenud (ankeedivastused).

Aineõpetajad on kõige rohkem käinud **aine õpetamise metoodika ja õppeaine sisu alastel koolitustel**, kummalgi on umbes kolm viiendikku õpetajatest osalenud mahukamal määral ehk üle kaheksa päeva. Järgnevad aktiivõppemeetodite koolitused (40% vastajaist on osalenud üle kaheksa päeva) ja teises keeles õpetamise metoodika koolitused (34% vastajaist on osalenud üle kaheksa päeva).

Teises keeles õpetamise metoodika koolitus on tulemusliku eestikeelse aineõppe läbiviimiseks esmase tähtsusega. Ometi ei ole märkimisväärne osa teises keeles õpetavaid õpetajaid saanud üldse või kuigi põhjalikku teises keeles õpetamise metoodika koolitust (vastavalt 36% ankeedile vastajatest ei ole osalenud ja 30% on osalenud 1–8 päeva). 13% õpetajaist ei ole üldse osalenud ka aktiivõppemeetodite koolitustel. Kuigi ka koolitusel osalemine ei muuda kedagi õpitud metoodika vallas kohe professionaaliks, ei saa ilma korraliku baaskoolitusega inimestelt oodata, et nad suudaksid tagada kvaliteetselt õpet.

Mitmesugustel aineülestel spetsiifilisematel metoodikakoolitustel (õpilaste iseseisvuse ja õpioskuste arendamise, tunni eesmärgistamise ja planeerimise, õppematerjalide koostamise, e-õppe läbiviimise ning grupi juhtimise ja õpetajatöö psühholoogilise ja sotsiaalse poole alastel koolitustel) osalenud vastajad jagunevad kolmeks rühmaks: üks kolmandik on osalenud kuni kaheksa päeva pikkustel koolitustel, üks kolmandik üle kaheksa päeva pikkustel ja ligikaudu kolmandik ei ole sellistel koolitustel üldse käinud. Kaks viiendikku õpetajatest pole kunagi käinud koolitustel, kus käsitleti õpilaste mõtlemisoskuse arendamist või klassivälise ja projektõppe läbiviimist. Väiksemad osalusprotsendid on samuti nii üldise eesti keele kui ka ainealase eesti keele koolitustel, mis on mõeldud vaid mitte-eesti emakeelega õpetajatele.

Kokkuvõttes on õpetajatel olnud võimalus arendada oma teadmisi paljudes õpetamise jaoks olulistest valdkondades, kuid paljud olulised koolitused ei ole siiski veel jõudnud suure hulga õpetajateni.

Õpetajate üldine **rahulolu läbitud koolitustega** on keskmine. Neid aineõpetajate ankeedile vastajaid, kes kindlasti või pigem nõustuvad, et läbitud koolitused olid tulemuslikud, on umbes üks kolmandik. 77% vastanute arvetes on nad koolitustel saanud oskuse kasutada erinevaid meetoodilisi võtteid, et tund õpilastele *motiveerivaks* muuta. 74% õpetajaid on nõus, et läbitud koolitused on andnud neile vajalikud *üldmeetoodilised võtted*, mis tagavad, et õpilased saaksid nende aines heal tasemel teadmised ja oskused. 60% pedagoogidest peab õigeks väidet, et läbitud koolitused on andnud neile oskuse kasutada *keeleteo võtteid*, et oma aine õpilastele mõistetavaks teha – hoolimata sellest, et see ei ole nende emakeeles. 57% vastanute arvates on läbitud koolitused andnud neile oskuse tõhusalt *arendada oma õpilaste eesti keele oskust*.

Nagu näha, hindavad õpetajad kõige kõrgemalt kursustel omandatud oskust muuta tund motiveerivaks ning üldmeetoodilisi oskusi aine õpetamiseks. Tunnivaatluste põhjal võib öelda, et õpetajad kahtlemata valdavad oma ainet ja oskavad seda (ainekeskselt) ka õpetada. Liiga vähe oli aga näha õpilaskeskset lähenemist: õpitava aine õpilasele tähenduslikuks muutmist ning lisaks aineteadmistele ka pädevuste arendamist.

Kuigi üle poole õpetajaist hindab kõrgelt oma oskusi arendada tõhusalt õpilaste eesti keele oskust ja anda keeletuge, näitasid tunnivaatlused siiski midagi muud: just nende kahe oskuse osas on tähtis paljusid õpetajaid (võimalikult kiiresti) koolitada (vt ka jaotis 2.5). Vene emakeelega õpetajaist arvas 68%, et koolitused on andnud neile piisava eesti keele oskuse eestikeelse aineõppe läbiviimiseks.

Korrelatsioonianalüüs näitab, et kõige tulemuslikumaks hindavad koolitusi vene emakeelega õpetajad (hinnangute keskmine 2,7 punkti ehk lähim variandile „pigem nõustun“).¹³⁹ Need eesti emakeelega õpetajad, kes oskavad vene keelt rahuldavalt, hindavad koolitusi kõige madalamalt (hinnangute keskmine 2,2 punkti ehk lähim variandile „pigem ei nõustu“). Need õpetajad, kes töötasid ka varem vene koolis, hindavad koolituse tulemuslikkust üsna kõrgelt (hinnangute keskmine 2,69 punkti). Peaaegu sama palju on koolitustega rahul need, kes töötasid varem kusagil mujal kui koolis (hinnangute keskmine 2,63 punkti). Kõige madalamalt hindavad koolitustulemuslikkust need õpetajad, kes töötasid varem eesti koolis (keskmine hinnang 2,22).

Ankeedivastuste põhjal võib järeldada, et siiani läbitud koolitused ei ole piisavat kasu andnud neile, kellel on varasem väiksem kogemus venekeelses koolis töötamisega ja kes ise vene keelt eriti ei oska. See viitab asjaolule, et kuigi kaadri puudusel on koolid leidnud lahenduse palgata õpetajaid eesti koolidest, ei pruugi eesti koolidest tulnud õpetajate kohanemine minna vene koolides hõlpsalt, sest õpilaste teises keeles õpetamisel on vaja erinevat meetodikat.

4.4.2. Aineõpetajate edaspidine koolitusvajadus

Ankeedis oli vastajail palutud valida kuni viis koolitust, mida nad edaspidi kõige rohkem vajaksid. Valikuvõimaluste hulgas olid nii õpetamise põhioskuste, tänapäevase õpetusmeetodika kui ka kakskeelse õppe keelekomponendi koolitused. Kokku andsid 180

¹³⁹ Skaala: 1 – kindlasti ei nõustu, 2 – pigem ei nõustu, 3 – pigem nõustun, 4 – kindlasti nõustun.

vastajat sellele küsimusele 655 vastust. Järgnev loend esitab õpetajate koolituseelistused (iga valdkonna juurde on lisatud õpetajate osakaal, kes vastavat koolitust soovisid).

Õpetamise põhioskusi puudutavad koolitused

Aine õpetamise metoodika – 37%

Aktiivõppemeetodid (nt rühmatöö, rollimängud, lahenduste koosotsimine) – 30%

Grupi juhtimine, õpetajatöö psühholoogiline ja sotsiaalne pool – 27%

Õppeaine sisu – 23%

Tunni eesmärgistamine ja planeerimine – 14%

Tänapäevane õpetusmetoodika

e-õppe läbiviimine – 37%

Õpilaste õpioskuste ja iseseisvuse arendamine – 36%

Õpilaste mõtlemisoskuse arendamine – 35%

Klassiväline ja projektõpe – 22%

Koolitused, mille vajadus on seotud üleminekuga eestikeelsele aineõppele

Teises keeles õpetamise metoodika (LAK-õpe, keelekümblus jmt) – 44%

Õppematerjalide koostamine – 34%

Üldine eesti keel mitte-eesti emakeelega õpetajatele – 17%

Ainealane eesti keel – 17%

Muud koolitused

Muu – 2%

Aineõpetajate koolitusesoovid vastavalt erisugustele taustateguritele on esitatud lisas 1.

Fookusgruppides avaldasid õpetajad samuti arvamust siiani läbitud koolituste osas. Mitmed õpetajad on läbinud palju kasulikke koolitusi ja õpitu on jõudnud ka nende igapäevatöösse.

200 tundi mul on (läbitud koolitusi). Muusikaõpetus eestikeelses gümnaasiumis, aktiivõppe meetodid, ja siis kohe kitarr põhikoolis.. mul on väga palju olnud. ... Kasutan kogu aeg õpitud aktiivõppe meetodeid (muusikaõpetaja)

Viimane koolitus mul oli uusimmigrantide õpetamisest koolis. Väga huvitav oli. Isegi oli Rootsi õppereis. Vaatasime, käisime Rootsis, kuidas seal see töö käib, kuidas seal õpetatakse. Päris huvitav oli ja palju uut infot, õppematerjale (eesti kirjanduse õpetaja)

On aga ka õpetajaid, kes ütlevad, et on läbinud suure hulga erisuguseid koolitusi, kuid õpetavad ikka vana harjumuse järgi.

Ja ütleme, et kõik need intensiivõpe ja... – kõik need metoodikad on muidugi selged ja kursused on läbitud. Aga kui ma lähen tundi, ma ei kavatse seal mingisuguse metoodika järgi seda tundi läbi viia. Lihtsalt kui sulle meeldib tund, näed, et lapsed on huvitatud, siis läheb iseenesest see asi. (ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetaja)

Tunnivaatluse põhjal võib öelda, et see õpetaja viis oma tunni läbi traditsioonilisel viisil: loeti õpikut, täideti töövihikut, õpetaja pidas monoloogi ja õpilased vastasid õpetaja küsimustele.

Räägiti ka edasisest koolitusvajadusest.

No kõigepealt eesti keel on minu jaoks võõrkeel ja mina elan selles regioonis, kus eestikeelne keskkond praktiliselt puudub. Ja iga aasta oma aine analüüsis ma kirjutan, et mul on vaja eesti keele koolitusi kuskil väljaspool Narvat, väljaspool Ida-Virumaad. Tartus, Tallinnas ja seal, kus räägitakse eesti keelt. Las olla geograafia, see on minu ainealased koolitused. (Need võivad olla minu aine st geograafiaalased koolitused). See on topeltkasu. Mina värskendan oma eesti keele teadmisi ja õpetaja metoodikat. (geograafiaõpetaja)

Kindlasti (on vaja koolitusi). Anda uusi õppemeetodeid. Siin olen informaatikaõpetajaga täitsa nõus (et on vaja õppida kasutama IKT-vahendeid). Lapsed võib-olla oskavad arvutist palju paremini leida ... Et internet küll koolis on. Kõik on nagu õige ja ilus, aga kuidagi ta on nagu võõrkeha meil koolis. (ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetaja)

Järeldused

Eesti keeles õpetavatele aineõpetajatele on pakutud erisuguseid LAK-õppe läbiviimiseks vajalikke koolitusvõimalusi. Paljud õpetajad on ka osalenud mitmesugustel kursustel. Samas on siiski suur hulk õpetajaid, kes pole üldse osalenud või on osalenud ainult lühiajalistel teises keeles õpetamise koolitustel. Vajalik oleks võimaldada õpetajatele veel ka muid tänapäevase metoodika ja õpetamise põhioskuste koolitusi. Tunnivaatlused näitavad, et vaatamata asjaolule, et suurem osa õpetajaid on vähemalt mingil määral aktiivõppe meetodite koolitust juba saanud, väljendub see õppetöös üsna vähe. Eesti keeles ainet õpetavaid õpetajaid on vaja toetada uue rolli (LAK-õppe õpetaja, kes õpetab nii ainet kui ka keelt) omandamisel. Selleks on vaja luua standardiseeritud koolituskava, mis garanteerib ühtsete põhimõtete järgi toimuvate kindla kvaliteediga koolituste toimumise ning koolitatavate ühesugused arusaamad LAK-õppe põhialustest. Koolituskava peaks arvestama LAK-õpetaja pädevusmudelis esitatud kirjeldusega ning andma õpetajaile vajalikud teadmised ja pädevused LAK-õppe elluviimiseks. Koolitused peaksid olema võimalikult ainepõhised (spetsiaalselt kindla õppeaine õpetajatele) ning koolitusel peab olema senisest oluliselt tihedam seos praktikaga. Õpetajatel peaks olema palju võimalusi õpitava harjutamiseks igapäevatoos, tagasiside saamiseks (ja andmiseks), õnnestumiste ja ebaõnnestumiste analüüsiks. Samuti on vaja tõsta õpetaja enda vastutust töös nõutava pädevuse saavutamise ja hoidmise eest ning arendada nõustamissüsteemi. Lisaks standardiseeritud koolitustele on vaja jätkata aineõpetajate keeleoskuse parandamist võimaldavaid meetmeid: vene emakeelega õpetajatele eesti keele ja eesti emakeelega õpetajatele vene keele õpe (õpetajate vahetused, keeleõpe mentori abil jmt).

4.5. Õppematerjalid

KOKKUVÕTE

Headel õppematerjalidel on motiveeriva ja tõhusa õppetöö läbiviimisel üks võtmerolle. LAK-õppe materjalideks võivad olla emakeelsetele õppijatele loodud materjalid, mille juurde koostatakse toetavad lisamaterjalid või spetsiaalsed LAK-õppe metoodika põhised õppekomplektid.

Tunnivaatlustes selgus, et kõige rohkem kasutatakse õppematerjalina õpikuid ja töövihikuid ning PowerPointi slaidiesitlusi. Viimaste abil püüavad õpetajad õpikute keerukat materjali õpilastele jõukohasemal viisil esitada. Kõige rohkem on õpetajad rahul erinevate lisamaterjalidega, mida kasutatakse aga tunnivaatluste andmetel vähe. Kõige kasutatavamate materjalidega ollakse vähem rahul.

Peaaegu kõik õpetajad koostavad ise õppematerjale või otsivad neid internetist. Pooled õpetajad saavad lisaõppematerjale sageli ka koolitustelt. Ainult üks kolmandik pedagooge saab materjale kolleegidelt. Õpetajad kurdavad, et õppematerjalide puuduse tõttu kulub neil väga palju aega tundide ettevalmistamiseks ning nad tunnevad suurt vajadust abi järele sobivate õppematerjalide näol ning ootavad, et metoodikud tegeleksid õppematerjalide väljatöötamisega.

Venekeelsete koolide eestikeelsetes ainetundides on soovitatud kasutada eesti emakeelega õppijaile loodud õpikuid jm materjale ning õpetajate endi koostatud abi- ja lisamaterjale. Eestikeelse aineõppe materjalidega seostuvad siiski ulatuslikud probleemid. Eestikeelse kooli õppematerjalid on suures osas ainekesksed, mitte õppijakesksed: nad on väga teoreetilised ja kirjutatud keerulises keeles, valmistades raskusi isegi eesti emakeelega õpilastele. Viimasel ajal on siiski rohkem ilmunud ka tänapäevasema õpikäsitluse järgi loodud õpikuid. Kui õppijate keeletase on üsna hea, siis saab rohkem keskenduda ainesisule ja võib kasutada häid emakeele kõnelejaile loodud õpikuid. Siiski tuleks arvestada nii õpiku keelelist taset kui ka sisulist raskusastet. Igasuguse emakeelekõnelejaile mõeldud õppevara juurde on kindlasti vaja luua toetav lisamaterjal (töölehed, sõnaloendid, keeleõppe harjutused ja mängud, näitlikud vahendid jm).

Emakeelekõnelejaile loodud õpikud ei sobi siiski kõigile teises keeles õppijaile. Kui õpilaste keeletase on üsna madal, siis on emakeelsetele mõeldud õppematerjalid neile keeleliselt liiga rasked. Sel juhul on vaja kasutada rohkem keelepõhist metoodikat ning keskenduda nii aine- kui üldkeele sõnavarale ja keeleliste osaoskuste arendamisele. Sellised õpilased vajavad spetsiaalselt loodud õppematerjale, milles on oskuslikult esitatud ainesõnavara ja arendatakse keelelisi osaoskusi ning mis viivad õppijad tasemeni, kus nad on võimelised kasutama ka emakeelsetele õppijatele mõeldud materjale. Heade LAK-õppe materjalide väljatöötamisel võiks lähtuda rahvusvahelist kogemusest ning kasutada näiteks saksa ekspert Oliver Meyeri LAK-püramiidi põhimõtteid. Arendada tuleks ka tänapäevaseid kvaliteetseid e-õppematerjale.

Lähtekohad

Õppetundide õnnestumiseks on ainekava ja õpetaja isiku kõrval väga oluline roll ka õppematerjalidel. Et LAK-õpe on tänasel kujul Eestis (nagu ka mujal maailmas) suhteliselt uus ala, ei ole jõutud selle valdkonna jaoks palju spetsiaalseid õppematerjale välja anda.

Vajalike õpiressursside vähesus on üheks LAK-õppe eduka arenemise takistuseks. Teatud määral on see, et õppematerjale koostavad suures osas õpetajad ise, kasulik, sest õppematerjalide loomise oskus kuulub kindlasti LAK-õpetajale vajalike pädevuste hulka. See aga ei vähenda vajadust metoodikute, teadlaste ja professionaalsete autorite koostöös valminud õppekomplektide järele. Samas ei pea tänapäevased LAK-õppe materjalid sugugi piirduma paber kandjal õpikutega, nende kõrvale oleks vaja autentseid internetimaterjale, sh erinevaid multimodaalseid tekste.

Eestis on nähtud teisekeelse õppe õpivara küsimuse lahendusena eesti õppekeelega koolide õppevahendite kasutamist. Selline lähenemine toob aga endaga kaasa mitmeid tõsisemaid probleeme.

Eestikeelse kooli õppematerjalidest

Esimene rühm eestikeelset aineõpet puudutavaid probleeme on seotud eestikeelse kooli õpikute üldise tasemega. Suur osa eestikeelse kooli õpikuid ei ole koostatud tänapäevase õpikäsitluse järgi, nad on pigem aine- kui õpilaskesksed. Sellest tingituna on õpikud tihti ka väga teoreetilised, keeruka sõnastusega, õpilaste jaoks arusaamatud ja sageli ebahuvitavad. Liisa Tepp on uurinud oma magistritöös¹⁴⁰ õpiku „Geograafia põhikoolile: Eesti ja Euroopa“ keerukust õpilaste jaoks ning Liisa-Lotte Aksli-Avastu vaatles oma magistritöös¹⁴¹ eestikeelse kooli 7. klassi geograafiaõpikut – õhuringluse teema käsitlemist ning õpilaste arusaamist sellest. Mõlemast uuringust selgus, et õpikud on sisuliselt ja keeleliselt (eesti emakeelega) sihtrühma jaoks liiga teoreetilised ja keerukad. Maire Roio on oma magistritöös uurinud eesti kirjanduse õpetamist eestikeelses koolis. Ta on leidnud, et õpilaste arvates on kirjanduse tunnid igavad, nad põhjendavad seda sellega, et kogu aeg räägitakse kirjanike elulugudest ja tuleb lugeda kaugetest aegadest jutustavaid raamatuid, mis jäävad õpilastele mõistetamatuks.¹⁴²

Eesti haridusteadlane Jaan Mikk rõhutab õpikute olulist rolli õppeprotsessis ning annab soovitusi õpikute muutmiseks õpilasesõbralikumaks:

„Õpikutel on väga suur roll õppijate motivatsiooni ja õppetöö tõhususe mõjutamisel. Tänapäeva õpikud on sageli liiga rasked, nad ei võimalda õpilastel õppetöös oodatud edu saavutada. Õppimissoovi arendamiseks tuleks vähendada paljude õpikute keerukust ja mahtu. Edutunde kindlustamiseks ei tohiks õppetöös kiirustada ühelt teemalt teisele, vaid tuleks anda õpilastele aega õpitud materjali

¹⁴⁰ Tepp (2012).

¹⁴¹ Aksli-Avastu (2011).

¹⁴² Roio (2011).

kasutada. Seega on õppekirjanduses olulised harjutusülesanded ja tundmaõpitud seaduspärasuste mitmesugused rakendused eri eluvaldkondades.“¹⁴³

Jaan Mikk leiab ka, et õpilaste huvi materjali vastu tõstab vanuseastmele omase väljendusviisi valik ja õpilaste huvide arvestamine.¹⁴⁴

Eestikeelse kooli õppematerjalide sobivus teises keeles õppijatele

LAK-õppe jaoks materjale valides peab kõigepealt arvestama, mis keeletasemega on õppijad. Kui õppijate keeletase on üsna hea, siis saab rohkem keskenduda ainesisule. Sellistele õpilastele võivad sobida ka õppijakesksed emakeele kõnelejaile loodud õpikud. Siiski tuleks arvestada nii õpiku keelelist taset kui ka sisulist raskuastet. Et teises keeles õppimine on kognitiivne lisakoormus, võiks õpitav ainesisu olla võimaluse korral veidi lihtsam. Näiteks on teistes riikides LAK-õppes mõnikord kasutatud emakeelekõnelejaile kirjutatud, kuid madalama klassi õpikuid, ka selliseid, mis õpilastel emakeeles juba läbitud.¹⁴⁵ See vähendab tunduvalt üldist kognitiivset koormust õppija jaoks ja tal jääb rohkem võimalusi keskenduda keelele. Igasuguse emakeelekõnelejaile mõeldud õppevara juurde on siiski vaja luua toetav lisamaterjal (töölehed, sõnaloendid, harjutused, mängud, näitlikud vahendid jm).

Kui aga õpilaste keeletase on üsna madal, siis on emakeelsetele mõeldud õppematerjalid lingvistilises mõttes liiga keerukad. Niisugusel juhul on vaja kasutada rohkem keelepõhist metoodikat, keskendudes nii aine- kui ka üldkeele sõnavarale ja keeleliste osaoskuste arendamisele. Nõrga keeleoskusega õpilased vajavad spetsiaalselt loodud õppematerjale, mis viivad õppijad tasemeni, kus nad on võimelised kasutama ka emakeelsetele õppijatele mõeldud materjale. Näitena võib nimetada siinse aruande ühe autori loodud õppevihikut „Praktiline eesti keel teise keelena“.¹⁴⁶ See on koostatud eestikeelse kooli õppevihikute „Praktiline eesti keel“¹⁴⁷ alusel (kuid erineb algmaterjalist sel määral, et seda võib pidada uueks õppematerjaliks): lisatud on sõnavaraharjutusi ning keeleliste osaoskuste arendamist võimaldavad tekste ja ülesandeid, lisaks keelestruktuuri selgitusi ja rohkem samm-sammulisi juhiseid ülesannete täitmiseks.

Millised peaksid olema head LAK-õppe materjalid?

Heade õppematerjalide loomine on keerukas ja aeganõudev töö, mida ei saa panna täielikult õpetajate õlgadele. Samas aga peab iga LAK-õppe õpetaja ise siiski suutma vähemalt lisamaterjale kohandada ja luua. Selleks vajavad nad ka teadmisi, vahendeid ja mudeleid.¹⁴⁸ Sedasama vajavad ka autorid, et luua mahukamaid LAK-õppe komplekte.

Saksa LAK-õppe ekspert, koolitaja ja autor Oliver Meyer on loonud **LAK-õppe püramiidi mudeli** (*CLIL pyramid*), mis rajaneb Nelja C põhimõttel (vt jaotis 4.3.3.) ja on

¹⁴³ Mikk, Jaan. Õppetöö motiveerimine õppekirjanduse abil. Metoodiline materjal autori kodulehel, <http://raud.ut.ee/~jaanm/opimotivatsioon.htm> (10.04.2013).

¹⁴⁴ vt eelmine viide ja ka Pärtel (2001).

¹⁴⁵ Baldwin (2011).

¹⁴⁶ Kitsnik (ilmumas).

¹⁴⁷ Ehala ja Kitsnik (2011, 2012).

¹⁴⁸ Meyer (2010).

loodud kui integratiivne vahend materjali loojatele ja tunni kavandajatele. LAK-õppe püramiidi on õnnestunult kasutatud õpetajate põhi- ja täiendõppes üle kogu Euroopa. Järgnev ülevaade LAK-õppe materjalide olulisematest elementidest on koostatud selle mudeli alusel.¹⁴⁹

1. **Õppematerjal on rikkalik autentne, õpilaste jaoks tähenduslik ja parajat väljakutset pakkuv sisend.** Autentne tähendab, et sisend peab pärinema päris elust, mitte ei tohi olla spetsiaalselt õppematerjali jaoks kirjutatud. Tekstide rikkalikkuse all peab Meyer silmas seda, et need sisaldavad mitmekesisist kognitiivset ja lingvistilist materjali. Tähenduslikkuse all mõistetakse, et tegemist on inimkonna jaoks oluliste teemadega ja konkreetsete õppijate jaoks oluliste teemadega. Sisend peaks kindlasti sisaldama ka multimodaalseid tekste: see võimaldab edukalt õppida eri andetüübiga õppijail ning kindlustab ka aine sügavama mõistmise ja omandamise. Tekstid peaksid olema struktureeritud (alapealkirjad, lõigud jm) ja varustatud illustreeriva materjaliga. Sisendi juurde peab kuuluma ka vajalik sisuline ja keeleline tugi, näiteks töölehed, mis aitavad sisendit struktureerida, ning sõnaloendid. Tekstiosa juurde peaksid kuuluma ka sobivad ülesanded (nt loe või kuula ja sildista diagramm, pilt, kaart või graafik, täida tabel, reasta info, täida lüngad, identifitseeri rääkija või kirjutaja, tema asukoht või suhtumine).

2. **Õppematerjal on ülesanded, mis arendavad kõrgema taseme mõtlemisoskusi (analüüsi, sünteesi jmt), õppijate koostööd, autentset suhtlust ja ainepõhiseid pädevusi.** Ülesanded peaksid võimaldama õpitavat mitu korda korrata (näiteks rääkimisülesanded, mille ajal tuleb loetut või kuuldot mitu korda eri paarides või rühmades esitada ja arutada) ning eri viisil tajuda ja niimoodi sügavamalt mõista. Ülesannete juurde peab kuuluma vajalik sisu- ja keeletugi (töölehed, pildid, graafikud, tabelid, vajalik ainesõnavara ja -fraasid jmt). Seejuures on vaja tähelepanu pöörata nii ainesõnavarale, üldakadeemilisele sõnavarale kui ka tavalisele üldkeele sõnavarale. Harjutada on vaja ka eri keelefunktsioonide väljendusvõimalusi (näiteks kuidas sobival viisil võrrelda ja vastandada, kuidas kirjeldada kohti või protsesse). Õppijail peab olema piisavalt võimalusi kasutada keelt tähendusrikastes olukordades.

3. **Õppematerjal võimaldab väljundit ehk õpilaste valmistatud praktilisi töid, loomingulisi produkte, esitlusi jmt.** Väljundi valmimine peab olema suunatud ja juhitud – tuleb arendada sobivat keelekasutust, mis ei arene iseenesest (nt akadeemilise keele kasutamine tavalise suhtluskeele asemel). Tuleks ka pöörata tähelepanu keeleväljenduse sujuvuse, korrektsuse ja rikkalikkuse-komplekssuse arendamisele.

Tasemel õppematerjalide loomiseks on vaja põhjalikult tunda ja arvestada rahvusvahelist ja Eesti oma kogemust ja eeskujut: nii põhiõpikute ja õppekomplektide ning eri tüüpi lisamaterjalide osas kui ka õpetaja metoodiliste juhendite osas. Mitmeid näidiseid on võimalik leida ka erinevatest internetikeskustest.¹⁵⁰ Ka eestikeelseid LAK-õppe materjale peaks koguma internetikeskkonda, kus neid leiduks küllalt rikkalikul määral ja kust kõigil soovijatel oleks võimalik neid alla laadida ja kasutada.¹⁵¹ Arendada tuleks ka

¹⁴⁹ Meyer (2010).

¹⁵⁰ Huvitav lisamaterjalide ressurss ingliskeelseks LAK-õppeks on Simple English Wikipedia, mis sisaldab hetkel ligi 100 000 artiklit lihtsas inglise keeles, simple.wikipedia.org (06.04.2013).

¹⁵¹ Eestis võiks kaaluda selle keskkonnana kasutada LAK-õppe võrgustiku kodulehte, <http://lak-ope.ee/> (06.04.2013). Rahvusvahelisi näiteid keeleõpetajatevahelisest veebipõhisest koostööst: õpetajate

tänapäevaseid kvaliteetseid e-õppematerjale. Siiski ei leita rahvusvahelises õppevaraarenduses, et paber kandjal vahendid oleksid taandumas e-õppe ees, näiteks Norra infotehnoloogia haridusrakendamise nõustaja Øystein Nilteni ettekujutuses käivad tavaõpik ja digiõpik veel kaua käsikäes¹⁵².

Uuringus analüüsisime eestikeelsetes ainetundides kasutatavaid õppematerjale, õpetajate rahulolu olemasolevate materjalidega ja lisamaterjalide hankimise viise:

- 1) aineõpetajate ankeetküsitluse statistilise analüüsi põhjal;
- 2) aineõpetajate fookusgrupiintervjuude alusel;
- 3) tunnivaatluste põhjal.

Tulemused

Tunnivaatlustes fikseerisime kasutatud õppematerjalide liigi. Tulemused on esitatud tabelis 4.16.

Tabel 4.16. Vaadeldud eestikeelsetes ainetundides kasutatud õppevahendid.

Õppematerjalid	Vaadeldud tundide arv (kokku 36 tundi)
õpikud ja töövihikud	23 (64%)
PowerPointi slaidid	19 (53%)
töölehed	14 (39%)
muusika	7 (19%)
kaardid	5 (14%)
sõnastikud	5 (14%)
e- õppematerjalid	3 (8%)
videod	2 (6%)

Kõige rohkem kasutati tundides õppematerjalina **õpikuid ja töövihikuid** ning **PowerPointi slaidiesitlusi**. Viimaste abil püüavad õpetajad õpikute keerukat materjali õpilastele jõukohasemal viisil esitada. Slaidiesitlused on õpetaja enda koostatud (õpiku, internetimaterjalide vm põhjal), harvem kasutati ka kolleegide loodud esitlusi. Peaaegu 40% vaadeldud tundides oli näha töölehtede kasutamist. Seitsmes tunnis (nende hulgas neli muusikaõpetuse tundi) kuulati muusikateoseid. Mõnedes tundides kasutati kaarte ja mõnedes sõnastikke. Paaris tunnis kasutati elektroonilisi õppematerjale või vaadati videot. Tabel 4.17 võtab kokku õpetajate ankeedivastused õppematerjalidega rahulolu kohta.

õpperessursside ja koostöö portaalid The Guardian's Teacher Network, <http://teachers.guardian.co.uk/subject/english.aspx>, ja OneStopEnglish, <http://www.onestopenglish.com> (06.04.2013).

¹⁵² Teder (2013).

Tabel 4.17. Õpetajate rahulolu õppematerjalidega (aineõpetajate ankeetküsitluse tulemused).

Materjali liik	Vastajaid
e-õppematerjalid	58%
tabelid, kaardid, pildid	57%
ainealased sõnastikud	56%
filmid, videod, audiomaterjalid	50%
õpikud	44%
metoodilised käsiraamatud õpetajale	37%
töövihikud	34%

Õpetajate ankeedivastustest nähtub, et kõige rohkem on nad rahul e-õppematerjalidega, abimaterjalidega (tabelid, kaardid, pildid) ning ainealaste sõnastike, filmide ja videotega. Nende materjaliliikidega on rahul pool või veidi üle poole aineõpetajaist. Samas näitavad tunnivaatlused, et neid materjale eriti palju ei kasutata. Kõige kasutatavamate materjalidega ollakse vähem rahul. Õpikutega on rahul alla poole vastanuist ja töövihikutega kõigest üks kolmandik pedagooge. Ka rahulolu metoodiliste käsiraamatutega on madal (veidi üle kolmandiku õpetajaist on nendega rahul).

Lisaõppematerjale saavad õpetajad eelkõige ise tehes või internetist (vt tabel 4.18). Samas ei ole päris selge, mida ise tegemise all silmas peetakse. Tunnivaatluste põhjal otsustades tähendab see suure tõenäosusega õpikute või internetimaterjalide kombineerimist ja neist kokkuvõtte tegemist. Pooled õpetajad saavad lisaõppematerjale sageli ka koolitustelt. Ainult üks kolmandik pedagooge saab materjale kolleegidelt, mis peegeldab õpetajate vähest koostööd ning kasutamata võimalust sünergiaks ja aja kokkuhoiduks. Siin aitaks kaasa õpetajate koostöö ja materjalide jagamise võimaluste (sh veebipõhiste) jätkuv tõhustamine (vt ka fookusgruppintervjuude ülevaade allpool ja jaotis 2.3.).

Tabel 4.18. Lisaõppematerjalide hankimise viisid (aineõpetajate ankeetküsitluse tulemused).

Materjalide hankimise viisid	Vastajaid
teen ise	92%
internetist	83%
koolitustelt	50%
raamatukogust	42%
tõlgin muust keelest eesti keelde	36%
kolleegidelt	31%

Fookusgruppides avaldas enamik õpetajaid arvamust, et teisekeelseks õppeks sobiliku õppematerjali vähesus või puudumine on väga suureks probleemiks. Sellega on seotud ka teine mure: õpetajatel kulub endi sõnul väga palju aega tundide ettevalmistuseks. Õpikute kohta leiti, et olemasolevad on liiga rasked ja teoreetilised ning sobivad ainult neile, kes juba keelt valdavad. Õpetajate arvates on olemasolevad õppematerjalid õpilastele sageli ebahuvitavad ning rasked isegi õpetajale endale (kindlasti on juurde vaja õpetaja tehtud lihtsustatud kokkuvõtteid).

See (õpik) on juba teine variant. Esimene oli üldse väga raske eestlastele ka. Tehti kergem variant, aga see on ka ikkagi selline keeruline ja nendel on natuke raske sellest aru saada. Tegelikult me ei saa väga palju kasutada. Ma võin muidugi öelda, et see lehekülg, vaatame sealt midagi, aga noh.. Ma teen ise mingit presentatsiooni või siis tavaliselt on mul tahvli peal kõik läbi arvuti, põhimõisted ja märksõnad alati on tahvil. Siis kui nad kuulmise järgi ei kuule midagi, siis nad vähemalt näevad visuaalselt seda (muusikaõpetaja)

Sama arvamust jagavad ka õpilased, kes toovad oma aineteadmiste kannatamise ühe põhjusena esile õppematerjalide liigse teoreetilisuse ja keerukuse ning uue sõnavara ülejõukäiva hulga (vt jaotis 6.5).

Mõned õpetajad leiavad siiski, et nad on õppematerjalidega hästi varustatud. Näiteks kirjanduse õpetajad kasutavad vene koolide jaoks koostatud eesti kirjanduse õpikut ja töövihikut ning lisaks ka erisuguseid lisamaterjale.

Meil on jah, õpikud, vihikud, siis palju filme ja igasuguseid CD-plaate õpikute juurde. Töövihik on väga hea. (eesti kirjanduse õpetaja)

Üks geograafiaõpetaja toob ka näite heast õppekomplektist geograafia valikkursuse jaoks.

Tahan veel lisada, et näiteks Globaliseeruva maailma valikkursuse jaoks geograafias on suurepärane õpik ja vahendid olemas. Kõik koos, ka PowerPointi esitlustega, juhenditega, millist metoodikat võiks kasutada või proovida. Väga hea. (geograafiaõpetaja)

Mitmes aines on aga vajalikest, õppekavale vastavatest, õppematerjalidest suur puudus.

Eriti raske olukord on sellepärast, et ei ole õpikuid üldse, ei ole materjale. Otsid kogu aeg kuskilt internetist neid asju. Paned kokku. Ja see võtab ka aega. Loomulikult selleks, et mõelda, mis metoodikat sa hakkad kasutama, aega ei ole. Kui leiad mingi huvitava asja, siis sa kasutad seda. (matemaatikaõpetaja)

Ja veel suur probleem, et puuduvad õpikud, sobivad õpikud venekeelsetele lastele bioloogias ja geograafias jne. (bioloogiaõpetaja)

Mina iga kord leian ise ülesanded. No kui õpikud puuduvad. See on uskumatu töö. See on väga raske minu jaoks. Mina olen tavaline inimene, tavaline naine, mul on oma pere, mul on lapsed, mul on mees, kes tahab, et mina olen kodus. Ja mina istun ja valmistan ja valmistan. Mõtlen, et Haridusministeerium peab mõtlema, kuidas peab aitama meid, muusikaõpetajaid. On vaja õpikut, õpikut, ainult õpikut. (muusikaõpetaja)

Ma olen näinud inglise keele näiteks õpetajaraamatuid, kus iga õppetunni jaoks on välja pakutud, iga teema jaoks on välja pakutud 2–3 meetodit. Õpetaja valib parasjagu selle, mis talle tundub täna olevat jõukohane. Aga meil kahjuks üks väga suur käsitöö käib. See on väga suur töö. (geograafiaõpetaja)

Mitmed õpetajad kasutavad Keelekümbluskeskuse poolt põhikoolile välja antud töölehti. Nende suhtes ei valitse õpetajate seas siiski üksmeelt: mõned peavad neid osaliselt ka gümnaasiumile sobivateks, teised seda arvamust ei jaga. Mõned õpetajad nimetavad veel mitmeid kohti, kust interneti abil saab sobivaid materjale leida. Samuti teeb osa fookusgrupis osalenud õpetajaid koostööd kolleegidega, kelle materjale kasutatakse.

Kui võtame seda metoodikat, mis pakub – väga head materjalid on internetis olemas – pakub see keelekümbluse keskus, Tartu Ülikool, Koolielu portaal ja paljud kolleegid,

kes on kogenud kolleegid, avaldavad oma materjale. See väga hästi arendab. (geograafiaõpetaja)

Aineõpetajate üldine arvamus on siiski, et materjalide väljatöötamisega peavad tegelema metoodikud.

Ja et ikka Haridusministeerium paneks nii asjad paika, et ikka hobune oleks vankri ette rakendatud, aga mitte vanker hobuse ette. Paremad õppekavad, materjalid oleks kõik valmis, õpikud valmis ja alles siis oleks see üleminek. Muidu meid sunnitakse niimoodi sellisesse seisundisse, et me tegelikult peame tegelema ainult tundide ettevalmistamisega. (ajalooõpetaja)

Sama meelt on koolijuhid, kes kaadripuuduse kõrval peavad teiseks suuremaks probleemiks õppematerjalide puudust ning olemasolevate õppematerjalide kvaliteeti. Kõik juhid arvavad, et ei ole häid eestikeelseid aineõpikuid, mis sobiks vene õppekeelega koolidele (vt jaotis 7.5.2).

Lisaks õpikutele avaldab mõni õpetaja soovi mänguliste ülesannete järele (nt ajaloo), mõni õpetaja leiab ka, et tahvelarvutite kasutuselevõtt võiks õpilaste õpihuvi tõsta.

Järeldused

Arvestades nii aineõpetajate, õpilaste kui ka koolijuhtide selget arvamust spetsiaalsete õppematerjalide vajaduse kohta, on selge, et on vaja välja töötada arvestataval tasemel LAK-õppe materjale eri õppeainete jaoks. Vaja on nii lisamaterjale, mida on võimalik luua lühema ajaga, kui ka LAK-metoodikal põhinevaid põhikomplekte, mis sisaldaksid eri tüüpi tekste ja harjutusi, annaksid õpilastele vajalikku aine- ning keeletuge ja võimaldaksid diferentseeritud õpet. Nende väljatöötamine on aeganõudvam töö. Õppematerjalide loomisse on vaja kaasata metoodikuid ning ülikoolide ja teadusasutuste töötajaid ja tudengeid. Materjalide autorite koolitusse tuleks kaasata tunnustatud väliseksperte. Aineõpetajatele ja eesti keele õpetajatele tuleb pakkuda õppematerjalide koostamise koolitusi, mille tulemusel nad oskavad ise lisamaterjale koostada. Lisaks paberkandjal olevatele õppematerjalidele tuleb arendada ka e-õppematerjale.

4.6. Õpperuum ja töötingimused

KOKKUVÕTE

Õpperuumi sisustus ja kujundus on üheks võimaluseks toetada eestikeelse aineõppe efektiivsemaks ja õpilastele jõukohasemaks muutumist. LAK-õppe läbiviimist soodustab õpperuum, kus on mööbel, mida saab kergesti ümber paigutada, ning rikkalik aine- ja keelekeskkond: teatmeteosed, internetiühendusega arvuti, pildid, kaardid jne. LAK-õppe metoodika näeb ette, et õpitav materjal, sh vajalik keeleaines peab olema õppijale nähtavaks tehtud ka klassiruumi seintel jm.

Enamikul ankeetküsitluses osalenud õpetajatest on tunnis olemas interneti kasutamise võimalus. Ühel kümnendikul vastajatest siiski seda tänapäevase tunni läbiviimiseks

elementaarset vahendit pole. Üsna tõsine on probleem koopiade tegemisega: kaks viiendikku aineõpetajatest ei saa teha koopiaid nii palju kui vaja ning samal ajal puuduvad suurel osal neist ka sobivad õpikud-töövihikud. See takistab kindlasti olulisel määral eestikeelse aineõppe kvaliteetset läbiviimist.

Vaadeldud tundides nähtud klassiruumid ei vastanud peaaegu üldse LAK-õppe põhimõtetele. Mööbel ja selle paigutus ei soodustanud rühmatööde tegemist ning klassides ei olnud rikkalikku keele- ja ainekeskkonda. Olid aga siiski ka mõned meeldivad erandid.

Lähtekohad

Õppijate jaoks esitab gümnaasiumiastme üleminek eestikeelsele aineõppele suure väljakutse – seetõttu on vaja kasutada iga võimalust, et toetada toimetulekut keeruka ainesisu, eestikeelse terminoloogia ja ulatusliku üldakadeemilise sõnavaraga. Õppetöö tulemuslikkust toetab ka sisukalt ja asjakohaselt sisustatud õpperuum. Teises keeles õppimise puhul tähendab see seda, et klassis peaks olema sobiv mööbel ning rikkalik aine- ja keelekeskkond: õppijate käsutuses peavad olema keele- ja ainetuge pakkuvad sõnaraamatud, teatmeteosed, internetiühendusega arvuti, pildid, plakatid, kaardid, raamatud, ajalehed, ajakirjad. LAK-õppe metoodika näeb ette, et õpitav materjal, sh vajalik keeleaines peab olema õppijale nähtavaks tehtud ka klassiruumi seintel ja mujal.

LAK-õppe tunnid peaksid toimuma nii, et õppijad näeksid üksteise nägusid ja kuuleksid üksteise juttu. Istuma peaks ringis või väikestes rühmades. **Mööbel** peaks LAK-õppe tunnis olema kergelt ümber paigutatav, mis võimaldaks moodustada eri tööde jaoks eri suurusega rühmi ja vahepeal istuda ühiselt suures ringis. Vahtevahel peaksid õpilased tunnis ringi liikuma. Mõnikord peaksid tegevused toimuma ka klassist väljas.

Uuringus vaatlesime õpperuumi ja töötingimusi:

- 1) aineõpetajate ankeetküsitluse alusel;
- 2) tunnivaatluste põhjal.

Tulemused

Ankeetküsitluses küsisime õpetajatelt, millised tingimused neil õppetöö läbiviimiseks on (vt tabel 4.19).

Tabel 4.19. Õppevahendite kasutamise võimalused (aineõpetajate ankeetküsitluse tulemused).

Kasutatav vahend	Vastajaid
internet	89%
arvuti(d) klassis	83%
internet tundide ettevalmistamiseks	80%
videoprojektor	77%
koolipoolne IT-tugi	77%

võimalus viia tunde läbi arvutiklassis	64%
võimalus teha koopiaid nii palju kui vaja	62%

Enamikul õpetajatest on tunnis olemas interneti kasutamise võimalus. Siiski ei ole kümnendikul vastajatest seda tänapäevase tunni läbiviimiseks elementaarset vahendit. Kõige vähem on õpetajaid, kellel on võimalus teha koopiaid nii palju kui vaja ning viia tunde läbi arvutiklassis (kumbki võimalus puudub umbes kolmandikul õpetajatest). Kui ligikaudu 40% aineõpetajaid ei saa teha koopiaid nii palju kui vaja ning samal ajal puuduvad suurel osal neist ka sobivad õpikud-töövihikud, takistab see kindlasti olulisel määral eestikeelse aineõppe kvaliteetset läbiviimist.

Õpperuumi vaadeldi ka tunnivaatluste ajal. Vaadeldud eestikeelsed ainetunnid toimusid üldjuhul tavalises kooliklassis, mis oli sisustatud tavapärase laudade-toolidega, kus õpilased istusid paarikaupa üksteise taga (26-s vaadeldud tunnis). Kolmes tunnis istuti üksteise kõrval pikkades ridades. Üks tund toimus spetsiaalses tõusvate ridadega muusikaklassis ja kaks tundi toimusid arvutiklassis. Väga harva istuti ringis (ühes tunnis osa aega) või väikestes rühmades (kahes tunnis). Väga harva liiguti klassis ringi. Klassist väljaspool toimus kaks kehalise kasvatuse tundi, üks kunstiõpetuse tund (õppekäik linnas). Üks inimeseõpetuse tund algas koridoris ja jätkus klassis. Vähestes klassiruumides oli näha rikkalikku aine- ja keelekeskkonda. Olid siiski ka meeldivad erandid (nt kunstiõpetuse klass). Mõnedes klassides olid riulitel olemas sõnastikud vm abivahendid, kuid läbi erinevate tunnivaatluste kasutati neid harva.

Järeldused

Kokkuvõttes ei vastanud klassiruumid peaaegu üldse LAK-õppe põhimõtetele. Mööbel ja selle paigutus ei soodustanud rühmatööde tegemist. Klassis ei olnud rikkalikku keele- ja ainekeskkonda. Klassiruumide muutmine LAK-õppe põhimõtetele vastavamaks ei ole eriti keerukas ega kulukas, see annaks aga efekti õppetöö parendamisel.

Tehniliste vahenditega varustatus on kokkuvõttes üsna hea, kuid siiski ei ole kõigil õpetajail interneti kasutamise võimalust. Kõige suurem probleem on õpetajatel koopiategemise: peaaegu pooltel aineõpetajatel pole võimalik vastavalt vajadusele koopiaid teha. Olukorras, kus vajalikest õppematerjalidest on suur puudus, oleks kindlasti vajalik tagada õpetajaile võimalus teha koopiaid nii palju, kui neil õppetöös vaja läheb.

4.7. Õpilased eestikeelses ainetunnis

KOKKUVÕTE

Tunnivaatluste käigus võis eestikeelsetes ainetundides näha rahulikku tööõhkkonda, kuid vähe oli märgata õppimise rõõmu, õpilased täitsid õpetaja antud ülesandeid, kuid näitasid üldjuhul vähe omapoolset initsiatiivi. Et umbes pool tunnivaatlustest toimus kümnendates klassides, kes tegid 60-protsendilises eestikeelses aineõppes alles esimesi samme, oli nende

õpilaste mõningane ebakindlus arusaadav. Kuid ka üheteistkümnendate klasside õpilaste juures ei olnud sageli märgata suurt erinevust. Aineõpetajate arvates võimaldab klasside tugevama poole õpilaste keeleoskus eestikeelse aineõppega üldiselt toime tulla (nii arvas neli viiendikku aineõpetajaist), klasside nõrgema poole kohta arvas sama ainult üks viiendik õpetajaid. Samas on aineõpetajad väga optimistlikud õpilaste arenemise suhtes. 77% vastanuist on nõus, et nende õpilaste aineteadmised arenevad hästi, ja 72% arvab, et õpilaste eesti keele oskus areneb hästi. Õpetajate optimistliku suhtumisega ei haaku aga õpilaste ankeetküsitluste ja fookusgrupiintervjuude tulemused. Ligikaudu pooled õpilased saavad paljude ainetes toimuvast enda sõnul aru halvasti või pigem halvasti ja üle poole õpilastest arvab, et enamik eestikeelsete ainetes ei arenda nende keeleoskust. Seega ei taju aineõpetajad oma õpilaste arengut õigesti ega oska ka oma tunnitegevusi nii planeerida, et neist õpilastele rohkem tuge oleks.

Tulemused

Uurisime õpilaste osalust eestikeelses aineõppes:

- 1) aineõpetajate ankeetküsitluse statistilise analüüsi põhjal;
- 2) aineõpetajate fookusgrupiintervjuu alusel;
- 3) tunnivaatluste põhjal.

Kuigi üldjuhul ei jagata vene õppekeelega koolides eestikeelsetes tundides õpilasi kahte rühma, olid klassid üsna väikesed gümnaasiumiõpilaste väikse arvu tõttu. Vaadeldud tundides oli klassis keskmiselt 18 õpilast, kõige vähem 6 ja kõige rohkem 29 õpilast.

Tunnivaatluste käigus vaadeldi õpilaste aktiivsust tunnitegevustes, õpilaste eesti keele kasutust, õpilaste iseseisvust ja koostööd kaaslastega. Ankeetküsitluses küsiti aineõpetajatelt kuidas nad hindavad oma õpilaste eesti keele oskust ja selle arenemist.

Ankeetküsitluses arvas 84% vastanud aineõpetajaist, et tugevamal poolel klassist on eesti keele oskus eesti keeles aine õppimiseks kindlasti piisav või pigem piisav. Nõrgema poole kohta klassist arvas sama vaid 22% vastanuist. Vastused näitavad, et ühe kuuendiku õpetajate arvates ei võimalda isegi tugevamate õpilaste eesti keele oskus eestikeelset aineõpet läbi viia. Nõrgemate õpilaste keeleoskus on eestikeelse aineõppe läbiviimise oluliseks takistuseks aga lausa nelja viiendiku vastajate hinnangul. Samas on aineõpetajad väga optimistlikud õpilaste arenemise suhtes. 77% vastanuist on nõus, et nende õpilaste aineteadmised arenevad hästi ja 72% arvab, et õpilaste eesti keele oskus areneb hästi. Õpetajate optimistliku suhtumisega ei haaku aga õpilaste ankeetküsitluste ja fookusgrupiintervjuude tulemused (vt jaotis 6.4.5). Seega ei taju aineõpetajad oma õpilaste arengut õigesti ega oska ka oma tunnitegevusi nii planeerida, et neist õpilastele rohkem kasu oleks.

Fookusgruppides osalenud õpetajad olid seisukohal, et keeleoskuse areng sõltub suures osas õpilaste motivatsioonist.

Kes tahavad lihtsalt lõpetada kooli, nendel ei lähe (eesti keele oskus paremaks). Kes tahavad midagi saavutada, nendel läheb. (kehalise kasvatusõpetaja)

Tunnivaatluste põhjal võib öelda, et klassides on üldjuhul rahulik tööõhkkond, kuid vähe on näha õppimisrõõmu. Valdavalt istuvad õpilased vaikelt ja kuulavad õpetajat ning täidavad tema juhiseid ja ülesandeid. Mõnedes klassides suhtlevad õpilased omavahel, kui

õppemeetodid seda võimaldavad. Küllalt sageli on ka raske hinnata, kas terve klass töötab aktiivselt kaasa, sest õpetajale vastavad ainult mõned õpilased ja ülejäänute puhul on raske otsustada, kas nad on mõttega õppetöö juures. Silma torkab, et õpilased esitavad õpetajale väga vähe omaalgatuslikke küsimusi ja väljendavad oma initsiatiivil vähe arvamust. Seda on näha vaid üksikutes tundides.

Järeldused

Õpilased täidavad etteantud tööülesandeid, kui suudavad, kuid paljud neist ei tunne teises keeles õppimisest rõõmu. Aineõpetajad arvavad, et suure osa õpilaste keeletase ei vasta gümnaasiumi aineõppeks vajalikule. Aineõpetajad on liiga optimistlikud õpilaste aineteadmiste ja keeleteadmiste arengu suhtes.

4.8. Aineõpetajate koostöö ja tugi

KOKKUVÕTE

LAK-õppe õnnestumiseks on vajalik kõigi osapoolte koostöö. Pooled aineõpetajad saavad nõu ja abi oma kooli juhtkonnalt. Samuti pooled aineõpetajad teevad koostööd teiste aineõpetajatega nii oma koolist kui ka mujalt. Veidi üle kolmandiku aineõpetajatest teeb koostööd eesti keele õpetajatega.

Aineõpetajaid tuleks suunata tihedamale koostööle teiste aineõpetajatega (võrgustike loomine, õppematerjalide jagamine, foorumid, traditsioonilised kokkusaamised, vastastikku tundide külastused, tagasiside andmine jmt). Samuti tuleks soodustada aine- ja keeleõpetajate koostööd, mis on praegu liiga vähene ja juhusliku iseloomuga.

Lähtekohad

LAK-õppe programmi tõhus elluviimine vajab väga läbimõeldud ja programmi kõiki eri aspekte arvestavat juhtimist, selget struktuuri ja tööjaotust, piisavaid ressursse ning motiveeritud, informeeritud ja asjatundlikke osalejaid. Kui mõni nendest tingimustest ei ole täidetud, siis on programmil suur oht mitte õnnestuda. Edukas programmis on äärmiselt oluline, et kõik selle osapooled suhtleksid omavahel ja teeksid koostööd. LAK-õppe edukaks toimumiseks on väga oluline ka aineõpetajate koostöö oma kooli teiste aineõpetajate, eesti keele õpetajatega, IT-spetsialistiga, haridustehnoloogiga, kooli juhtkonnaga ning kolleegidega teistest koolidest.

Ankeedis küsisime õpetajailt, kellega nad teevad koostööd, kui tihti nad saavad erinevatelt kolleegidelt nõu ja abi ning kuidas kooli juhtkond neid toetab.

Tulemused

Aineõpetajad vastasid, et teevad koostööd ning saavad nõu ja abi kõige rohkem kooli juhtkonnalt (52% vastajaist teeb juhtkonnaga koostööd ning saab nõu abi enamasti või pigem

tihti) ja teistelt aineõpetajatelt nii oma koolist kui ka mujalt (49%). IT-spetsialisti ja haridustehnoloogiga teeb koostööd enamasti või pigem tihti 38% aineõpetajaist ning kõige vähem tehakse koostööd eesti keele õpetajaga (36% aineõpetajaid teeb koostööd ja saab nõu või abi pigem tihti või enamasti).

Fookusgruppides rääkisid õpetajad samuti koostööst teiste sama aine õpetajatega.

Mul on niisugune tunne, et mina olen Eestis üksinda venekeelne muusikaõpetaja, kes alustas ja lõpeb, siis.. kõik minu kolleegid, kellega mina õppisin, nad juba ei tööta muusikaõpetajatena. Mina üksinda ja mul on väga raske. ... Nad (teised kolleegid) on muusikaõpetajad eesti koolis, see on teistsugune. Seda ei tohi (ei saa) võrrelda (muusikaõpetaja)

Me oleme siin ühiskonna õpetajad Jaan Tõnissoni instituudi kaudu see selts. Et me omavahel nagu vahetame (õppematerjale), aga ma olen kuidagi kõige rohkem ette teinud ja teised siis küsivad minu käest. (ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetaja)

Mõned õpetajad teevad koostööd ka teiste ainete õpetajatega.

Mul on näiteks pigem teiste aineõpetajatega. Näiteks kirjanduse õpetajaga. Tema räägib vene keeles, näiteks Vana-Kreekast me rääkisime kümnendas, ja samal ajal mul oli eesti keeles. Neil oli lihtsam. Et tugi juba on, mis siis eesti keeles seal on. Täpselt sama jutt, ainult kordasime ja siis natuke teistmoodi muusikaga seotult. Aga eesti keele õpetajatega ... neil on oma, neil on ju eksam. Et see on, mis nemad teevad (muusikaõpetaja)

Koostöö kohta eesti keele õpetajatega arvati järgmist.

See sõltub inimesest. Üks eesti keele õpetaja näiteks paar korda aitas mind. Aga teine õpetaja näiteks ütles, et tal aega ei ole. Sõltub inimesest (muusikaõpetaja)

Küsimusele, kas keele- ja aineõpetajate koostöö võiks olla süsteemselt korraldatud, vastati mõnevõrra kahtlevalt.

No see on lisatöö keeleõpetajale. Milleks on vaja? Iga inimene võtab oma palka. ... Kui lisatasu on, siis on tore. Temale ja minule, siis töötame kahekesi (muusikaõpetaja)

Toodi ka positiivseid näiteid koostööst keele- ja aineõpetajate vahel.

Aga näiteks mõnikord meil on sellised tunnid nagu lõimitud tunnid. Käisime ekskursioonil inimeseõpetuse õpetajaga, siis nad rääkisid, vestlesid eesti keeles. Ülesandeid pärast said lapsed. ... Või näiteks muusikaõpetajad laulavad eesti keeles või kasutavad laule, eestikeelseid laule. Siis eesti keele tunnis õpime, loeme...(eesti kirjanduse õpetaja)

Mõni õpetaja rääkis ka koostööst nõustajatega.

Meie eesti keele õpetajad kevadel kasutasid (nõustajaid). Meile külla tulid Tartust, Lõunakeskusest vist. Vestlesime, jagasime kogemusi. Päris huvitav oli. (eesti kirjanduse õpetaja)

Kooli juhtkonna toetust hindasid õpetajad üldiselt kõrgeks. 94% vastajaist ütles, et juhtkond võimaldab neil osaleda koolitustel; 91% tundis, et saab abi probleemide lahendamisel; 90% väitis, et juhtkond toetab õppeprojekte ja tunnivälise õppe üritusi. 87% ankeedi täitnute hinnangul toetab juhtkond neid õpilaste toimetuleku jälgimisel, 84% arvates aitab juhtkond luua võimalusi eesti keele kõnelejadega suhtlemiseks. 76% vastanuist ütleb, et saab organisatoorset tuge LAK-õppele, ja 71% tunneb, et aidatakse korraldada õpetajatevahelist koostööd. Kõige vähem tunnevad aineõpetajad, et juhtkond võimaldab neile lisa-aega eestikeelsete ainetundide ettevalmistamiseks, seda tunneb vaid 44% vastanuist.

Aineõpetajad tunnevad ka ise vajadust rohkema koostöö järele.

Kõik on juba räägitud. Aga aidata õpetada, et rohkem kasutada avatud tunnid. See on kasulik (geograafiaõpetaja)

Kui ma õpetan, kui ma olen eesti keele õpetaja ja saan kõrvalt õpetada eesti kirjandust või inimeseõpetust, no siis ma lõimin need asjad nii ära... Jah. Ja loomulikult kolleegid on ühes või teises klassis. Aga see peab olema ju ühtne, ühtne tervik (inimeseõpetuse õpetaja)

Järeldused

Aineõpetajaid tuleks suunata tihedamale koostööle nii omavahel kui eesti keele õpetajate ja teiste osapooltega. Selles peitub üks kasutamata ressurss eestikeelse aineõppe parendamiseks.

4.9. Aineeksamite sooritamise keel

Eestikeelsete riigeksamite sooritamine eri õppeainetes (aastatel 2010–2012)

Eestikeelse aineõppe tulemuslikkust peaksid ootuspäraselt tõendama ka eksamitulemused. Koolidel ja õppureil on seni olnud võimalus valida, mis keeles gümnaasiumi lõpus riigeksameid sooritatakse. Eri ainete riigeksameid (v.a eesti keele eksam) on viimastel aastatel nii eesti kui ka vene keeles läbi viidud seitsmes aines (ajalugu, bioloogia, füüsika, geograafia, keemia, matemaatika, ühiskonnaõpetus). Alates 2014. aastast on see kord muutumas ning alles jäävad riigeksamid vaid kolmes aines: eesti keel, võõrkeel ja matemaatika. Siinne jaotis näitab aga, et vähemalt uuringu läbiviimise hetkel ei ole eesti keeles tehtud eksamite vähesuse tõttu aineeksamite statistikat eestikeelse õppe tulemuslikkuse hindamiseks võimalik kasutada.

Vaatamata üleminekule eestikeelsele aineõppele ja keelekümbluse laiale levikule sooritatakse enamikus vene õppekeelega koolides gümnaasiumi lõpu riigeksameid vene keeles. Toome siinses jaotises siiski kokkuvõtlikud andmed eestikeelsete riigeksamite kohta vene õppekeelega koolides.

Uuringu tööruhmale ei olnud kättesaadav info, mis on eri koolides eestikeelsete ekamite sooritajate õppekeel. Et vältida ohtu, et analüüsime siin soovimatult eestikeelsete õpilaste eksamisooritust, käsitleme vaid neid vene õppekeelega koole, kus eestikeelseid gruppe ei õpi. Uuringu koostajate andmetel aastatel sooritati 2010–2012 eri õppeainetes eestikeelseid riigeksameid seitsmes ainult venekeelsete gruppidega koolis. Eelkõige on neile seitsmele koolile iseloomulik õpilaste kõrge eesti keele oskus ja keelekümblusprogrammis osalemine. Kuues koolis oli õppurite eesti keele kui teise keele gümnaasiumi lõpueksami kolme aasta mediaanide keskmine kõrge: ühes koolis jäi see vahemikku 90–100 punkti (täielik B2.2-tase / osaline C1-tase) ja viies koolis vahemikku 75–89% (osaline B2.2-tase). Vaid ühes koolis jäi tulemus vahemikku 50–74% (B2.1-tase). Neli kooli pakub nii vara- kui ka hiliskeelekümblusprogrammi. Ühes koolis pakuti vaid varast keelekümblust ning ühes vaid hiliskeelekümblust.

Seitsme eri aine riigeksamist, mida riiklikult läbi viiakse, sooritati neis seitsmes koolis eesti- ja venekeelseid eksameid võrdselt kõrgel määral: keskmiselt 5,3-s eri aines. Aastate lõikes eesti keeles eksameid sooritatud ainete arv kasvas.

Kuidas mõjus teises keeles eksami tegemine õpilaste tulemustele? Kuna eksamite valik on vabatahtlik (ja eeldatavasti said õpilased ka eksami keelt ise valida), siis on raske nii väikse rühma pealt järeldusi teha. Saab tuua välja, et ainult ühes koolis olid eesti keeles sooritatud eksamite tulemused halvemad kui vene keeles tehtud eksamite omad (teistes koolides olid eestikeelsete eksamite tulemused kas paremad kui venekeelse eksami omad või võrdsel tasemel või puudus võrdlusmoment, kuna venekeelseid eksameid ei sooritatud). Nii eesti kui ka venekeelseid erinevaid eksameid sooritas üldjuhul väike hulk õppureid. Aineksamite tulemusi vaadeldi järgmisel skaalal.

Tabel 4.20. Vene õppekeelega koolide eestikeelsete gümnaasiumilõpu aineksamite tulemuste skaala (käesoleva uuringu eristus).

Kooli eksamitulemuste mediaanide keskmine 2010-2012	Hinne
0–19%	sooritamata
20–50%	nõrk
51–75%	keskmine
76–100%	tugev

Neis seitsmes koolis sooritati enamik eestikeelseid eksameid keskmisel tasemel, vaid geograafia tulemus oli nõrk ja füüsika tugev. Kas eestikeelne aineõpe on mõjutanud vene õppekeelega koolide tulemusi venekeelsetel riigieksamitel, vajab eraldi uurimist.

Fookusgruppides kirjeldasid õpetajad ka olukorda, kus eesti keeles ainet õppinud õpilased otsustasid riigieksami siiski vene keeles sooritada.

Ma veel kord ütlen välja, et sel aastal läks kolmkümmend õpilast ühiskonnaõpetuse eksamile. Ja kujutage nüüd ette, et ma õpetan seda ainet neile kaks aastat eesti keeles. Ja õpilasel on õigus valida ja ta valib oma keeleks venekeelse. Siis ma olin viimased kaks kuud täiesti šokis, sest ma nüüd jagasin neile termineid vene keeles. (ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetaja)

Järeldused

Üleminekuperioodil eestikeelsele aineõppele sooritas enamik vene õppekeelega koolide lõpetajaid riigieksameid vene keeles. Seitsmes koolis, kus õpilaste eesti keele oskus on kõrge, sooritasid õpilased peaaegu kõigis ainetes nii eesti- kui ka venekeelseid eksameid. Eestikeelsete eksamite tulemused ei olnud üldjuhul madalamad vene keeles sooritatud eksamite tulemustest.

5. EESTI KEELE KUI TEISE KEELE ÕPE

Ingrid Krall

Peatükis antakse ülevaade vene õppekeele koolide eesti keele õpetajate taustast, analüüsitakse eesti keele tundides kasutatavat õppemethodikat, õppematerjale jm vahendeid, kirjeldatakse õpilaste keeletaset ja valmisolekut eestikeelseks aineõppeks, keeleõpetajate koostööd kolleegidega ja rahulolu ning antakse ülevaade eesti keele kui teise keele eksami tulemustest.

Peatükk koosneb seitsmest osast:

- eesti keele õpetajate taustainfo;
- eesti keele tundides kasutatav õppemethodika;
- keeleõpetajate osalemine koolitustel;
- eesti keele õppematerjalid ja -vahendid;
- õpilaste keeletase ja valmisolek eestikeelseks aineõppeks;
- eesti keele õpetajate töötingimused, rahulolu ja koostöö;
- keeleõpetaja töö lähtekohad.

Peatükis kasutatud andmed on kogutud kolmel viisil:

- eesti keele õpetajate ankeetküsitluse abil;
- eesti keele kui teise keele tundide vaatluste põhjal;
- eesti keele õpetajate fookusgrupiintervjuudega.

Tunnivaatlustest 24 toimusid gümnaasiumitasandil ning 8 toimusid 9. klassis. Vaadeldud keeletundides osales üldjuhul 8–14 õpilast, ühes tunnis oli 18 õpilast. Kasutatud metoodikat ning valimit kirjeldatakse peatükis 3.

5.1. Eesti keele kui teise keele õpetajate üldandmed

5.1.1. Kool ja klass

Ankeedile vastanute hulgas on 50% tavakoolis töötavaid õpetajaid, 23% varase keelekümblusega kooli õpetajaid ja 21% hilise keelekümblusega kooli õpetajaid; ülejäänud õpetajad töötavad koolides, kus on nii varane kui ka hiline keelekümblus. Gümnaasiumiõpetajatest 78% töötab tavaklassidega, 9% keelekümblustaugastaga klassidega ja 13% nii tava- kui ka keelekümblustaugastaga klassidega. Suurem osa õpetajaid (59%) annab tunde nii gümnaasiumis kui ka nooremas kooliastmes; ainult gümnaasiumiklassides annab

tunde 17%, kolmandas ja nooremates kooliastmetes õpetab 18% ja ainult kolmandas kooliastmes 6% õpetajatest.

5.1.2. Eesti keele õpetajate koormus

Suuremal osal ankeedile vastanud õpetajatest (65%) on nädalas 21–30 tundi; väga väikese koormusega (1–5 tundi) töötab 9% õpetajatest ja väga suure koormusega (üle 31 tunni nädalas) 3% õpetajatest. Normkoormusega (kuni 25 tundi nädalas) töötab samuti 65% õpetajatest (vt tabel 5.1).

Tabel 5.1. Eesti keele õpetajate nädalakoormus.

Nädalakoormus	1–5 tundi	6–10 tundi	11–15 tundi	16–20 tundi	21–25 tundi	25–30 tundi	üle 31 tunni
Vastajate osakaal	9%	6%	5%	12%	33%	32%	3%

5.1.3. Eesti keele õpetajate haridus

Küsitletud õpetajatest on 73% lõpetanud eesti keele kui emakeele või eesti keele kui võõrkeele eriala, 23% on lõpetanud vene keele kui võõrkeele (vene keel eesti koolis) või vene ja slaavi filoloogia eriala. Õpetajad on hariduse omandanud enamasti kas praeguses Tallinna Ülikoolis, praeguses Tartu Ülikoolis või Tartu Ülikooli Narva Kolledžis (vt tabel 5.2).

Tabel 5.2. Kõrgkool, mille eesti keele õpetajad on lõpetanud.

Lõpetatud haridusasutus	praegune Tallinna Ülikool	praegune Tartu Ülikool	Tartu Ülikooli Narva Kolledž	Tartu Õpetajate Seminar	ülikool Venemaal	muu
Vastajate osakaal	58%	22%	9%	1%	6%	4%

5.1.4. Eesti keele õpetajate vanus, tööstaaž ja sugu

Eesti keele õpetajate hulgas domineerivad keskmise ja vanema põlvkonna naisõpetajad. Vastajaist 116 on naised ja vaid 2 mehed. Koguni 73% õpetajatest on üle 39 aasta vanad ja alla 25-aastaseid on alla ühe protsendi (vt tabel 5.3). Need andmed viitavad selgelt õpetajate järelkasvu probleemile.

Tabel 5.3. Eesti keele õpetajate vanus.

Vanus	kuni 25 aastat	26–29 aastat	30–39 aastat	40–49 aastat	50–59 aastat	üle 60 aasta
Vastajate osakaal	1%	8%	18%	33%	24%	16%

Õpetajate vanus on üldjuhul seotud ka tööstaažiga: mida vanem õpetaja, seda kauem on ta koolis eesti keele õpetajana töötanud. 36% õpetajatest on töötanud koolis kuni 15 aastat ja 64% õpetajatest üle 15 aasta (vt tabel 5.4).

Tabel 5.4. Õpetajate tööstaaž eesti keele õpetajana.

Tööstaaž	1–5 aastat	6–10 aastat	11–15 aastat	16–20 aastat	21–30 aastat	üle 30 aasta
Vastajate osakaal	10%	11%	15%	32%	26%	6%

5.1.5. Eesti keele õpetajate keelteoskus

Küsitletud õpetajatest märkis 44% oma emakeeleks vene keele, 39% eesti keele ja 14% vastanutest pidas oma emakeeleks nii eesti kui ka vene keelt; mõne muu keele märkis oma emakeeleks 3% vastanutest. Suurem osa vene emakeelega õpetajatest elab kas Tallinnas (50%) või Ida-Virumaal (30%). Eesti emakeelega õpetajaid on võrdselt nii Tallinnas kui ka mujal Eestis (kummaski regioonis 40%), Ida-Virumaal töötab 20% eesti emakeelega vastanutest; muu emakeelega õpetajad töötavad enamasti Tallinnas.

38% keeleõpetajaid valdab enda sõnul üht võõrkeelt vähemalt keskmisel tasemel (st suudab suulises ja/või kirjalikus suhtluses enda hinnangul enam-vähem hakkama saada), kaht võõrkeelt valdab 41% ja kolme 13% õpetajaid (vt tabel 5.5). (Kaks- ja mitmekeelsetel vastajatel paluti võõrkeelte hulka mitte lugeda üht oma emakeeltest.)

Tabel 5.5. Eesti keele õpetajate võõrkeeleoskus.

Keeleoskus	ei oska võõrkeeli	oskab üht võõrkeelt	oskab kaht võõrkeelt	oskab kolme võõrkeelt	oskab nelja võõrkeelt	oskab viit võõrkeelt
Vastajate osakaal	5%	38%	41%	13%	2%	1%

5.2. Eesti keele tundides kasutatav õppemetoodika

Keeleõpe toimub alati mingit õppemeetodit kasutades. Õppemeetodil on väga suur mõju nii õppijate õpimotivatsioonile kui ka õpitulemustele. **Tänapäevase metoodikakäsitluse** kohaselt on keeleõppe fookus kandunud vormilt sisule ehk traditsiooniliselt grammatikakeskselt õppelt kommunikatiivsele õppele.

Kommunikatiivne keeleõpe ei kujuta endast üht kindlapiirilist meetodit, pigem on see mitmete meetodite segu. Kommunikatiivses keeleõppes järgitakse järgmisi põhimõtteid: keel on suhtlusvahend, mille abil inimene saab väljendada oma mõtteid ja vajadusi; ülesanded

põhinevad autentsel keeleainesel ja valmistavad õppija ette keelekeskkonnas toimetulekuks; arendatakse võrdselt kõiki keele osaoskusi (kuulamist, lugemist, rääkimist, kirjutamist); õpetaja kasutab tunnis enamasti õpitavat keelt; sõnavara- ja grammatikaõpe on funktsionaalsed ning toetavad osaoskuste arendamist; vigu parandatakse valikuliselt ja kaudsel viisil. Kommunikatiivse meetodi järgi üles ehitatud tunnis tuleks pöörata palju tähelepanu just suhtluspädevuse arendamisele: õpetaja peaks julgustama õppijaid suhtlema ja aitama neid viisil, mis motiveerib õpitut kasutama, ning suunama õppijaid ka keelekeskkonda. Olulised on samuti mitmesuguste aktiivõppemeetodite (nt paaris- ja rühmatöö, rollimängud) kasutamine, õppija mõtlemis-, arutus-, koostöö- ja õpioskuse ning iseseisvuse arendamine.

Kommunikatiivse keeleõppe üheks rakenduseks on ülesandepõhine keeleõpe (ingl *task-based language learning*), milles kesksel kohal on elulise tähendusega ülesannete (ingl *task*) täitmine: näiteks teenindussituatsioonide läbimängimine või inimeste intervjuerimine. Igal ülesandel on kindel eesmärk, funktsioon ja konkreetne tulemus. Ülesanne peaks tulenema õpitavast teemast ning motiveerima õpitavat keelt kasutama; ülesannete täitmisega arendab õppija erinevaid osaoskusi, kasutades autentset materjali. Ülesanded jagunevad õppeülesanneteks (kasutatakse keeletunnis) ja sihtülesanneteks (kasutatakse väljaspool keeletundi, keelekeskkonnas).¹⁵³

Keeletunnis peaksid õpilased tegelema võimalikult erinevat tüüpi ülesannetega, kus nad saavad õpitavat keelt mitmekesiselt kasutada. Selleks on olemas erinevaid ülesandetüüpe (vt).¹⁵⁴ Ülesandeid peaksid omakorda toetama grammatika- ja sõnavaraharjutused (ingl *exercise*) vajalike keelendite harjutamiseks ja kinnistamiseks.

Keeletunnid peaksid olema eesmärgistatud ning seotud ka ainekeelega – kommunikatiivses keeleõppes räägitakse sel juhul sisupõhisest keeleõppest. Ka sisupõhise keeleõppe puhul integreeritakse kõiki osaoskusi, sõnavara ja grammatikat.¹⁵⁵

Eesti keele kui teise keele tundides kasutatavat õppemetoodikat uurisime kolmel viisil:

- keeleõpetajate ankeetküsitluste abil;
- eesti keele kui teise keele tundide vaatluste põhjal;
- keeleõpetajate fookusgrupiintervjuudega.

Keeleõpetajate ankeedis andsid vastajad hinnangu 27 erineva õpetusvõtte kasutamise kohta. Uuriti nii traditsiooniliste ja õpetajakesksete tegevuste kasutussagedust kui ka tänapäevaseid, õppijakeskseid tegevusi. Eraldi pöörasime tähelepanu tunnitegevustele, mis on abiks õppijate iseseisva õpioskuse arendamisel. Just selle oskuse vajadust rõhutab ka LAK-õppe metoodika (vt jaotis 4) ning see on seega üleminekul eestikeelsele aineõppele eriti oluline. Õpetajad vastasid ka küsimusele eesti keele kasutamise määra ning õpilaste abistamise võtete kohta tunnis ning kirjeldasid oma arusaama keeleõppe tulemuslikkuse faktoritest.

Tunnivaatluste käigus pöörati tähelepanu eelkõige neljale aspektile:

- arendatavad pädevused ja kasutatav õppemetoodika,

¹⁵³ Nunan (2004).

¹⁵⁴ Nunan (2004) ja Willis (1996, 2008).

¹⁵⁵ Nunan (2004: 131).

- õpetajaga seotud aspektid,
- kasutatavad õppematerjalid,
- õpilastega seotud aspektid.

Fookusgruupiintervjuudel uuriti eesti keele kui teise keele õpetajatelt, milliseid metoodilisi võtteid nad oma tundides kasutavad, millised faktorid teevad nende hinnangul keeleõppe efektiivseks, kuidas valmistavad keeleõpetajad õpilasi ette eestikeelseks aineõppeks, millised probleemid esinevad eesti keele õpetajate arvates eesti keele kui teise keele õpetamisel ja LAK-õppes, kuidas saaksid õpilased õpetajate arvates ületada keelebarjääri ning kuidas saavad keeleõpetajad oma hinnangul soodustada õpilaste õpimotivatsiooni.

5.2.1. Õpitegevused eesti keele tundides

Õpitegevustel on oluline tähtsus nii keeleteadmiste ja -pädevuste arendamisel kui ka õpilaste õpimotivatsiooni toetamisel. Faktoranalüüsi põhjal eristub keeleõpetajate ankeedivastustes kolm kasutuses olevat tunnitegevuste rühma:

- keeleõppe põhitegevused;
- metoodilised lisategevused (ekstrategevused ja metoodilised võtted, mis nõuavad õpetajalt lisapingutust, kuid on tegelikult vältimatult vajalikud tundide mitmekesistamiseks ning selle efektiivsemaks ja õppijatele huvitavamaks muutmiseks);
- õppeprotsessi toetavad ja õpioskusi arendavad tegevused.

Eraldi vaatlesime ka traditsioonilisi tunnitegevusi, mis erinevad tänapäevastest, tunnustatud aktiivõppe ja õpilaskesksetest võtetest. Kõigil meetoditel on siiski õppetöös oma koht ja funktsioon, kuid neid tuleb kasutada parajal määral ja vastavalt vajadusele.

Keeleõppe põhitegevuste rühma kuuluvad: osaoskuste (lugemine, kuulamine, kirjutamine, rääkimine) arendamine; töö sõnavaraga; grammatika seletamine ja kommunikatiivsed grammatikaharjutused; kirjandite ja esseede kirjutamine ning õpetaja poolt juhitud diskussioon.

Lisategevuste rühma kuuluvad: rühma- ja paaristöö; rollimängude ja debattide läbiviimine; õpiprojektid; referaatide ja uurimistöde kirjutamine; õppekäigud, ekskursioonid jm klassivälise tegevus; eestikeelsete külaliste tundi kutsumine; keelekeskkonna ülesanded; e-õpe ning õpetaja või õpilaste tehtavad PowerPointi slaidiesitlused.

Õppeprotsessi toetavate ja õpioskusi arendavate tegevuste rühma kuuluvad: õpilaste seniste teadmiste või kogemuste väljaselgitamine (et sellest lähtuvalt kohandada uue materjali esitamist); tunni algul tunni oodatavate õpitulemuste sõnastamine; õpilastega koos õppimise eesmärkide sõnastamine; tunni lõpus õpitust kokkuvõtte tegemine; õpilaste eneseanalüüs.

Traditsiooniliste tegevuste rühma kuuluvad: õpetaja monoloog; konspekterimine; tekstide tõlkimine; töövihiku ja töölehtede täitmine.

Keeletunni põhitegevused ja keeleõppe tasakaalustus

Kommunikatiivses keeleõppes on oluliseks eesmärgiks osaoskuste ning nendega seotud grammatika ja sõnavara arendamine. Iga osaoskuse arendamiseks on olemas spetsiaalsed

meetodid, mida rakendatakse erinevate ülesannete täitmise kaudu. Kõigi osaoskustega tegelemine peaks keeleõpetuses olema tasakaalus ning grammatika- ja sõnavaraülesannete täitmine peaks igati kõigi nelja osaoskuse arendamist toetama.

Keeleõpetajate ankeetküsitluses uurisime, kui palju tegeldakse tundides erinevate osaoskuste ning sõnavara- ja grammatikaoskuse arendamisega. Õpetajate hinnangul tegelevad nad sellega sageli ja mitmekesiselt. Kuna osaoskuste, sõnavara ja grammatika õpetamine on keeleõpetuse tuumosa, ei ole üllatav, et just need õpetamismeetodid tulevad õpetajate vastustes esikohale.

Õpetajate ankeedivastuste põhjal selgub, et kõige enam tegeldakse tunnis kuulamisoskuse arendamisega – 90% õpetajatest väitis, et tegeleb sellega pigem tihti või enamasti; lugemisoskuse arendamisega tegeleb pigem tihti või enamasti 88% ning kirjutamisoskuse arendamisega 86% õpetajatest. Loovkirjutamist (essee, kirjand vms) kasutab tunnis pigem tihti või enamasti 60% õpetajatest. Ka õpetaja poolt juhitud diskussiooni kasutatakse ankeedivastuste põhjal palju – 72% õpetajatest kasutab seda tegevust pigem tihti või enamasti.

Kõigi erinevate osaoskuste arendamine (mida õpetajad väidavad end tihti või pigem tihti tegevat) näitab keeleõppe tasakaalustatust, mis arendab erinevates situatsioonides mitmekülgset hakkamasaamist.

Õpetajate ankeedivastuste põhjal võib järeldada, et tunnis tegeldakse palju ka grammatika ja sõnavara arendamisega: grammatika seletamist kasutab pigem tihti ja enamasti 88% õpetajatest; kommunikatiivseid grammatikaharjutusi teeb tunnis pigem tihti ja enamasti 74%; tööd sõnavaraga teeb koguni 94% õpetajatest.¹⁵⁶

Keeleõpetajate fookusgruppides osalejad ütlesid, et tunnis kasutatakse kõiki meetodeid ja tegeldakse kõigi osaoskuste arendamisega. Õpetajate sõnul sõltub eri meetodite valik ja sagedus eesti keele tundides õpilaste keeleoskusest ja klassi aktiivsusest-passiivsusest. Õpetajad toetavad mõtet, et osaoskused, grammatika ja sõnavara peavad olema omavahel seotud, kuid nad eelistavad selle süsteemi valmiskujul saada õpikutest või meetodilistest käsiraamatutest, mitte ise luua.

Tunnivaatluste põhjal võib öelda, et enim tegeldi keeletundides **lugemisoskuse** arendamisega. Seda kinnitavad ka õpilaste ankeeditulemused ning õpilaste vastused fookusgruupiintervjuudel (vt õpilaste arvamust eesti keele tundide kohta jaotises 6.3). Lugemistekstidena kasutatakse enamasti õpikutekste. Õpilased tõid fookusgruupiintervjuul välja, et sooviksid rohkem harjutada autentsete tekstide (nt ajaleheartiklite) lugemist. Tunnivaatlused näitasid, et lugemisülesanded olid tegelikult pigem ühekülgseid (loe ja jutusta, vasta küsimustele või tutvusta teistele).

Levinud näide tööst tekstiga (lugemisoskuse arendamine)

Õpetaja palub õpilastel tutvuda uue sõnavaraga, vajaduse korral kasutada sõnaraamatut, siis iseseisvalt õpikuteksti lugeda ja leida vastused küsimustele.

¹⁵⁶ vt ka Masso jt (2011: 26).

Selline meetod võib efektiivselt arendada funktsionaalset lugemisoskust ning tekstist vajaliku info leidmise oskust. Meetodi liigse kasutamise puhul muutub aga keeleõpe õppijatele üksluiseks ning eri osaoskuste arendamine läheb tasakaalust välja.

Lugemisoskuse arendamisega tegelevad fookusgrupiintervjuudel osalenud õpetajad endi sõnul väga palju, sest nad on tähele pannud, et isegi 7. ja 8. klassis esineb õpilastel lugemisega probleeme. Üldine lugemisoskus on õpetajate hinnangul nii madal, et on vaja tegelda ka mehhaanilise lugemisega.

Tundides tegeldakse palju küll ka **kirjutamisega**, kuid see ei arenda otseselt praktilist oskust konkreetseid tekstiliike koostada. Pigem täidetakse kirjalikke harjutusi, mis arendavad lugemisoskust ja võimaldavad harjutada grammatikat ja sõnavara. Kuna ankeedivastustes väidavad õpetajad, et kirjutamisülesannetega tegeldakse palju, peavad nad ilmselt kirjutamisülesanneteks ka kirjalike töölehtede täitmist ja erinevate grammatikaharjutuste tegemist. Vaadeldud tundides arendati sihipäraselt kirjutamisoskust vaid kolmel korral. Loovkirjutamisülesandeid oli näha vaid ühel korral.

Ebaõnnestunud näide kirjutamisoskuse arendamisest

Õpetaja ütleb: "Täna jätkame pildi kirjeldamist."

Õpilased valivad endale pildi ja peavad selle põhjal koostama teksti. Neil on seejuures abiks sõnaraamatud. Õpetaja ei täpsusta, kuidas kirjutada ja millest lähtuda. Õpilased kirjutavad 35 minutit ja loevad seejärel kirjutatud tekstid ette.

Kuna ülesandel puudus selgelt piiritletud eesmärk (näiteks kindla tekstiliigi koostamise harjutamine, teatud teema käsitlemine ja/või teatud keelendite harjutamine), on ebatõenäoline, et õpilased tunni käigus tulemuslikult uusi teadmisi või oskusi omandasid. Ka õpilased vastavad oma ankeedis, et eesti keele tundides tegeldakse kirjutamisega palju. Õpilaste fookusgrupiintervjuudel väljendati soovi teha rohkem loovaid ja praktilisi kirjutamisülesandeid.

Tunnivaatluste põhjal järeldub, et **kuulamisoskuse** teadliku arendamisega tegeldakse tundides vähe – enamasti piirdus see õpetaja kuulamise (uue teema tutvustus, instruksioonid, grammatika jm selgitamine) ja kaaslaste kuulamisega (kuula kaaslast ja ütle/jutusta/räägi), paar korda kuulati laulu (kuula ja täida lüngad); vaid ühes tunnis täideti autentset kuulamisülesannet (kuulati liiklusuudist).

Kuna keeleõpetajate ankeedis vastas enamik õpetajaid, et kuulamisega tegeldakse tihti, on siin vastuolu tunnivaatluste ja ankeedivastuste vahel. Samuti väitsid fookusgrupiintervjuudel osalenud õpetajad, et kuulamisülesandeid tehakse vähe, eelkõige seepärast, et neid ülesandeid õpikutes ei ole ja internetist on neid raske leida. Ka õpilased väljendasid fookusgrupis soovi kuulamist rohkem harjutada, näiteks vaadata filme ja täita nende põhjal töölehti jm huvitavaid väljakutseid pakkuvaid ülesandeid, kuulata raadiot ja kuuldemänge.

Rääkimisoskust arendati vaadeldud tundides vähe. Kuigi peaaegu pooltes tundides tehti rühma- või paaristööd, oli õpilastel neid läbi viies võimalus omavahel palju vene keeles rääkida. Järelikult ei suuda keeleõpetajad paaris- või rühmatööd korraldada nii, et selle käigus kasutaksid õpilased ainult eesti keelt. Uute õpitavate keelendite selgelt eesmärgistatud harjutamist ja kommunikatiivseid ülesandeid oli tunnivaatluste käigus võrdlemisi vähe näha.

Õpilaste rääkimisvõimalused piirdusid enamasti ühesõnaliste või ühelauseliste vastuste andmisega õpetaja küsimustele. Levinud võttena kasutati klassi ees või koha peal jutustamist. Osa õpilasi püüdis seejuures rääkida peast, osa aga luges teksti vihikust maha.

Õnnestunud näide rääkimisoskuse arendamisest

Õpetaja esitab õpitava teema kohta õpilastele küsimusi ja samal ajal kirjutab tahvlile vajalikke tegusõnu, mida õpilased võiksid oma vastustes kasutada. Õpetaja julgustab ja toetab õpilasi, juhhib vestlust ning küsitleb kõiki õpilasi.

Tänu sellele, et vestlus oli selgelt suunatud kindlate keelevahendite harjutamisele ja meeldejätmisele ning kõik õpilased said toetavas õhkkonnas aktiivselt osaleda, on tõenäoline, et enamik õpilasi omandasid õpitavad keelendid.

Ankeetides ei uuritud keeleõpetajate ja õpilaste hinnangut rääkimise oskuse üldise arendamise kohta (selle asemel keskenduti kitsamatele, rääkimist hõlmavatele õpitegevustele). Nii keeleõpetajate kui ka õpilaste ankeetide vastustes nimetatakse suhteliselt sagedase tegevusena rühma- ja paaristööd, õpetajad vastavad ka ankeedis, et kasutavad rollimänge pigem tihti. Õpilased väljendasid fookusgrupis soovi teha aga rohkem rollimänge, dialooge ja paaristöid ning harjutada klassi ees esinemist.

Fookusgruppides osalenud keeleõpetajate arvates on rääkimisoskust tundides raske arendada, sest nad ei jõua iga õpilasega tegelda. Õpetajad selgitasid, et nii paaris- kui ka rühmatööd kasutades eelistavad õpilased rääkida omavahel vene keeles – eesti keelt kasutatakse vaid siis, kui õpetaja seisab nende kõrval (seda oli näha ka tunnivaatlustes). Sedasama öeldi ka õpilaste fookusgruppides: vene keeles on lihtsam ülesannet täita ja töö läheb kiiremini. Üks õpetaja rääkis, et ei luba õpilastel vene keeles vastata: kuigi eesti keeles töötamine võtab palju aega, sunnib see õpilasi eesti keelt kasutama. Rääkimisoskuse arendamist peaks toetama ka keelekeskkond. Ida-Virumaa õpetajad väitsid, et keelekeskkonna puudumine on õpilaste eesti keele arengule suureks takistuseks. Siiski tuleb meeles pidada, et keelekeskkond võib olla ka virtuaalne (nt meedia) ning autentsete ülesannete toomine tundi ei ole tänapäevaste internetivõimaluste juures enam raskendatud (ka Ida-Virumaal saab lugeda veebipõhiseid eestikeelseid ajalehti, kuulata eestikeelseid raadiokanaleid või vaadata Eesti televisiooni).

Tunnivaatlustest nähtub, et grammatika ja sõnavaraõppega tegeldakse vähe ja ebaefektiivselt. **Grammatikaõpe** ei seostu alati õpitavate teemadega ega ole kommunikatiivne, mis aitaks kaasa materjali omandamist toetavate seoste loomisele ning samal ajal ka osaoskuste arendamisele. Kommunikatiivset grammatikaõpet esines vaid mõnes vaadeldud tunnis. Grammatika seletamist küll mõnes tunnis esines, kuid seda tehti keeruka terminoloogiaga või keerulise PowerPointi slaidiesitlusega. Enamasti piirdus grammatika õppimine õpikus, töövihikus või töölehtedel olevate grammatikaharjutuste täitmisega.

Ebaõnnestunud näide grammatika seletamisest

Õpetaja näitab slaidiesitlust teemal *Sidesõnad*. Slaididel on reeglid ja iga reegli kohta näide. Tekst on keeruka terminoloogiaga (*rinnastavad, alistavad, pealause, kõrvallause* jne). Õpilased peavad teksti konspekterima, aga nad ei saa sellest aru ja esitavad pidevalt

küsimusi. Õpetaja seletab vene keeles.

Kommunikatiivse keeleõppe puhul tuleks grammatikat käsitleda kommunikatiivses kontekstis. Uue grammatikaosa seletus ei tohiks olla liiga pikk ega keeruline. Õpilased peavad mõistma õpetaja seletusi, oluline on anda võimalikult palju lausenäiteid ja lasta õpilastel uusi keelendeid harjutada.

Tunnivaatluste põhjal piirdus **sõnavaraõpe** uute sõnade tõlkimise, selgitamise ja kirjalike harjutuste täitmisega, kuid kommunikatiivseid sõnavara kinnistamise ülesandeid peaaegu ei olnud (vaid ühes tunnis laskis õpetaja uute sõnadega lauseid moodustada ning ühes tunnis mängiti sõnade äraarvamismängu). Samuti lasti õpilastel enne teksti lugemist üldjuhul tutvuda uute sõnadega, mõnes tunnis kirjutas õpetaja uued sõnad tahvlile, lugemise ajal kasutasid õpilased mitmes tunnis ka sõnaraamatut.

Ebaõnnestunud näide sõnavara õpetamisest

Õpetaja küsib õpilastelt sõnade tähendusi ja samal ajal kirjutab sõnu läbisegi tahvlile, lisades ka sõnavorme, tuletisi, võrdlusastmeid, antonüüme jm. Tahvel on täis eri rühmadesse kuuluvaid sõnu erinevate vormidega. Õpilased ei suuda neid korraga haarata ega õpetaja küsimustele vastata.

Kuigi kommunikatiivseid sõnavaraülesandeid tunnivaatluste põhjal peaaegu ei esinenud, väitsid õpetajad fookusgruppides, et kasutavad sõnavara arendamiseks erinevaid mõistekaarte, rollimänge, situatsioone jne. Õpetajad kurtsid, et õpilaste sõnavara on kõigele vaatamata väga piiratud ning õpilased ei suuda rääkida ega end väljendada. Nad märkisid, et väga paljud tunnitegevused takerduvad vähese keeleoskuse taha: õpetaja peab kõike tõlkima ja seletama, mis võtab palju aega, ja õpilastel kaob huvi selle tegevuse vastu.

Grammatikaõpetuse kohta väideti, et selle teeb raskeks vastava süsteemi puudumine ja vähene grammatikaülesannete arv õpikutes. Keeleõpetajad leidsid ka, et grammatikat on raske kinnistada, sest see on õpilaste jaoks keeruline.

Õpilaste ankeetidele vastajad peavad grammatika- ja sõnavaraõpet (mis eeldatavasti tähendab enamasti töölehtede ja töövihiku harjutuste täitmist) eesti keele tundides sagedaseks. Õpilaste fookusgrupiintervjuudel ei avaldatud üldiselt soovi sõnavara ja grammatikaoskuse õppimise laiendamiseks, seda soovisid ainult muu Eesti õpilased, kes tänu keelekeskkonnas elamisele valdavad suhtluskeelt paremini. Tabel 5.6 võrdleb tunnitegevuste kasutamist vastavalt ankeetküsitluse ja tunnivaatluste tulemustele.

Tabel 5.6. Põhitegevused tunnis (keeleõpetajate ankeedivastuste ja keeletundide vaatluste põhjal).

Tegevus	Õpetajad, kes kasutavad seda tegevust enda sõnul pigem tihti ja enamasti (ankeedivastused)	Vaadeldud tundide arv, milles tegevus esines (kokku 32 tundi)
lugemisoskuse arendamine	88%	19 (59%)
kuulamisoskuse arendamine	90%	7 (22%)

kirjutamisoskuse arendamine, sh loovkirjutamine	86%	12 (38%)
õpetaja poolt juhitud diskussioon	60%	2 (6%)
grammatika seletamine	72%	18 (56%)
kommunikatiivsed grammatikaharjutused	88%	3 (9%)
töö sõnavaraga, sh kommunikatiivsed sõnavaraharjutused	74%	4 (13%)
	94%	9 (28%)
		2 (6%)

KOKKUVÕTE

Tabelist 5.6 on näha, et õpetajad kasutavad endi sõnul kõiki tegevusi nii osaoskuste kui ka grammatika ja sõnavara arendamiseks pigem tihti ja enamasti. Tunnivaatlused seda täies ulatuses siiski kinnitada ei saanud: kuulamist, loovkirjutamist, grammatika seletamist ja kommunikatiivseid grammatikaharjutusi ning ka sõnavara arendamist oli tegelikult näha vähe. Samas näitasid tunnivaatlused ka seda, et ülesanded põhitegevuste arendamiseks olid ühekülgsed ja töökäsud mitte kõige selgemini formuleeritud: jäi ebaselgeks, kuidas õpilased mingit kuulamis- või kirjutamisülesannet lahendama peavad. Tundide olulised kitsaskohad on ka grammatika- ja sõnavaraõpe: kommunikatiivseid sõnavara- ja grammatikaharjutusi peaaegu ei esinenud. Rääkimisoskust küll püütakse arendada, kuid õpilaste napp sõnavara ja ilmselt ka ebakindlus enese väljendamisel on rääkimisülesannete täitmisel takistuseks. Tunnivaatluste põhjal on näha, et osaoskuste arendamine on sageli tasakaalust väljas ning sõnavara- ja grammatikaõpe ei toeta osaoskuste arendamist.

Keeletunni lisategevused ehk aktiivõpe ja muud tänapäevased õpimeetodid

Aktiivõpe on selline õppetöö korraldamise viis, mis aktiveerib õppijaid võimalikult mitmekülgsede interaktiivsete strateegiate kaudu ning annab õpilastele oskused saadud teadmisi kohe praktikas rakendada. Aktiivõppe põhimõte on arendada õppijates oskusi, mis võimaldavad erinevates olukordades hakkama saada, nt koostööoskust, esinemisoskust, oskust märgata ja lahendada probleeme jm. Selliseid oskusi peaks arendama rühma- ja paaristööga, projekt- ja probleemülesannete lahendamise, iseseisva tööga keelekeskkonnas, klassivälise tegevusega jm (vt ka jaotis 4). Tänapäevase metoodika kasutamine on siinses aruandes liigitatud keeletunni lisategevuste alla. Kuigi aktiivõppe ja kommunikatiivse keeleõppe kasutamine on efektiivse keeleomandamise seisukohast elementaarne, näitavad koolidest kogutud andmed, et just see õppetöö komponent kipub osa õpetajate tundidest puuduma.

Keeleõpetajate ankeetküsitluses paluti õpetajatel vastata erinevate aktiivõppemeetodite kasutamise kohta tunnis. Vastustest selgus, et kõige enam kasutatakse õpetajate enda sõnul rühma- ja paaristööd: 86% õpetajatest kasutab seda pigem tihti ja enamasti. Rollimängu ja

debati kohta väidab 62% õpetajaid, et kasutavad seda pigem tihti ja enamasti. Ülejäänud võtteid kasutakse ankeetküsimustiku tulemuste järgi märgatavalt vähem. Pigem harva ja harva kasutab keelekeskkonna ülesandeid 61%, e-õpet 75%, ekskursioone vm klassivälisist tegevust 76%, referaati ja uurimistööd 81%, õpiprojekte 88% ja eestikeelseid tunnikülalisi lausa 94% vastanud õpetajaist. Nende tegevuste vähesust eesti keele tundides kinnitavad ka õpilaste ankeedivastused. Seejuures tõid Ida-Virumaa õpilased esile oma soovi näha tundides eestikeelseid külalisi, et kuulata autentset eesti keelt (vt jaotis 6.3).

Tunnivaatluste põhjal võib öelda, et rühma- ja paaristööd tõepoolest kasutati: rühmatööd esines üheteistkümnes ja paaristööd seitsmes vaadeldud tunnis. Silma torkas see, et oli koole, kus need võtted domineerisid (nt üks kool Ida-Virumaal ja üks Tallinnas), ja samas oli koole, kus neid võtteid üldse ei kasutatud (nt mitu kooli Tallinnas). Siiski oli rühmatöö sageli ebaefektiivne: sellele pühendati liiga palju aega (vahel terve tund), õpilased rääkisid rühmas omavahel vene keeles, töö esitlemisel loeti tekst maha ja seejuures domineerisid tugevamad õpilased.

Levinud näide rühmatööst

Teema on *Televisioon*. Rühmad saavad lehe, kuhu peab (vastavalt rühmale) kirja panema teleri vaatamise positiivsed või negatiivsed küljed. Iga rühm paneb oma lehe seinale ja tutvustab, mida nad kirja panid. Loeb üks õpilane.

Selle rühmatöö käigus kõlas valdavalt vene keel, rühmatöö tulemusi soovisid tutvustada vaid tugevamad ja parema keeleoskusega õpilased. Ilmnes, et üldse oli rühmatööga seotud peamiseks probleemiks parimate keeleoskajate domineerimine ning halvema keeleoskusega õpilaste tagaplaanile jäämine.

Rollimängu esines vaid ühes tunnis. Enamasti said õpilased võimaluse tunnis rääkida siis, kui õpetaja õpilasi frontaalselt küsitles; paaris tunnis vastasid õpilased klassi ees kodus päheõpitud dialoogi. Õpilased aga avaldasid soovi teha keeletunnis just rohkem rollimänge ja ka kaasõpilastega huvitavatel teemadel vestelda. Siin ilmneb vastuolu: õpilased väljendavad küll soovi eesti keeles suhelda ja oma keeleoskust tunnis praktiseerida, kuid samas ei kasuta nad rühmatööd ühe võimalusena selleks, vaid lähevad kohe oma emakeelele üle.

Õnnestunud näide õpetaja juhitud vestlusest

Õpilased istuvad ringis ja vestlevad teemal *Autod*. Kuigi see teema ei pruugi olla kõigile huvipakkuv, oskab õpetaja selle muuta huvitavaks: ta suunab, loob suhtlussituatsioone (*kui oleks näiteks niisugune olukord; mida sina selles situatsioonis teeksid jne*), motiveerib *kõiki* õpilasi keelt kasutama. Õhkkond on väga sõbralik ja pingevaba, õpilased töötavad aktiivselt kaasa. Õpetaja esitab abistavaid küsimusi või tõlgib arusaamatuid sõnu, parandab vajaduse korral grammatikavigu, viidates seintel olevatele grammatikatabelitele.

PowerPointi slaidiesitlust kasutati mõnes tunnis grammatika või uue teema selgitamisel. Ühes tunnis esitasid õpilased oma referaadi PowerPointi slaidiesitlusena.

Tunnivaatluste käigus oli üheks eesmärgiks ka vaadelda, kas ja kuidas suunatakse õpilasi eesti keele keskkonda ning kas selleks antavad kodused ülesanded on konkreetselt ja selgelt

sõnastatud. Vaid kahes tunnis suunati õpilased veebikeskkonda, rohkem keelekeskkonna ülesandeid vaatleja tundides ei täheldanud. Tunnivaatluste põhjal ei kasutatud üldse sellist tänapäevast õpimeetodit nagu e-õpe ega ka ülejäänud eelpool nimetatud aktiivõppmeetodeid. Õpilaste fookusgrupiintervjuul rääkisid ühe kooli õpilased siiski, et eesti keele õpetaja suunab neid blogi pidama ning annab muid internetipõhiseid ülesandeid, mis neile meeldivad.

Keeleõpetajate fookusgruppides avaldasid õpetajad arvamust, et tunnid peavad olema erinevad ja mitmekesised ning ütlesid, et nad kasutavad palju erinevaid meetoodilisi võtteid, ka aktiivõppemeetodeid. Viimastest mainiti eelkõige rühma- ja paaristööd, samuti rollimänge ja mõistekaartide kasutamist.

Fookusgrupiintervjuude vastuste põhjal peavad õpetajad väga oluliseks just keelekeskkonda ja suhtlemist selles. Nagu ülalpool mainitud, ei suuna nad aga ise õpilasi siiski peaaegu üldse keelekeskkonna ülesandeid täitma, jättes seega selle võimaluse kasutamata. Ilmselt on keelekeskkonna ülesanded oma harva esinemise tõttu ka õpilastele harjumatud. Näiteks kirjeldati Tallinna fookusgrupiintervjuul juhust, kus õpetaja palus õpilastel koduülesandena kuulata eestikeelseid uudiseid, õpilased jätsid selle ülesande aga täitmata. Ida-Virumaa õpetajad väidavad, et neil keelekeskkond puudub, unustades tõsiasja, et keelekeskkonda ei moodusta mitte ainult ümbritsevad inimesed, vaid ka meedia, üritused jm. Väljaspool Tallinna ja Ida-Virumaad praktiseerivad õpetajad tajuvad keelekeskkonna tuge suuremana ja see võimaldab ka õpilastel rohkem kooliväliselt suhelda. Samuti tegeldakse seal rohkem mitmesuguste projektidega, mis toetavad suhtlemist eestikeelsete koolidega.

Õpetajad mainisid fookusgrupiintervjuul ka seda, et peavad kasulikuks teha ekskursioone, kutsuda kooli tuntud inimesi, siduda õpetamine tänapäeva eluga. Mitmed õpetajad väitsid, et korraldavad õpilastega ekskursioone Eesti eri paikadesse koos giidiga. Heade näidetena toodi välja, kuidas saab õpitava teema siduda väljasõitude, õppekäikude või filmide vaatamisega. Ka õpilased näevad klassivälistes tegevustes väga head võimalust eesti keeles vahetult suhelda (vt jaotis 6). Tabel 5.7 võrdleb keeleõpetajate ankeedi ja tunnivaatluste tulemusi tänapäevaste keeleõpetusvõtete kasutamise osas.

Tabel 5.7. Lisategevused (aktiivõppemeetodid) eesti keele tunnis.

Meetod	Õpetajad, kes kasutavad seda tegevust enda sõnul pigem tihti ja enamasti	Vaadeldud tundide arv, milles tegevus esines (kokku 32 tundi)
rühma- ja paaristöö	86%	11+7 (56%)
rollimäng ja debatt	62%	1 (3%)
PowerPointi slaidiesitlus	40%	4 (13%)
keelekeskkonna ülesanded	39%	1 (3%)
e-õpe	25%	-
referaat ja uurimistöö	19%	1 (3%)
õpiprojekt	12%	-
eestikeelsed külalised tunnis	6%	-

KOKKUVÕTE

Aktiivõppemeetoditest kasutatakse eesti keele tunnis enim rühma- ja paaristööd, kuid sageli on need siiski läbi viidud ebaefektiivselt. Teisi tänapäevaseid õpimeetodeid kasutatakse vähe, kuigi vestlusgruppides peavad õpetajaid neid väga olulisteks. Lisategevused ja tunni aktiveerimine nõuab õpetajalt kindlasti palju lisatööd ja energiat, mida õpetajatel paistab aga nappivat. Seetõttu sooviksid keeleõpetajad abiks meetodikavihikuid, kus eri meetodite kasutamine oleks samm-sammult selgelt lahti kirjutatud. (Niisugune vihikute sari on tegelikult Phare programmis ka avaldatud.¹⁵⁷)

Õppeprotsessi toetavad ja õpioskusi arendavad tegevused tunnis

Kommunikatiivses keeleõppes peetakse tähtsaks selliseid tunnitegevusi nagu õppijate seniste teadmiste ja kogemuste väljaselgitamine, õpilastega koos tunni eesmärkide sõnastamine ja tunni lõpus kokkuvõtte tegemine, samuti ka tunni oodatavate õpitulemuste sõnastamine ning õppija eneseanalüüs. Need tegevused võimaldavad õppeprotsessi efektiivsemaks ja õppijasõbralikumaks muuta. Õppijale on oluline teada, mis eesmärgil ta midagi teeb ning mida ta tunni lõpuks paremini teab või oskab. Eesmärkide seadmine peaks olema konkreetne, selge, täpne ja mõõdetav. Samamoodi on vaja ka teha tunnist kokkuvõtte, et õppija teaks, mida ja milleks ta tunnis õppis. Kui õpilased saavad koos õpetajaga sõnastada soovitud õpitulemused ning jälgida oma õppeprotsessi ja edusamme, aitab see neil paremini näha oma plaanitud ja tegelikku arengut. See suurendab õpilaste kaasatust õppeprotsessi ning tõstab nende õpimotivatsiooni.¹⁵⁸

Keeleõpetajate ankeetküsitluses vastati, et tunni oodatavad õpitulemused sõnastab enda sõnul pigem tihti ja enamasti 83% õpetajatest; õpilastega koos sõnastab tunni eesmärgi pigem tihti ja enamasti 59% õpetajatest; tunni lõpus teeb kokkuvõtte pigem tihti ja enamasti 79% õpetajatest. Samuti vastas 72% õpetajatest, et nad püüavad pigem tihti või enamasti välja selgitada õpilaste senised teadmised või kogemused.

Õppeprotsessi toetavaid ja õpioskusi arendavaid tegevusi kasutatakse ankeeditulemuste järgi kõige rohkem mujal Eestis, millele järgneb Tallinn, ning kõige vähem on neid tegevusi Ida-Virumaa koolide eesti keele tundides.

Õnnestunud näide tunni eesmärgistamisest

Õpetaja kirjutab tahvlile kõik tegevused, mida tunnis tegema hakatakse, ja laseb selle ühel õpilasel ette lugeda. Seejärel palub ta õpilastel kirjutada sedelile, mida nad sellelt tunnilt ootavad. Kui tunni käigus saab mõni tegevus sooritatud, kustutab õpetaja selle tahvlilt, arutades selle üle enne õpilastega. Lõpuks laseb õpetaja sedelile kirjutada, kas ja kuidas eesmärgid täideti, ning korjab sedelid ära.

¹⁵⁷ Keeleõpetajate meetodikavihikute sari (2000). Tallinn: Kirjastus TEA. Integratiooni- ja Migratsiooni Sihtasutuse koduleht: Raamatukogu, http://www.meis.ee/raamatukogu?id=1544&keyword=meetodikavihik&keyword_id=&author=&title=&year=0 &OK=Otsi (10.04.2013).

¹⁵⁸ vt Mehisto (2011: 154–155).

See lihtne ja kiire meetod aitas kõigil õpilastel oma õppeprotsessist teadlikumaks saada ja selle eesmärgi enda jaoks mõtestada. See võimaldas neil ka oma õppeprotsessist kokkuvõtte teha ning informeeris õpetajat sellest, kuidas õpilased tunni eesmärgi ja nende täitmist tajuvad ning sõnastada oskavad.

Tunnivaatluste põhjal sõnastati tunni eesmärgid selgelt vaid kahes Ida-Virumaa kooli tunnis. Enamasti kirjutati tahvlile aga vaid tunni teema või ütles õpetaja teema, mida käsitlema hakatakse; mõnel juhul loetles õpetaja ka tunni tegevused. Üldiselt olid tunni eesmärgid teadvustamata: õpilastele ei öeldud, mida nad tunni lõpuks oskama ja teadma peaksid.

Väga paljudes tundides ei mainitud teemat üldse, vaid alustati kohe kas koduse töö kontrolli, kordamise või ülesannete tegemisega. Tunnist tehti erineval viisil kokkuvõtte kuues tunnis: õpetaja tuletas meelde, mida tunnis tehti ja õpiti; küsis, mida õpilased olid teada saanud; palus õpitu kohta koostada mõistekaardi. Paaril korral selgitasid õpetajad välja õpilaste senised teadmised ja kogemused. Selle tegevusteploki osas tulid puudujäägid esile ka ainetundide vaatlustes (vt jaotis 4.3) ja on ilmnunud ka varasemates uuringutes.¹⁵⁹ Tabel 5.8 võrdleb kirjeldatud tegevuste lõikes anketeerimise ja tunnivaatluste tulemusi.

Tabel 5.8. Õppeprotsessi toetavad ja õpioskusi arendavad tegevused keeletundides.

Tegevus	Õpetajad, kes kasutavad seda tegevust enda sõnul pigem tihti ja enamasti (ankeedivastused)	Vaadeldud tundide arv, milles tegevus esines (kokku 32 tundi)
tunni eesmärkide sõnastamine	59%	2 (6%)
oodatavate õpitulemuste sõnastamine	83%	2 (6%)
tunni lõpus õpitud kokkuvõtte tegemine	79%	6 (19%)
õpilaste seniste teadmiste ja kogemuste väljaselgitamine	72%	5 (16%)

KOKKUVÕTE

Nagu tabel 5.8 näitab, lähevad ankeetküsitluste vastused ja tundides nähtu oluliselt lahku. Õpetajad väidavad, et kasutavad õppeprotsessi toetavaid ja õpioskusi arendavaid tegevusi tunnis pigem tihti ja enamasti. Tunnivaatlused seevastu näitasid, et neid tegevusi ei kasutata peaaegu üldse. Ilmselt arvavad õpetajad ekslikult, et tunni teema sõnastamine või tahvlile kirjutamine ja tunni tegevuste loetlemine tähendabki eesmärgi ja õpitulemuste sõnastamist või koduse ülesande kontrolli õpilaste teadmiste ja kogemuste väljaselgitamist. Tunni algul polnud enamuses tundides ka häälestusülesandeid, mis aitaksid õpilasi teemasse sisse elada. Enamasti ei olnud ka konkreetsete tunni jooksul omandatavate oskuste ja teadmiste sõnastamist ning asjakohase kokkuvõtte tegemist. Samas toetaks nende võtete kasutamine õpilaste arusaamist tunnist kui tervikust ning toetaks ka nende õpimotivatsiooni, sest see aitab

¹⁵⁹ Mehisto (2009); Bernhardt (2012).

õppijale teadvustada, milleks ta midagi teeb. Keeleõpetajate koolituste kavandamisel võiks tulevikus arvestada nende metoodiliste oskuste arendamise vajadust.

Traditsioonilised tegevused tunnis: õpetaja- ja ainekesksed õpimeetodid

Traditsioonilisele keeleõppele on omased õpetaja- ja ainekesksed ja grammatikakesksed meetodid, kus tähelepanu keskmes on tekstide lugemine ja tõlkimine ning grammatikaharjutuste tegemine. Need erinevad tänapäevasest, tunnustatud võttestikust, mida kasutatakse aktiivõppe ja LAK-õppe metoodikas ja mida peetakse keeleoskuse arendamisel efektiivsemaks. Siiski on ka ainekesksel meetodil õppetöös oma funktsioon, kui neid mõõdukalt kasutada.

Keeleõpetajate ankeetküsitluses vastati, et kõige sagedasemaks traditsiooniliseks tegevuseks on töövihiku ja töölehtede täitmine – pigem tihti ja enamasti kasutab seda 87% õpetajatest (vt ka jaotis 5.2.1). Teisi traditsioonilisi meetodeid kasutatakse vähe: näiteks õpiku vm tekstide tõlkimist kasutab pigem harva ja harva 61%, konspekterimist 88% ning monoloogi 72% õpetajatest.

Tunnivaatluste põhjal võib samuti väita, et töövihiku ja töölehtede harjutuste täitmist oli väga palju. Tõlkimisülesandeid esines tundides vähe: mõnes tunnis laskis õpetaja tõlkida grammatikaharjutuste lauseid, töökäske või õpiku teksti.

Levinud näide töövihiku ja töölehe täitmisest ja tõlkimisest

Õpilased peavad täitma grammatikaharjutuse, kus on vaja panna sõnad õigesse vormi. Ettelugemisel peavad nad laused ära tõlkima.

Kuigi ka vaid õigetele grammatikavormidele fookuseerimine on teatud õppeetapis vajalik, oleks vaja pühendada rohkem aega kommunikatiivsetele grammatikaharjutustele ja kinnistada grammatikat tunni teemadega seostatult.

Konspekterimist kasutati mitmes tunnis: kas tahvlilt või PowerPointi slaididelt kirjutati maha nii grammatikareegleid ja -näiteid kui ka õpitava teema materjali.

See, kui palju õpetaja ja õpilased tunnis rääkisid, sõltus sageli õpilaste keeleoskusest: õpetaja monoloogi ilmnis rohkem seal, kus õpilaste keeleoskus oli nõrgem. Mõni õpetaja suutis siiski demonstreerida sellist metoodilist lähenemist, mis võimaldas ka nõrgema keeleoskusega õpilastel tunnis palju sõna saada.

Õpilaste ankeedivastustes olid umbes pooled õpilased nõus, et suurema osa tunnist räägivad õpilased, mitte õpetajad, ja pooled arvasid vastupidi. See näitab, et olukord on tõenäoliselt väga varieeruv (vt jaotis 6).

Klasteranalüüsi tulemusena võib õpetajad jaotada kaheks: aktiivsed ja passiivsed õpetajad. Aktiivne õpetaja teeb tööd erinevate õppeainete sõnavara ja tekstidega oma tundides pigem tihti, rohkem pöörates tähelepanu õpilaste abistamiseks eri võtete kasutamisele. Selliseid õpetajaid on igas regioonis, vanuses ja staažiperioodis. Passiivne õpetaja teeb tööd erinevate õppeainete sõnavara ja tekstidega oma tundides pigem harva ja

vähem kasutades õpilaste abistamiseks eri võtteid. Ka selliseid õpetajaid on igas regioonis, vanuses ja staažiperioodis. Aktiivseid õpetajaid on 24% ja passiivseid 76%.

Gümnaasiumiõpetajate seas on kõige rohkem passiivseid õpetajaid; kolmanda kooliastme õpetajad jagunevad kaheks võrdselt. Need õpetajad, kes annavad 6–10 tundi nädalas, on aktiivsemad kui teised; passiivsemad on need, kes annavad 31 ja rohkem tundi nädalas. Passiivsete õpetajate puhul on rohkem vene emakeelega õpetajaid, aktiivsete õpetajate puhul aga eesti emakeelega õpetajaid.

Õpetaja aktiivsus seletab 10% varieeruvusest õpetajate vastustes ankeediküsimusele erinevate õppegevuste ja võtete kasutamise kohta, 7% varieeruvusest vastusele erinevate õppeainete sõnavara õpetamise kohta, 6% varieeruvusest vastusele erinevate õppeainete tekstidega tegelemise kohta keeletunnis.

KOKKUVÕTE

Nii ankeetküsitlusest kui ka tunnivaatlustest selgus, et enim kasutatav traditsiooniline meetod on töövihiku ja töölehtede harjutuste täitmine. Teisi meetodeid – tõlkimine, konspekterimine ja õpetaja monoloog – kasutatakse harvem ja sõltuvalt klassi keeletasemest. Õpilased väidavad siiski, et pooltes tundides esineb õpetaja monoloogi ja et tundides on palju tõlkimist.

KOKKUVÕTE kõigist eesti keele tundide õpitegevustest

Ankeedivastuste statistika näitab, et kõige enam kasutuses olevate tunnitegevuste hulka kuuluvad erinevate osaoskuste arendamine, üks traditsioonilisem, vähemaktiivne tegevus (töövihiku ja töölehtede täitmine) ning kaks tänapäevast aktiivõppe tegevust (rühma- ja paaritöö ning kommunikatiivsed grammatikaharjutused). Sagedaste tegevuste hulka ei kuulu ükski õpioskuste arendamise võte.

Erinevate võtete kasutamise kohta tundides võib öelda, et õpetajate ankeedivastused ja keeletundides nähtu läheb paljuski lahku. Kuigi õpetajad väidavad, et nad kasutavad pigem tihti või tihti erinevaid võtteid, näitasid tunnivaatlused, et rikkalikku keeleõppe võttestikku paljudes tundides ei kasutatud või kasutati seda ebaefektiivselt; sageli domineeris üks võte (nt rühmatöö) või osaoskuse arendamisviis (nt lugemine). Ülesanded osaoskuste arendamiseks olid ühekülgsed ja mitte kõige otstarbekamalt formuleeritud.

12 erineva tunnitegevuse liigi puhul 17-st erines tunnivaatluste (32 tundi) käigus nähtu õpetajate ankeedivastustest. Kõigi nende tegevuste puhul esines olukord, kui ankeetides ütles enamik õpetajaid, et kasutavad võtet tihti või pigem tihti ning tunnivaatlustes nähti seda (pigem) harva või üldse mitte. Need tegevuseliigid hõlmavad eelkõige aktiivseid tänapäevaseid õpimeetodeid (rollimäng, debatt, kommunikatiivsed grammatikaharjutused ja õpilaste seniste teadmiste väljaselgitamine), õpioskuste arendamisega seonduvat (tunni oodatavate õpitulemuste sõnastamine, õpilastega koos õppimise eesmärkide sõnastamine ja

tunni lõpus õpitust kokkuvõtte tegemine) ning osaoskuste arendamist (kuulamisoskuse arendamine, kirjandi ja essee kirjutamine ja grammatika seletamine).

Kui ka tunnis kasutatakse erinevaid tegevusi, on need tihti kasutusel ebaefektiivselt. Arenguruumi on nii õpetajate oskuses õpetada osaoskusi (lugemis-, kirjutamis-, kuulamisoskuse arendamine, grammatika õpetamine ja töö sõnavaraga), tänapäevaste aktiivsete õpivõtete kasutamises (rühma- ja paaristöö, kommunikatiivne grammatikaõpe) kui ka õpioskuste arendamisega seotud tegevustes (tunni oodatavate tulemuste sõnastamine ja tunni eesmärgistamine). Õpetajad peavad õpilastel esinevateks suurimateks probleemideks just õpioskusi: kirjalikku eneseväljendust, diskussioonis osalemise ja ettekande tegemise oskust (vt allpool); kuid nende oskuste õpetamine on omakorda probleemiks õpetajatele.

Tunnivaatlused näitasid ka seda, et probleemiks on sõnavara- ja grammatikaõpe. Grammatika seletamist polnud võimalik näha peaaegu üheski tunnis (või oli see väga keeruliselt esitatud): enamasti tehti lihtsalt töövihikust või töölehtedelt grammatikaharjutusi, millel puudus kommunikatiivne sisu. Õpetajad kurdavad, et õpikutes puudub süstemaatiline grammatikakäsitlus, samas ei pruugi nad ise olla suutlikud grammatikaõpetust täismahus planeerima ja läbi viima.

Ka sõnavara õpetamises esineb raskusi: õpetajad pigem eelistavad lihtsalt sõna ära tõlkida või lasevad õpilastel tähendust sõnaraamatust otsida – kommunikatiivseid sõnavaraharjutusi vaadeldud tundides peaaegu ei olnud. Samas ei saa väita, et töölehtedel või töövihikus sõnavaraharjutused puuduvad. Õpetajad tunnistavad ka ise ankeedivastustes, et õpilaste sõnavaratundmine on eesti keele õppes üks valusamaid murekohti. Needsamad õpilased peavad aga hakkama saama eestikeelse aineõppega, kus ajaloo- või geografiatunnis kasutusel olev sõnavara on palju keerulisem ja ainespetsiifilisem. Ka õpilaste vähene lugemine põhjustab sõnavara piiritletust. Seetõttu on ainuke lahendus sõnavara arendamiseks võimalikult varasem alustamine eestikeelse aineõppega.

Ülesandeid, mis arendaksid mõtlemis-, arutlus- ja õpioskusi, iseseisvust või koostööoskust (nt võrdlemine, hinnangu andmine, põhjendamine, olulise leidmine, kokkuvõtte tegemine), oli piiratud hulgal ja sageli oli õpilastele ebaselge, kuidas neid teha.

Vaadeldud tundides ei arutatud õpilastega tunni eesmärke ega tunni lõpuks saavutatavaid õpitulemusi. Lihtsalt tunni teema nimetamine või tegevuste loetlemine ei seleta aga õpilastele, mida ja milleks ta õpib, mida ta tunni lõpus teab ja oskab.

Õpetaja olulisim ülesanne on üles ehitada tund kui kindlalt eesmärgistatud tervik, mille jooksul õpilane midagi konkreetset ja mõõdetavat omandab. Selleks peaks õpetaja kasutama erinevaid, püstitatud eesmärki toetavaid ülesandeid ja rikkalikku keeleõppe võttestikku. Igal ülesandel peaks olema selgelt määratletud töökäsk, mida õpilased üheselt mõistaksid ja millega on antud ka vahendid, kuidas ülesannet lahendada. Tund on lühike ja seetõttu ei tasu üldjuhul planeerida sinna üht aeganõudvat ülesannet, vaid pigem rohkem lühiajalisemaid ja mitmekesisemaid.

Klasteranalüüs näitas, et õpetajad jagunevad aktiivsete õpetajate rühmaks (kes kasutavad õpilaste toetamiseks erinevaid võtteid ning tegelevad ka ainekeele õpetamisega) ning passiivsete õpetajate rühmaks (kes kasutavad erinevaid võtteid vähem ning ei õpeta ainekeelt). Esimesse rühma kuulub 24% ning teise 76% vastajatest.

5.2.2. Eesti keele kasutamine tunnis

Eesti keele tunni eesmärk on võimalikult palju kasutada õpitavat keelt ja ideaalis peakski terve tund olema eestikeelne: nii õpetaja kui ka õpilased peaksid suhtlema ainult eesti keeles. Loomulikult sõltub õpetaja keelekasutus õpilaste keeletasemest: nõrgema keeleoskusega õpilaste puhul tuleb õpetajal võtta teatud määral appi ka vene keel ja tõlkimine, et õpilased materjalist täielikult aru saaksid.

Keeleõpetajate ankeetküsitluse vastuste põhjal räägib 93% õpetajatest tunnis kas ainult või enamasti eesti keeles; võrdselt eesti ja vene keeles räägib vaid 6% õpetajatest ning alla 1% enamasti vene keeles. Nende õpetajate hulgas, kes räägivad tunnis ainult eesti keeles, on eesti emakeelega 73%, vene emakeelega 15% ja mitmekeelseid õpetajaid 12%. Nende õpetajate hulgas, kes räägivad tunnis enamasti eesti keeles, on 24% eesti emakeelega õpetajaid, 56% vene emakeelega õpetajaid ja 20% mitmekeelseid õpetajaid. Võrdselt eesti ja vene keelt kasutavate õpetajate hulgas on 14% eesti emakeelega, 57% vene emakeelega ja 29% mitmekeelseid õpetajaid.

Vaadeldud tundidest 26s kasutas õpetaja ainult eesti keelt. Kolmes tunnis kasutas õpetaja paralleelselt vene keelt lausete tõlkimisel või aine sisu seletamisel: tegemist polnud väga tugeva keeleoskusega klassidega ja oli ilmne, et õpilased tõepoolest vajasisid aeg-ajalt tõlget emakeelde. Väga levinud võtte oli töökäskude tõlkimine – ilmselt soovis õpetaja, et õpilased saaksid täpselt teada, mida nad tegema peavad. Ülesannete juhendid ongi mõnikord raske sõnastusega, kuid samas peavad õpilased gümnaasiumis ja eestikeelse aineõppe puhul ka sellise keelega hakkama saama ning selleks peab andma neile võimaluse arusaamist harjutada.

Kahes tunnis (ühes Ida-Virumaa ja ühes Tallinna koolis) kasutati vene keelt võrdselt eesti keelega – tegemist oli nõrga keeletasemega klassiga ja õpetaja emakeel oli vene keel. Ühes Tallinna kooli tunnis pidi õpetaja õpilaste viletsa keele oskuse tõttu praktiliselt kogu oma jutu ja ka õpitava eestikeelse materjali vene keelde tõlkima – võiks öelda, et tegemist oli venekeelse tunniga.

Üldiselt oli õpetajate eesti keele oskus hea (mis peakski olema eesti keele õpetaja puhul ainuvõimalik), kuid seitsmes (viies Ida-Virumaa, ühes Tallinna ja ühes muu Eesti kooli) tunnis rääkis õpetaja siiski tuntava aktsendiga ning tegi väikseid vigu keerukamates grammatikavaldkondades (sihitise käänded ja sõnajärg), mis siiski öeldu sisust arusaamist ei takistanud.

Keeleõpetajate fookusgrupis ütles ühe Ida-Virumaa kooli õpetaja, et tema jaoks on just oluline, et õpilased kuuleksid puhast, kohandamata autentset eestlaste keelt – erineva tämbri, tempo ja intonatsiooniga – ning seepärast üritatakse kooli valida ainult neid õpetajad, kes on keelekandjad. See on küll hea näide praktikast, kuid kindlasti raskesti teostatav ega peaks olema omaette eesmärk: eesti keele õpetaja peaks kindlasti valdama eesti keelt väga heal tasemel, kuid hea keeleoskus või fakt, et õpetaja on keelekandja, ei taga veel seda, et õpetaja oma ainet metoodiliselt asjatundlikult õpetaks.

KOKKUVÕTE

Nii ankeetküsitlused kui ka tunnivaatlused kinnitavad, et enamasti kasutavad õpetajad tundides eesti keelt. Mõnes tunnis kasutavad õpetajad paralleelselt vene keelt, kui on näha, et õpilased seda vajavad. Vaid ühes tunnis pidi õpetaja kõik vene keelde tõlkima. Venekeelsete õpetajate juures oli aga sageli märgata aktsenti ja keelevigu. Tunnivaatluste põhjal jäi siiski mulje, et mitmed venekeelsed õpetajad pingutasid ja rääkisid eesti keelt vaatleja kohalviibimise tõttu.

5.2.3. Õpilaste abistamise võtted keeletunnis

Kommunikatiivse keeleõppe rakendamise puhul on ka õpetaja roll muutnud: domineerimise, kontrollimise ja õppeprotsessi juhtimise asemel on õpetajal nüüd abistaja, nõustaja, suunaja ja selgitaja roll. Väga oluline on see, et õpetaja oskaks õigel momendil õpilast õppetöös aidata, vajaduse korral lisaselgitusi anda, õpilast õige materjali juurde suunata ja teda küsimuste tekkimise korral nõustada. Muutunud on ka suhtumine keelevigadesse: kui traditsioonilise keeleõppe puhul oli põhimõte, et vigu teha ei tohi ja õpetajal tuli kindlasti kõik õpilase vead ära parandada, siis tänapäeval peetakse vigu keeleõppe loomulikuks osaks ja õpetaja parandab vigu vaid valikuliselt.

Keeleõpetajate ankeetküsitluses uuriti, milliseid võtteid ja kui tihti nad kasutavad õpilaste abistamiseks. Vastustest selgus, et õpetajad kasutavad pigem tihti ja enamasti peaaegu kõiki uuritud võtteid; vaid üht küsimuses nimetatud võtet kasutavad õpetajad tunnis pigem harva ja harva (vt tabel 5.9).

Tabel 5.9. Õpilaste abistamise võtted eesti keele tunnis.

Õpilaste abistamise võte	Õpetajad, kes kasutavad seda tegevust enda sõnul pigem tihti ja enamasti
Loon tunnis pingevaba õhkkonna ja julgustan õpilasi.	99%
Aitan mõista tundmatuid sõnu (seletan teiste sõnadega).	93%
Õpetan sõnade tähendust mõistma konteksti toel.	89%
Räägin paraja, kuid mitte liiga aeglase tempoga.	87%
Parandan keelevigu.	83%
Nõustan õpilasi individuaalselt.	83%
Kirjutan info tahvlile.	82%
Selgitan ja kordan öeldut eesti keeles üle.	77%
Kasutan lihtsamat keelt.	55%
Annan diferentseeritud ülesandeid, lähtudes õpilaste vajadustest.	52%
Tõlgin tundmatud sõnad vene keelde.	41%

Tunnivaatluste põhjal võib öelda, et enamasti valitses klassides pingevaba ja sõbralik õhkkond. Mõnes tunnis oli seda siiski raske hinnata, sest tervet tundi täitis iseseisev töö, mille ajal peaaegu ei räägitud. Kolmes vaadeldud tunnis (Tallinnas) õpilased igavlesid ja tegelesid muude asjadega. Õpetaja julgustamist, tunnustamist ja toetust oli selgelt märgata 11 tunnis.

Kuigi õpetajad aitavad enda sõnul õpilastel mõista tundmatuid sõnu, ei olnud tundides märgata sõnade eesti keeles selgitamist. Pigem tõlkis õpetaja sõnad vene keelde või palus õpilastel vaadata iseseisvalt sõnaraamatust. Üks eesti emakeelega Tallinna õpetaja püüdis sõnu teiste sõnadega selgitada, sest ei osanud neid vene keelde tõlkida, kuid selgitus oli liiga keeruline ja sellest tingituna ka õpilastele arusaamatu. Tundides polnud märgata ka konteksti toel sõnade mõistmise abistamist.

Õpetajad rääkisid tunnis enamasti paraja kõnetempoga, välja arvatud paar eesti emakeelega õpetajat, kelle tempo oli vaatleja hinnangul väga kiire ja kõne seetõttu raskesti jälgitav. Üks Tallinna kooli õpetaja kasutas lisaks kiirele tempole ka väga keerulist sõnavara. Oli näha, et õpilased temast alati aru ei saanud, sest korduvalt esitati täpsustavaid küsimusi tunnitegevuste ja sõnatähenduste kohta. Kõnetempo olulisust kõne mõistmisel demonstreerib ka ühe fookusgruupiintervjuul osaleja toodud näide: õpetaja väitis enda kohta, et tema kiire kõnetempo tõttu mõistavad teda vaid temaga harjunud õpilased, teised aga üldse mitte. See lähenemine võib olla õpilastele isegi abiks, sest keeleõppija kuuleb elus kahtlemata erineva kiirusega kõnet ja kõrgemal keeleoskuse tasemel peab ta ka sellega toime tulema. Õpetaja liiga aeglast ja nõrgast keeleoskusest tulenevalt venitatud ja lihtsamalt sõnastatud juttu esines kahes Ida-Virumaa kooli tunnis.

Keelevigade parandamist õpilaste suuliste vastuste puhul oli märgata 11 tunnis. Raske on hinnata, mis alusel õpetajad vigu parandavad: kõiki vigu ei parandatud, iga õpetaja tundus parandavat vigu oma eelistuste põhjal. Üheski tunnis ei põhinenud keelevigade parandamine selgelt tunnis käsitletaval grammatika- või sõnavarateemal.

Õpilaste individuaalset nõustamist oli näha mõnes tunnis iseseisva töö ajal: õpetaja vastas õpilaste küsimustele ja aitas neid rühma- ja paaritöö ajal. Vaadeldud tundides ei mainitud midagi tunnijärgse nõustamise kohta. Ka õpilaste küsitlus näitas, et ainult 16% õpilasi saab eestikeelses aineõppes tekkinud probleemide puhul tuge eesti keele õpetajalt (vt jaotis 6).

Tahvlit kasutati sageli tunni teema ja peaaegu alati ka koduse ülesande tutvustamiseks. Muuks otstarbeks kasutati tahvlit umbes pooltes tundides: õpetaja kirjutas sinna teemakohast sõnavara (grammatikaga seonduvalt: ka sõnavorme), muid grammatikavorme ja muud tunni teemaga seotud infot.

Kui õpilased ei saanud õpetaja öeldust aru, selgitati ja korrati tundides öeldut enamasti eesti keeles üle. Kahes tunnis andis õpetaja selgitusi vene keeles; üldse mingit selgitust polnud kolmes tunnis ja kolmes tunnis oli see väga keeruline ja arusaamatu.

Tundus, et õpetajad kohandavad (lihtsustavad) oma keelt klassides, kus õpilaste keeletase on madal: mitmes tunnis tundus keelekasutus vaatleja hinnangul madalam kui gümnaasiumitase eeldas (vt ka jaotis 5.2.2).

Kuigi pooled õpetajatest väidavad, et annavad tundides erineva tasemega õpilastele diferentseeritud ülesandeid, ei olnud seda vaatluste põhjal märgata. Oli näha, et tugevamad

õpilased, kes said oma töö varem valmis, istusid tegevuseta, samal ajal kui õpetaja oleks saanud neid lisaülesannetega motiveerida.

Tundmatute sõnade tõlkimist vene keelde eelistasid vene emakeelega õpetajad. Eesti emakeelega õpetajad üritasid pigem sõnu erineval (kuid sageli veel keerulisemal) moel selgitada; nii vene kui ka eesti emakeelega õpetajad palusid õpilastel sageli sõnaraamatut kasutada.

KOKKUVÕTE

Õpetajad ise arvavad, et kasutavad piisavalt vahendeid, et õpilast keeleõppes toetada. Tunnivaatluste põhjal on tugi teatud määral olemas, õpetajatel jääb vaid puudu mõnest metoodilisest oskusest. Pidevalt on räägitud sõnavaraõppe probleemidest ja õpilaste napist sõnavarast. Ka õpilaste abistamise võttena on õpetajatel raske sõnavara õpilastele mõistetavamaks teha ja sõnavara õppimise võtteid õpetada: vajaka jääb oskusest sõnu selgitada ja aidata uute ja tundmatute sõnade tähendust mõista konteksti toel.

Õpetajad võiksid rohkem õpilastele tagasisidet anda (nt kiita, julgustada, probleemsetele kohtadele tähelepanu juhtida) ja õpet diferentseerida (kus see vajalik on).

Statistiline seoseanalüüs näitas ka, et enam võõrkeeli oskavad õpetajad kasutavad oma tunnis õpilaste abistamiseks mõeldud võtteid tihedamalt kui need õpetajad, kes oskavad vaid ühte võõrkeelt.

5.2.4. Eesti keele õpetuse tulemuslikkuse faktorid õpetaja pilgu läbi

Keeleõpetajate fookusgruppides selgus, et õpetajad peavad õige olulisemaks efektiivse keeleõppe faktoriks õpilaste motivatsiooni. Õpilaste õpimotivatsiooni puudumine tekitab paljudele õpetajatele suurt muret. Osalejad väitsid, et paljudele õpilastele ei meeldigi eesti keel, et neil on lihtsam inglise keel ära õppida ja et eesti keelt õpitakse ainult eksami jaoks. Madal motivatsioon võib olla seotud paljude õpilaste sooviga pärast gümnaasiumi lõpetamist Eestist lahkuda (vt ka jaotis 6).

Motivatsioon on väga suur probleem, sest õpilased juba praegu räägivad, et enamik tahab ära sõita.

Meie koolis ka paljud õpilased on juba orienteeritud sellele, et pärast gümnaasiumi lähevad õppima välismaale. Kui nad ei seo oma elu Eestiga tulevikus, siis motivatsiooni jääb väheseks.

Küsimusele, kas ja kuidas õpetaja saaks ise õpilaste motivatsiooni soodustada, vastati mitmeti. Keeleõpetajad pidasid oluliseks tunni jõukohasust õpilaste jaoks ning osa õpetajaid väitis, et nad üritavad teha huvitavaid ülesandeid, mängu, näitavad filme, kasutavad erinevaid metoodilisi võtteid. Arvati ka, et õpetaja peaks selgitama õpilase keeleõppe vajalikkust elu jaoks. Motivatsiooni võimaldaks õpetajate hinnangul tõsta ka ühisprojektide,

ühisolümpiaadide ja muude ühisürituste korraldamine eesti õpilastega, samuti muude keelekeskkonna võimaluste kasutamine. Pedagoogid pakkusid veel välja Eestis õppimise võimaluste propageerimise vajalikkust, mille üheks võimaluseks oleks edukate vilistlaste esinemised koolides. Ei selgunud, kas vastanud seda võimalust ka kasutavad.

Enamasti domineeris fookusgruppides aga arvamus, et õpetajal ja koolil ei ole võimalik õpilaste motivatsiooni mõjutada.

Paljud ei ole motiveeritud. Me klassis ei tee mitte midagi nendega. Kas ma pean olema kloun? Iga tund ei saa mängida, et oleks huvitav.

Õpetajad ei saa midagi ära teha. Kui motivatsiooni ei ole, siis on null.

Võivad olla igasugused tehnikaimed klassis (motiveeriksid õpilast), õpetaja võib klassis ka klassis tsirkusenumbrit näidata, aga kui õpilane ei taha õppida, kodus midagi ei tee...

Motivatsiooni määrajaks peavad mitmed õpetajad ainult kodu.

Minu võtmesõna oligi see motivatsioon. Et õpilastel üldse puudub see motivatsioon juba algusest peale, kui nad tulevad 1. klassi. Vanemad ei häälesta neid.

Seda seisukohta tuleb siiski pidada liigseks lihtsustamiseks: motivatsiooni on kindlasti ka õpetajatel võimalik mõjutada (näiteks õpilastele tähenduslike õppeteemade ja huvitavate eluliste õppematerjalidega), kuid kõigil õpetajatel ei ole sellealaseid oskuseid. Üks kogunud Ida-Virumaa keeleõpetaja aga nimetas motivatsiooni toetamise vahenditena õpetuse kvaliteeti ja õpilaste häälestamist – õpetajast endast sõltuvad tegureid.

Motivatsiooni küsimus on rohkem selline kasvatustöö. Igapäevane järjekindel kasvatustöö, milles suurt osa mängib ilmselt õpetaja enda eeskuju ja see, kuidas ta tundi tuleb, mida ta teeb. Kui õpilased näevad, et õpetajal pole ühtki tundi ette valmistamata, et ta on alati valmis, tal on kõik läbi mõeldud, mida ta teeb, siis juba iseenesest. Mulle tundub, et õpetaja kõige suurem ülesanne ongi sisendamine ja häälestamine.

Õpetajad vajaksid abi, toetust ja koolitust motiveerimise võtete kohta.¹⁶⁰ Esmajoones tuleb õppetööd õpilaste jaoks motiveerivaks muutvaks teguriks lugeda siiski aktiivõppe metoodika järjekindlat rakendamist.

Tulemuslikkuse faktorite arutelus näeb osa vastajaid puudujääke ka õpetajate endi juures.

Kõik õpetajad ei ole ka kohusetundlikud ja ei valda oma ainet ka.

¹⁶⁰ vt ka Mehisto (2009).

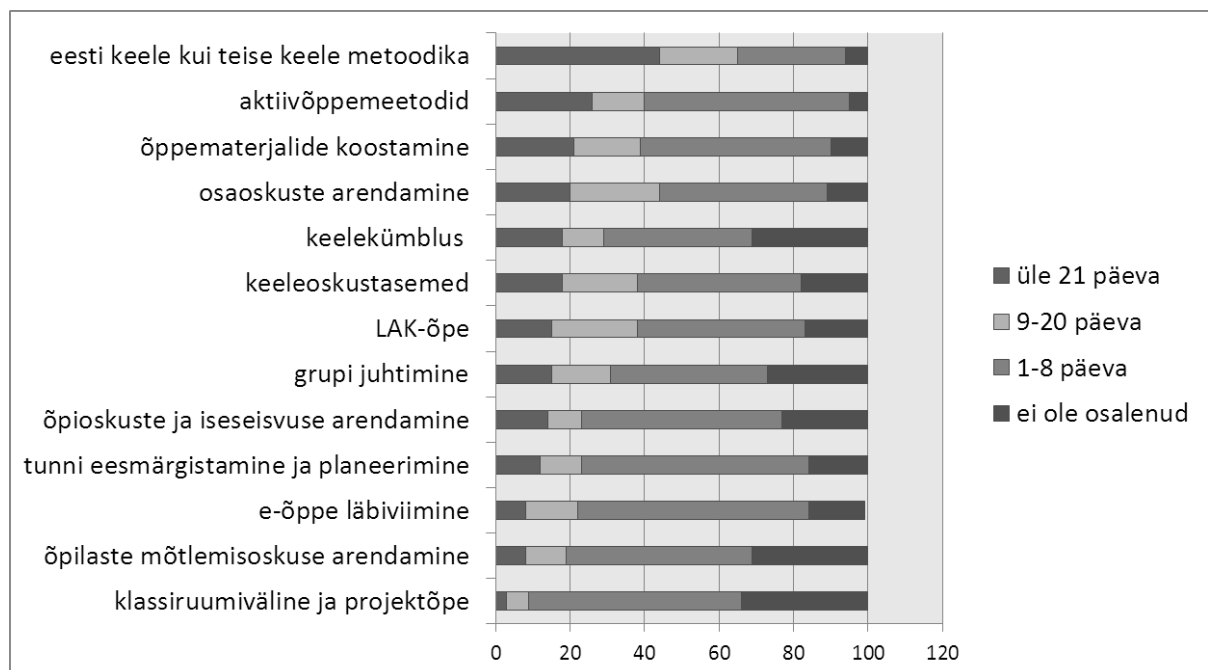
Ma kogu aeg mõtlen, mida me küll valesti teeme, et see eesti keele oskuse tase on niisugune, nagu ta on. Kuidas me peaks tegema, et see tase oleks parem. Ja siis ma olen jõudnud selleni, et tegelikult isegi meil, eesti keele õpetajatel, puudub igasugune ettekujutus sellest, mismoodi tuleks seda keelt võõrkeelena õpetada. Me ei saa tööle võtta noort õpetajat, kellel on bakalaureusekraad, sest selle kolme aastaga pole talle õpetatud mitte mingisugust elementaarset metoodikat sellest keelest, mida ta õpib. Aga magistriõppesse suurem osa noortest ei lähe.

5.3. Keeleõpetajate osalemine koolitustel

On oluline, et õpetajad oleksid pidevalt kursis tänapäevaste metoodikasuundadega ja täiendaksid end uute õpimeetodite ja -võtete alal, mis võimaldaks nende tunde mitmekesistada ja ka õpilaste motivatsiooni suurendada. Küsitluses uuriti, millistel koolitustel ja kui tihti on õpetajad osalenud ning milliseid koolitusi nad edaspidi saada sooviksid.

5.3.1. Keeleõpetajate läbitud koolitused

Keeleõpetajate ankeetküsitluse põhjal on 94% õpetajatest osalenud eesti keele kui teise keele õpetamise metoodika koolitusel. (Tuleb ka arvestada, et suur rühm vastajaid on eesti keele kui teise keele õpetaja haridusega; vt jaotis 5.1.) Aktiivõppemeetodite koolitusel on osalenud 95% vastajatest, sh 26% on osalenud 21 päeva ja rohkem. Ka ülejäänud koolitusi on saanud valdav enamuse õpetajaid (vt joonis 5.1).



Joonis 5.1. Keeleõpetajate osalemine koolitustel (ankeeditulemused, %).

Ankeedivastuste järgi on õpetajad saanud väikses mahus koolitust sellise õpetamise põhioskuse osas nagu tunni eesmärgistamine ja planeerimine (vajakajäämisi selles näitasid ka vaadeldud tunnid). Enamik õpetajaid ei ole üldse või on vähe saanud koolitusi klassiruumivälisest ja projektõppest (keeleõpetajate ning õpilaste ankeedivastused kinnitavad, et selliseid tegevusi õppetöös ei toimu), õpilaste õpi- ja mõtlemisoskuse ning iseseisvuse arendamisest ning e-õppest (ka tunnivaatlused näitavad, et neid elemente rakendatakse väga vähe). 27% vastanutest ei ole saanud koolitust grupi juhtimisest ning õpetajatöö psühholoogilisest ja sotsiaalsest poolest, mis on õpetaja igapäevatoos efektiivse õpetamisprotsessi eelduseks. Võrdlemisi paljud (18%) õpetajad pole üldse saanud koolitust keeleoskustasemete ja LAK-õppe (17%) kohta.

Seni saadud koolituste tulemuslikkust hindavad õpetajad kõrgelt. Kõigile metoodikat puudutavatele küsimustele koolituste kasulikkuse kohta vastas suurem osa õpetajaid “pigem jah” ja “kindlasti jah” (79%). Õpilaste õpioskuste arendamise koolituse kohta andis siiski mitterahuldava hinnangu 20% õpetajatest.

Samas ei kinnita tunnivaatluste tulemused, et antud koolitustel õpitut tundide läbiviimisel tõhusalt kasutatakse. Kuigi paljude külastatud tundide puhul võis oletada, et õpetaja on valmistunud vaatleja tulekuks ja spetsiaalselt vaeva näinud võimalikult kvaliteetse tunni ettevalmistamisega, puudusid neist sageli täielikult aktiivõppevõtted, tänapäevased osaoskuste, sõnavara ja grammatika arendamise võtted või kasutati neid ebaefektiivselt (vt jaotis 5.2.1). Seega on koolitustel õpitava ning selle tegeliku kasutamise vahel suur lünk.

Ankeetküsitluses selgus, et koolitustega on vähem rahul need õpetajad, kes on hariduselt vene filoloogid (vene keele õpetajad). Ilmselt vajaks see sihtrühm koolitust, kus räägitakse eesti keele õpetamise ja grammatikasüsteemi erinevustest võrreldes vene keelega (rohkem võrdlust ning erinevuste ja sarnasuste esiletoomist). Samuti näitasid andmed, et tavakooli õpetaja jaoks on koolitused kasulikumad kui vara- ja hiliskeelekümbeluse programmiga kooli õpetaja jaoks: keelekümbelusklassidega tegelevad õpetajad on vastavasisuliselt koolitust rohkem saanud ja ilmselt pädevamad. Ankeeditulemused näitasid, et mida rohkem on koolitustest kasu, seda rohkem lisategevusi tunnis kasutatakse. Samuti tuli esile, et mida rohkem on õpetaja jaoks koolitustest kasu, seda vähem ilmneb sellise õpetaja õpilastel probleeme (lisaks näitasid ankeedivastused, et mida rohkem ilmneb õpilastel probleeme, seda rohkem kasutatakse tunnis õpilaste abistamiseks mõeldud võtteid (vt ka jaotis 5.5.1).

KOKKUVÕTE

Ankeediandmetele toetudes võib öelda, et õpetajad on saanud üsna palju koolitust eesti keele kui teise keele õpetamise metoodikast ning aktiivõppemeetoditest. Valdkonnad, kus ankeedile vastanud keeleõpetajad on saanud vähem koolitust, on tunni eesmärgistamine ja planeerimine, õpilaste õpi- ja mõtlemisoskuse ning iseseisvuse arendamine, e-õpe, grupi juhtimine ning õpetajatöö psühholoogiline ja sotsiaalne pool, klassiruumiväline ja projektõpe, keeleoskustasemed ja ka LAK-õpe. Seni saadud koolituste tulemuslikkust hindavad õpetajad kõrgelt. Samas näitasid tunnivaatlused, et õpetajatel on raske koolitustel õpitud meetodeid praktikasse rakendada (vt jaotis 5.2.1).

5.3.2. Õpetajate edaspidine koolitusvajadus

Õpetajate edaspidist koolitusvajadust uuriti ankeetküsitluses ja seda teemat puudutati ka fookusgruppides.

Keeleõpetajate ankeetküsitluses paluti õpetajatel valida küsimusele “Milliseid koolitusi te edaspidi vajate?” pakutud variantide hulgast kuni viis kõige olulisemat. Vastustest selgus, et väga suur vajadus on e-õppe läbiviimise, aktiivõppemeetodite kasutamise ja õppematerjalide koostamise koolituste järele; õpetajad soovivad koolitusi ka õpilaste mõtlemisoskuse arendamise ning grupi juhtimise ja õpetajatöö psühholoogilise ja sotsiaalse poole küsimustes. Küllalt suur vajadus on õpetajate vastuste järgi ka eesti keele kui teise keele õpetamise metoodika, õpilaste õpioskuse ja iseseisvuse arendamise ning klassiruumivälise ja projektõppe koolituste järele (vt tabel 5.10).

Tabel 5.10. Keeleõpetajate koolitusvajadus (ankeetküsitluse tulemuste põhjal).

Koolituse teema	Õpetajad, kes vajavad seda koolitust
e-õppe läbiviimine	46%
aktiivõppemeetodid	45%
õppematerjalide koostamine	41%
õpilaste mõtlemisoskuse arendamine	40%
grupi juhtimine, õpetajatöö psühholoogiline ja sotsiaalne pool	39%
õpilaste õpioskuste ja iseseisvuse arendamine	36%
eesti keele kui teise keele õpetamise metoodika	36%
klassiruumiväliline projektõpe	32%
LAK-õpe	26%
osaoskuste arendamine	22%
keeleoskustasemed	18%
keelekümbelus	16%
tunni eesmärgistamine ja planeerimine	11%

Vastustest koolitusvajaduse küsimusele selgus, et rohkem vajavad koolitusi õpetajad, kes õpetavad tavaklassides (mitte keelekümbelustaugata klassides), kelle tööstaaž on üle 16 aasta ning samuti õpetajad, kes õpetavad nii gümnaasiumis kui ka nooremas kooliastmes. Ilmnes ka, et keskealised ja vanemad õpetajad (vanus üle 40) soovivad eriti koolitusi e-õppe alal ja nooremad (kuni 39) aktiivõppemeetodite alal. Tallinna õpetajad soovivad koolitusi kõige rohkem eesti keele kui teise keele õpetamise metoodikast ja aktiivõppemeetoditest, Ida-Virumaa õpetajad aktiivõppemeetoditest ja õpilase mõtlemisoskuse arendamisest ning õpetajad mujalt Eestist e-õppe läbiviimisest ning grupijuhtimisest ja õpetajatöö psühholoogilisest ja sotsiaalsest poolest. Varase keelekümbelusprogrammiga koolide õpetajad soovivad enim koolitust eesti keele kui teise keele õpetamise metoodikast, hilise keelekümbelusprogrammiga koolide õpetajad õppematerjalide koostamisest ja e-õppe

läbiviimisest. Nii vene kui ka eesti emakeelega õpetajad vajavad koolitusi e-õppe läbiviimisest ja õppematerjalide koostamisest.

Keeleõpetajate fookusgrupiintervjuudel avaldasid õpetajad arvamust, et kuigi nad on väga palju koolitustel käinud ja plaanivad seda ka edaspidi teha, on neil saadud teadmisi praktikas keeruline rakendada. Nad näevad probleemina koolituste sisulist fragmenteeritust, süsteemse seose puudumist koolituse ja tegeliku õppetöö vahel. Üks kogenud Ida-Virumaa keeleõpetaja kirjeldas seda järgmiselt:

Tegelikult me kõik üritame pärast iga koolitust oma tunnis kasutada mingeid üksikuid võtteid, mis ei ole omavahel seotud, millel ei ole mingit süsteemi. Lihtsalt lähen ja proovin mingit võtet, mida mulle kuskil metoodikakursusel õpetati. Kas see üldse minu süsteemiga sobib? Kas see üldse minu klassiga toimib ja töötab? See teadmine puudub.

Samas ei olda rahul ka koolituse sisuga, st õpetajad ootavad rohkem praktilisi oskusi, mitte teoreetilisi teadmisi. Üks Tallinna kooli õpetaja väitis:

Paljud nendest (koolitustest) on meie aja raiskamine. Räägitakse selliseid asju, mida õpetaja juba teab ja oskab. Tegelikult meid kõiki ikkagi huvitab praktiline osa, et me saaks seda kasutada oma tunnis. Aga mitte niimoodi, et meile näidatakse, et võib teha ka niimoodi. Seda ei ole võimalik kasutada, kuna tund kestab ainult 45 minutit. Selliseid asju on tõesti vähe, kus me saaksime midagi uut teada.

KOKKUVÕTE

Õpetajate vastuste põhjal võib öelda, et koolitusvajadus on väga suur. Kuigi õpetajatele on pakutud suurel hulgal eesti keele kui teise keele õpetamise metoodika ja aktiivõppemeetodite koolitust, on märkimisväärne vajadus endiselt ka nende järele. Vajadust läbimõeldud ja põhjalike koolituste järele kinnitavad ka tunnivaatlused (vt jaotis 5.2.1). Tulevikukoolituste planeerimisel peaks keskenduma õpetajate praktiliste oskuste arendamisele ja teadmiste kinnistamisele: koolitusprotsessis peaks olema põhirõhk õpitava praktiseerimisel igapäevases õppetöös ning iseseisval uurimistööl.

Kindlasti vajavad õpetajad koolitusi, mis abistaks neid keelekeskkonna võimaluste paremal kasutamisel õppetöös. Keelekeskkonna kasutamine seostub küsimusega õpetajate koolitussoovide kohta: klassiruumiväline ja projektõpe. Kuigi õpetajate huvi selle koolitusteema vastu ei ole väga kõrge (seda soovis 33% vastajatest), näitasid tunnivaatlused, et see on vajalik. Õpetajad vajavad abi arusaamisel, kuidas nende tegevus õpilaste motivatsiooni mõjutab, ning arusaamist, et motiveerivat aktiivset õpimeetodit on võimalik riigieksamiteks valmistumisega ühitada.

Samas ei piisa ainult koolitustest, kui õpetajad saadud teadmisi oma tundides ei rakenda. Lisaks on õpetuse kvaliteedi arendamisel vajalik õpetajate omavaheline koostöö: üksteise tundide külastamine, arutelud õpimeetodite, õnnestumiste ja ebaõnnestumiste üle.

5.4. Eesti keele õppematerjalid ja -vahendid

Õppematerjalidel on keeleõppes oluline koht: need on vajalikud õpilaste motiveerimiseks, keele olemusest arusaamiseks, õpiprotsesside struktureerimiseks ning erinevate teemaga tegelemiseks. Hea õppematerjal on õpilastele eakohane, huvitav ja motiveerib keelt õppima ning kasutama. Tänapäevased õppematerjalid peaksid põhinema kommunikatiivsel meetodil ning sisaldama õpieesmärkidega selgelt joondatud ülesandeid, mis võimaldaksid õpilastel arendada võrdselt kõiki osaoskusi. Seda peaks toetama süsteemne sõnavara- ja grammatikaõpe. Kui õpilaste keeletase, huvid ja vajadused lahknevad kasutatava õpiku (ja töövihiku) pakutavast programmist, kasutab õpetaja nende puudujääkide korvamiseks lisamaterjale. Iga õpetaja peaks lisaks suutma leida keelekeskkonnast autentseid materjale ja luua nende juurde õpieesmärkidega seotud ülesandeid. Kuna vene õppekeele koolide õpilaste õpiedukuse juures on eesti keele oskusel võtmeroll, peaks eesti keele õppeks olema loodud head tingimused, sealhulgas peaksid olema tagatud vajalikud tehnilised ja õpikeskkonna vahendid.

Vaatlesime keeletundides tänapäevase õppevara olemasolu ning uurisime keeleõpetajate ankeetküsitluse ja fookusgrupiintervjuude abil sellega rahulolu. Samuti küsisime õpetajatelt, kust nad saavad õppetöökse lisamaterjali.

5.4.1. Rahulolu põhiõppematerjalidega

Keeleõpetajate ankeetküsitlusest selgus, et õpikute ja e-õppematerjalidega on rahul veidi üle poole keeleõpetajaist. Kõige enam ollakse rahul filmi-, video- ja audiomaterjaliga. Umbes kaks kolmandikku vastajaist on rahul ka ainealaste sõnastike, töövihikute ja visuaalse näidismaterjaliga (pildid, plakatid, kaardid vm). Vaid pooled keeleõpetajad on rahul meetoodiliste käsiraamatute ja juhenditega. Tabel 5.11 kajastab ainult nende õpetajate vastuseid, kes on vastavaid materjale kasutanud (tabelisse ei ole lisatud neid õpetajaid, kes pole vastavat materjali üldse kasutanud).

Tabel 5.11. Eesti keele õpetajate rahulolu õppematerjalidega (ankeetküsitluse tulemused, % kõigist küsimusele antud vastustest).

Õppematerjal	Vastusevariandid <i>pigem rahul ja kindlasti rahul</i>	Vastusevariandid <i>pigem ei ole rahul ja kindlasti ei ole rahul</i>
filmid, õppevideo, audiomaterjalid	70%	29%
ainealased sõnastikud	65%	29%
töövihikud	62%	34%
visuaalsed näidismaterjalid	61%	38%
õpikud	59%	39%
e-õppematerjalid	57%	35%
meetoodilised käsiraamatud, juhendid õpetajale	50%	43%

Ankeetküsitlusest selgus, kõik eri õppevara tüübid on õpetajate poolt kasutuses. Ilmnes siiski, et 8% õpetajatest ei ole üldse kasutanud e-õppematerjale, 7% metoodilisi käsiraamatuid ja juhendeid ning 6% ainealaseid sõnastikke. On tähelepanuväärne, et on ka väike hulk õpetajaid, kes ei ole enda sõnul üldse kasutanud olemasolevaid töövihikuid (4%) ja õpikuid (2%).

Keeleõpetajate fookusgruupiintervjuudel pidasid õpetajad efektiivse keeleõppe üheks teguriks just häid õppematerjale, kuid samas väljendati olemasolevate õppematerjalide suhtes suurt rahulolematust. Õpetajate sage kriitika puudutas probleemi, et gümnaasiumi eesti keele kui teise keele õpikud pole vastavuses ainekavaga (ega toeta isegi pooles ulatuses seda, mida tegelikult on vaja).

10. ja 11. klassi õpikutes ei ole teemasid, mis on ainekavas, (õpikud) ei vasta riiklikule ainekavale.

Kui õppekava nõuab, siis me tahaksime, et (need teemad) oleks ka õpikutes.

Õpikud ei toeta isegi 50 protsenti seda, mida me tegelikult vajame.

Mitmed õpetajad leidsid, et õpikud on ebaefektiivselt üles ehitatud, näiteks erinevate osaoskuste arendamine pole omavahel seotud – osaoskuste õpetamiseks puudub loogiline süsteem.

Tahaksime, et kõik ülesanded – lugemine, kuulamine, grammatika – oleks teineteisega seotud.

Kuulamisülesandeid üldse ei ole.

Avaldati ka arvamust, et õpikud pole huvitavad ja käivad õpilastele üle jõu.

Õppematerjal pole huvitav.

Õppematerjal peab olema jõukohane. Kui see käib üle jõu, kaob motivatsioon ja tahe õppida.

Üldiselt peavad õpetajad põhikooli õpikuid paremini nende vajadustele vastavaks, gümnaasiumi õpikud on osalejate sõnul aga väga rasked ja liiga grammatikakesksed.

Gümnaasiumiõpikud on väga grammatikakesksed ja rasked.

Põhikooli õpikud on paremad muidugi. Tahaks, et seal oleks rohkem grammatikat.

Aga kuidas tehti gümnaasiumi õpikuid, seda teab vist ainult jumal ise.

Ka siinse uuringu läbiviijad leiavad oma pikaajalisele kogemusele toetudes, et õpetajate kriitika on põhjendatud. Seda kinnitavad ka õpilaste ankeeditulemused, mis näitavad, et kolmandik õpilasi ei pea eesti keele õppematerjale kasulikuks ning 60% ei pea neid huvitavateks (vt jaotis 6.3).

Samas on õpikutekstide ja uue materjali lugemine eesti keele tunnis üheks sagedasemaks õppetegevuseks (vt jaotis 5.2.1). Õpetajad kombineerivad materjali mitmest õpikust ja osa

õpetajaid väitis fookusgruppides, et ei kasutagi praktiliselt gümnaasiumiõpikuid (vt ka ülalpool).

Kasutame korraga erinevaid õpikuid, et saaks mingi terviku.

See kujutab endast omakorda riski, sest suure töökoormuse juures võib ilma vastavate teadmisteta õpetaja koostada vähemkvaliteetseid materjale. Õpetajad eelistavad siiski valmis variante, mis vastaksid igakülgsetele nende nõudmistele, mitte ise materjali valida ja ülesandeid koostada – see nõuab aega ja teadmisi.

Probleemiks on vahel ka see, et koolid ostavad sisse kindlaid õpikuid, mis on mõeldud põhikooli- ja gümnaasiumiõppeks, ning sageli pole õpetajatel siin sõnaõigust.

Kooli ei osteta töövihikuid.

Koolid ostavad õpikud sisse, et me isegi enne ei näe neid. Kui me siis need kätte saame, siis tekitab see õudust – kuidas me nüüd hakkame nende järgi õpetama? Ja õpikute väljavahetamiseks raha ei ole.

Samas on siiski välja antud õpikuid ja muid materjale, mida ei ole koolidesse klassikomplektidena hangitud, kuid mis sobivad hästi nii põhikoolile kui ka gümnaasiumile. Mitmed õpetajad väitsid, et nad kasutavad lisaks just neid materjale, sest need sisaldavad õpilastele tõepoolest huvitavaid ja arendavaid ülesandeid.

Tunnivaatluste põhjal kasutati tunnis nii vastavale klassile väljaantud õpikuid kui ka töövihikuid. Mitmes tunnis olid kooliõpikutele alternatiiviks muud täiskasvanutele mõeldud B1- ja B2-taseme õpikud. Ka tunnivaatlused näitasid, et gümnaasiumiõpiku tekstid olid kohati nii rasked, et õpilased ei saanud üldse aru, mida nad lugesid, õigemini – veerisid. Õpikutes esinev tekst oli C1-tasemel ning neis esinesid väga rasked fraasid ja keerulised idioomid.

Et õpikuautorid koostavad õpikuid valele keeletasemele, on siinse aruande autorite arvates suur vajakajäämine. Gümnaasiumi edukaks lõpetamiseks on vaja praegu B2-taset ning keeletasemetest ei ole võimalik üle hüpata.¹⁶¹ Nüüd, mil gümnaasiumides on alustatud eestikeelset aineõpet, peaks B2-tase olema kindlasti omandatud varem, kuid selles suunas tuleb liikuda järk-järgult ja sobivate õpikute abil.

Õpetajad leiavad, et õpikute loomisel puudub järjepidevus: põhikooliõpikutel on ühed, gümnaasiumiõpikutel teised autorid.

(Eri klasside õpikutel) peaksid olema samad autorid, järjepidevus.

Teadusuuringutes on leitud, et just sidususe ja järjepidevuse puudumine on üheks kõige suuremaks veaks, mida hariduse arendamisel tehakse – see on üheks kõige suuremaks tulemuslikkust takistavaks teguriks.¹⁶²

¹⁶¹ EKR (2007).

¹⁶² nt Goldenberg ja Sullivan (1994), Genesee jt (2006).

Samas saavad õpetajad ka aru, et Eesti tingimustes on keeruline tiptasemel õpikuid välja anda, nagu näiteks on kasutusel inglise ja saksa keele õppes. Õpetajad leidsid samuti, et õpikut ei saa üle tähtsustada ning vajalik on arendada ka abimaterjalide valikut.

Õpik on ainult abivahend. Õpetaja võib õpetada ka ilma õpikuta. Õpikute kirjutajaid on vähe, sest Eesti on väike.

Õpik on ainult raam. Kui me ainult õpiku järgi õpetaks, ei oskaks lapsed üldse eesti keelt.

Peale õpiku peaks kindlasti olema abimaterjalide kogumikud.

Õpetajad väidavad, et materjali tuleb ise juurde teha, aga see võtab aega ja energiat. Halb seis keeleõppematerjalidega on üheks tõenäoliseks põhjuseks, miks peaaegu kolmveerand õpilastest leiavad, et eesti keele tund ei ole nende jaoks tore ega nauditav (vt jaotis 6.3). Üks fookusgruupintervjuul osalenud õpetaja aga väitis lootusrikkalt:

Kui ma ükskord pensionile jään, siis ma kirjutan oma õpiku.

Olukorras, kus eesti keele kui teise keele valdkonnas õpikuautoreid ja eksperte napib, tuleks mõelda just kogenud õpetajate-metoodikute koolitamisele mahukamate õppematerjalide (sh õpikute) koostamise osas.

5.4.2. Rahulolu lisamaterjalidega

Keeleõpetajate ankeetküsitlus selgitas välja, kust saavad õpetajad lisamaterjale. Selgus, et kõige enam teevad nad materjale ise või saavad internetist; harvem saavad nad materjale kolleegidelt või koolitustelt (vt tabel 5.12).

Tabel 5.12. Lisamaterjalide hankimine eesti keele õpetamiseks (ankeetküsitluse vastused).

Lisamaterjalide hankimise viis	Õpetajad, kes kasutavad seda lisamaterjali hankimise viisi <i>pigem tihti ja enamasti</i>	Õpetajad, kes kasutavad seda lisamaterjali hankimise viisi <i>pigem harva ja harva</i>
teen ise	96%	4%
internet	88%	12%
koolitustelt	46%	54%
kolleegidelt	43%	57%

Tunnivaatlused näitasid, et õpetajad kasutavad üsna palju omatehtud töölehti – neid oli näha 15 vaadeldud tunnis. Enamasti olid töölehtedel grammatikaharjutused või teemakohased lisaülesanded õpiku juurde. Autentseid materjale keelekeskkonnast oli seevastu vaid mõnes

tunnis (paar ajaleheartiklit, audiomaterjal) ja visuaalse näidismaterjalina kasutati kokku vaid kaht pilti.

Klassides oli ka abimaterjale (kaardid, pildid, sõnastikud, tabelid jm), kuid selles osas esines suur varieeruvus. Näiteks oli kuues klassiruumis abimaterjali piisavalt, kaheksas klassis olid ainult sõnaraamatud, üldse ei olnud abimaterjali samuti kaheksas klassiruumis (eesti keele tund toimus bioloogia- või saksa keele klassis). Abimaterjali kasutamist (peale sõnastike) näha ei olnud, vaid ühes tunnis suunas õpetaja õpilased seinal olevat grammatikatabelit kasutama. Ainult neljas klassiruumis oli mööbel paigutatud nii, et see soodustaks omavahelist suhtlemist.

Keeleõpetajate fookusgruupiintervjuudel väitsid õpetajad, et olemasolevate õpikute ja töövihikute puudujääkide tõttu peavad nad ise väga palju lisamaterjali otsima ja looma.

Selleks, et tuleks (terviklik keele-) süsteem, ei ole midagi (olemas). See tähendab, et õpetaja peab ise hakkama otsima tekste, kuulamist jne.

Need on kõik need tublid õpetajad, kes istuvad peale tunde ja öösiti ja mees lõikab, laps liimib ...

Mina valmistan kõik ise. Võtan infot internetist või teistest raamatutest. Teen koopiad. Teen ise ülesanded teksti juurde.

Peab olema õpikutega koos metoodiline lisamaterjal, et me ei peaks ise jooksuma ja tegema.

(Täiendavat) materjali on palju võtta, kui õpetajal oleks aega sellega tegelda.

Õpetajad on küll suure koormuse tõttu tihti ajahädas, kuid tunnivaatlustes ilmnes, et neil puudub sageli ka oskus iseseisvalt luua tänapäevase metoodikaga õppematerjali – seetõttu tundub see töö ka neile üle jõu käiv. Õpetajad vajavad koolitust, kuidas metoodiliselt luua ja kasutada olemasolevaid õppematerjale täiendavaid lisaõppematerjale.

KOKKUVÕTE

Eelnevatele andmetele toetudes võib öelda, et õpetajad on ise kõige rohkem rahul filmi-, video- ja audiomaterjaliga. Samas vaadeldud tundides nende kasutamist ei nähtud (v.a kaks audiomaterjali). Väga suurt rahulolematust väljendati olemasolevate õpikute suhtes. Õpikute suurteks puudujääkideks on õppekavale mittevastavus: gümnaasiumiõpikud on koostatud valele keeletasemele (C1-tasemele, kuigi gümnaasiumiastujad peavad õppekavajärgselt omama vaid B1-taset) ning ka nende teemad erinevad väga paljus eesti keele kui teise keele ainekavast. Samas oli õpik enamuses tundides kasutatav põhiõppevahend. Hästi koostatud efektiivse metoodikaga gümnaasiumiõpikud võiksid olla üheks oluliseks meetmeks, kuidas õpilasi gümnaasiumi eestikeelse aineõppe juures paremini toetada ning eestikeelseks edasiõppimiseks ette valmistada.

Õpetajate väitel teevad nad lisamaterjali enamasti ise – ka 15 vaadeldud tunnis oli näha töölehtede kasutamist.

Tunnivaatluste, fookusgruupiintervjuude ja ankeetküsitluse tulemuste põhjal saab öelda, et õppematerjalid on eesti keele kui teise keele õpetamisel valukohaks. Ühelt poolt on vajadus uute süsteemsete materjalide järele suur, kuid teisalt on õpetajatel vajakajäämisi olemasolevate materjalide seast teha õigeid ja kasulikke valikuid. Õpetajatel puudub oskus erinevaid olemasolevaid materjale integreerida ning iseseisvalt autentseid materjale leida ja nende põhjal ülesandeid luua. Õppematerjalide kasutamine peaks olema oluline komponent keeleõpetajate koolitusprogrammides.

5.5. Õpilaste keeletase ja valmisolek eestikeelseks aineõppeks

Ankeetküsitluses paluti eesti keele õpetajatel välja tuua probleemid, mis õpilastel eesti keele tunnis esinevad. Samuti uuriti õpetajate hinnangut õpilaste valmisolekule eestikeelseks aineõppeks; selle kohta avaldasid õpetajad arvamust ka fookusgruppides. Tunnivaatluste käigus pöörati tähelepanu sellele, kas ja kui palju tuleb õpilastel keeletunnis ette raskusi erinevate keelekasutustegevustega toimetulekul ja distsipliiniga ning millised on õpilaste üldine keeletase ja õpioskused. Peatükis analüüsime ka õpilaste eesti keele riigieksamitulemusi kui eestikeelseks õppeks valmisoleku indikaatorit.

5.5.1. Õpilaste probleemid tunnis

Keeleõpetajate ankeetküsitluses vastasid õpetajad küsimusele “Kui tihti ilmnevad teie õpilastel probleemid järgnevas?”. Tulemused näitavad, et enamik eesti keele õpetajatest leiab, et nende õpilastel esineb eri tüüpi probleeme pigem harva või harva. Enim valmistavad raskusi erinevad osaoskused (kirjalik eneseväljendus, ettekannete tegemine, diskussioonis kaasaraäkimine ja sõnavõtmine) ja tundmatute sõnade suur hulk. Ka aineõpetajad väitsid, et probleeme tekitab kirjalik eneseväljendus ja tundmatute sõnade suur hulk ning vestlemine ja diskussioonis kaasaraäkimine (vt jaotis 4). Pääaegu kaks kolmandikku õpetajatest ei näe olulist probleemi õpilaste õpioskustes (oskus iseseisvalt õppida ja koduste tööde äratemine). Õpetajate sõnul on neil tunnis kõige vähem distsipliiniprobleeme, samuti ei ole palju probleeme koostöös kaasõpilastega (vt tabel 5.13).

Tabel 5.13. Eesti keele õpetajate arvamus õpilastel esinevate probleemide kohta (ankeetküsitluse vastused).

	Vastusevariandid <i>probleemid esinevad pigem tihti või tihti</i>	Vastusevariandid <i>probleemid esinevad pigem harva või harva</i>
kirjalik eneseväljendus	50%	50%
õpetaja jutu ja kuulamisülesannete mõistmine	41%	59%

tundmatute sõnade suur hulk	41%	59%
ettekannete tegemine	40%	60%
diskussiooni kaasrääkimine, vestlemine	39%	61%
oskus iseseisvalt õppida	39%	61%
koduste ülesannete täitmine	36%	64%
kirjaliku teksti mõistmine	27%	73%
suhtumine eesti keele õppesse	24%	76%
instruktsioonide mõistmine	18%	82%
koostöö kaasõpilastega	12%	88%
distsipliiniprobleemid	9%	91%

Õpetajate ankeedivastuste seoseanalüüs näitas, et mida rohkem on õpetaja saanud koolitust (mille teemaks oli õpilaste õpioskuste ja iseseisvuse arendamine, aktiivõppemeetodid või õpilaste mõtlemisoskuse arendamine), seda vähem leiab ta oma õpilastel olevat probleeme. Neil, kes on nõus, et koolitused on andnud neile kasu, on ka õpilasprobleeme keskmiselt pigem harva. See osutab tõenäoliselt sellele, et õpetajad oskavad koolitusel saadud teadmisi tõhusalt oma tundides kasutada.

Ankeeditulemustest ilmnes, et keelekümblustaustaga klassides õpetatava õpetaja õpilastel ilmnevad probleemid harvemini kui õpetajal, kes töötab nii keelekümblustaustaga kui ka tavaklassides. See võib olla seotud keelekümblustaustaga õpilaste parema ettevalmistuse ja ka suurema keeleõppemotivatsiooniga. Ankeedivastuste analüüsil selgus ka, et kolmanda kooliastme õpetajate õpilastel ilmnevad probleemid sagedamini kui gümnaasiumiõpetajate õpilastel. Samuti näitas analüüs, et 31 ja rohkem tundi andval õpetaja peab probleemide esinemist harvemaks kui 11–15 tundi andev õpetaja. Mida kõrgem on eksamitulemus (antud keeleõpetaja koolis), seda harvem esineb (antud keeleõpetaja) õpilastel probleeme.

Tunnivaatlused näitasid, et õpilaste keeletase ja tunnis osalemise aktiivsus on klassiti väga erinev. Umbes kahes kolmandikus vaadeldud tundidest oli suurem osa õpilasi aktiivses tegevuses kogu tunni jooksul ja 15 tunnis kasutasid õpilased ainult eesti keelt. Enamasti siiski vastavad õpilased eesti keeles siis, kui õpetaja küsib, omavahel ja rühma- ning paaristöös räägitakse vene keeles. Tundides ei kaldu õpilased aktiivselt oma arvamusi ja seisukohti ning küsimusi esitama – seda esines vaid 6 tunnis. Enamasti reageeritakse vaid õpetaja küsimise ja töökäskude peale, oma initsiatiivi üles ei näidata. Sama näitasid ka ainetundide vaatlused (vt jaotis 4). Osa õpilasi istub tunnis vaikselt igavledes ja tegeleb muude asjadega. Koostööd ja suhtlemist esineb siis, kui ülesanded seda võimaldavad.

Õpilaste keeleoskus on erinev. Üheksas vaadeldud klassis oli see vaateleja hinnangul selgelt liiga madal, et tunni teemaga toime tulla: õpilased ei osanud tõlkida B-tasemele omaseid sõnu ja väljendeid, korralikult teksti lugeda (kohati lausa veerisid) ega saanud õpetaja küsimustest aru. Ka rääkimisoskus on vaatluste põhjal paljudes klassides üsna nõrk: õpilastel esines raskusi oma mõtete väljendamisel, küsimuste esitamisel ja küsimustele vastuste andmisel. Vaatluste põhjal on raske hinnata, kui paljust õpilased tegelikult aru saavad. Silma torkas see, et igas klassis oli õpilasi (mõnes vähem, mõnes rohkem), kes tunni jooksul üldse sõna ei saanud. Keeleoskuse tase oli kõrgem vaadeldud kolmes

keelekümbelustaga klassis: õpilaste sõnavara oli suurem, keelekasutus ladusam ja rohkem julgeti ka sõna võtta. Distsipliiniprobleeme vaadeldud tundides peaaegu ei esinenud.

Keeleõpetajate ankeetküsitluses esile toodud probleemid (kirjalik eneseväljendus, ettekannete tegemine ja diskussioonis kaasarääkimine ja sõnavõtmine, tundmatute sõnade suur hulk ning õpioskuste puudumine) võivad olla seotud nii õpilaste nõrga keeleoskusega kui ka puudujääkidega tundides kasutatavas metoodikas.

5.5.2. Valmisolek eestikeelseks aineõppeks

Keeleõpetajate fookusgrupiintervjuudel väljendasid eesti keele õpetajad valdavalt arvamust, et suurem osa õpilastest ei ole eestikeelseks aineõppeks valmis. Siinkohal on märkimisväärne, et enamiku nende koolide keskmised põhikoolilõpu eesti keele eksami tulemused on keskmised või head (vt jaotis 5.5.4). Õpetajad väitsid, et suuresti sõltub õpilaste valmisolek koolist, klassist ja õpilasest endast. Nad leidsid, et n-õ eliitkoolide õpilased, kes on tugevamad nii teadmistelt kui ka õpioskustelt, suudavad ka aineõppega paremini hakkama saada. Ka keelekümbelustaga klasside õpilased on selleks paremini ette valmistatud. Samuti on igas klassis õpilasi, kellel on paremad võimed ja eeldused keelt omandada.

Mõned on valmis, mõned ei ole. Kui ta tahab, kui tal on eesmärk, kui ta täidab kõik ülesanded, kui ta töötab, siis on tulemus. Siis võib õppida gümnaasiumis eesti keeles.

Põhiprobleemiks peavad aga paljud õpetajad seda, et nende kooli võetakse vastu kõik soovijad, kes on erineva keeletasemega, ning ühtlast head keeletaset on väga raske saavutada.

Nad tulevad meile 7. klassi üle maakonna igasugustest koolidest ja neil ei ole olemas mitte mingisugust reaalsust keeleoskust. Aga kujuta nüüd ette, et sa pead nüüd hakkama õppima ajalugu, bioloogiat, praktiliselt kõike eesti keeles. Mis teadmistest me räägime? Mina ei usu sellesse.

Tihti kaotavad õpilased keeleõpetajate hinnangul igasuguse usu oma toimetuleku võimalusse.

Osa õpilasi lihtsalt lööb käega, et ei saa aru ja ongi kõik.

Põhikooli lõpueksam on õpetajate arvates tegelikult lihtsam kui B1-tase nõuab, mistõttu võivad eksamitulemused olla petlikud ja õpilastel tegelikkuses gümnaasiumi astudes algaja tase (A2). Üheksa aastaga B1-tasemele mitte jõudmine näitab ka õpetamise puudujääke.

Õpetajad leidsid, et mida varem alustada keeleõppega (ja eestikeelse aineõppega), seda parem on õpilaste valmisolek. Juba algklassidest alates peaks olema rohkem eesti keele tunde ja põhikoolis alustama järk-järgult eestikeelse aineõppega (lihtsamatest ainetes nagu

muusikaõpetus). Neile, kes lähevad eestikeelsele aineõppele üle alles 10. klassist, on see kindlasti raske, üleminek peaks olema sujuvam ja alustama peaks varem.

Minu arvates on see võimatu, kui sa oled õppinud eesti keelt kolm või neli korda nädalas.

Meil on nagu sujuvam üleminek olnud (keelekümbuskool), eesti kirjandus, kunst ja muusika on 5. klassist olnud, geograafia seitsmendast. Siis on juba lihtsam gümnaasiumis. Need koolid, kes läksid praegu kümnendast (üle eestikeelsele aineõppele) – uskumatult raske.

Minu arust on väga kummaline, miks laulmist õpetada gümnaasiumis eesti keeles. Laulda võiks juba viiendast või kuuendast klassist eesti keeles.

Ma ei kujuta ette, kuidas peaksid õpilased kirjandustekstist, mis on mugandamata, aru saama ja veel pärast seda arutama. Raske.

Kriitilised ollakse ka praeguse ainekava suhtes.

Ainekava tuleks üle vaadata. Kui tahame eestikeelset õpet, siis sellega ei saavuta seda taset.

Avaldati arvamust ka selle kohta, et halva keeleoskuse tõttu võivad kannatada aineteadmised ja õpilaste hinded.

Mõned õpilased kurtsid, et neil on näiteks hinne “3” ainult seetõttu, et ei oska eesti keelt.

Et ma saan aimest aru, aga ei saa keelest aru.

Teadmised kannatavad selle all. Mina olen täiesti selle vastu. Nende haridus kannatab selle all.

Ka õpilaste fookusgruppides jäi kõlama mõte, et üleminek eestikeelsele aineõppele on olnud liiga järsk (vt jaotis 6). Samuti arvavad aineõpetajad, et eestikeelne aineõpe käib suurele osale õpilastest üle jõu (vt jaotis 4).

5.5.3. Keeletunni tugi eestikeelsele aineõppele

Keeleõpetajate ankeetküsitluses uuriti, mida on õpetajad teinud eestikeelse aineõppe toetamiseks. Pooled õpetajatest (52%) väidavad, et töötavad tihti või pigem tihti erinevate õppeainete sõnavaraga, ja 43% väidab, et töötavad tihti või pigem tihti erinevate õppeainete tekstidega.

Tunnivaatlused näitasid, et õpetajad ainekeelele ei tegele – otsesid viiteid sellele polnud. Mõned õpikutekstid ja ka sõnavara olid küll (juhuslikult) seotud mõne muu õppeaine

teemaga, aga õpetajad üheski tunnis sellele tähelepanu ei juhtinud. Ka õpilaste ankeetküsitlusele vastajatest väitsid vähem kui pooled, et töötavad eesti keele tundides erinevate ainete tekstidega ja tegeldakse erinevate õppeainete sõnavaraga. Õpilaste ankeedivastused kinnitavad, et eesti keele õpetajalt eestikeelse aineõppega toimetulekuks eriti tuge ei saada: vaid 16% märkis toe allikana keeleõpetajat (vt jaotis 6).

Keeleõpetajate fookusgrupiintervjuude põhjal selgus, et keeleõpetajad ei jõua aineõppega tegeleda, mõned õpetajad kasutavad ainesõnavara õpetamiseks vahel erinevaid autentseid tekste. Vähesed keeleõpetajad ütlesid, et vaid vahel harva annab mõni aineõpetaja eesti keele õpetajale tekste ja sõnavara, mida oleks vaja läbida. Keeleõpetajad suhtlevad enda sõnul aineõpetajatega vähe või üldse mitte. Eestikeelseks aineõppeks õpilasi praktiliselt ette ei valmistata. Fookusgrupiintervjuude (nagu ka tunnivaatluste) põhjal järeldub, et õpetajad ei ole teadvustanud oma rolli muutumist seoses LAK-õppega, ei oska panustada koostööle aineõpetajatega ega oma selget ettekujutust, millele ainekeele õpetamisel oleks vaja keskenduda.

Me selles mõttes arvestame (vajadusega toetada eestikeelset aineõpet), et suhtleme aineõpetajatega ja oleme tuttavad nende õpikutega. Me kujutame ette, mis sõnavara seal on. Loomulikult eesti keele tunnis me ei jõua mingi konkreetse aine sõnavara õpetada. Me püüame luua seoseid teiste ainetega. Et vaadake, ajaloos te hakkate seda õppima, siis teate, et seda teil läheb seal tarvis.

Mina samuti ei tee koostööd aineõpetajaga. Teen koostööd ainult keeleõpetajaga.

Gümnaasiumis seda praktiliselt pole ja seda ei saagi olema (koostööd aineõppega), sest eesti keeles on hästi mahukas programm. Sul ei ole aega.

Küsimusele “Kas usute, et eestikeelsetes ainetundides arenevad hästi nii õpilaste aineteadmised kui ka keeleoskus?” vastasid keeleõpetajad ankeetides optimistlikumalt kui fookusgrupiintervjuul: 15% eesti keele õpetajatest vastas sellele, et *kindlasti jah*, 45%, et pigem jah, 33%, et pigem mitte ja 7%, et kindlasti mitte. Seega puudub enamikul vastajatest veendumus eestikeelse aineõppe kahesuunalisse kasusse vähemalt praegusel kujul: enamik keeleõpetajaid väljendab oma (positiivset või negatiivset) seisukohta pigem ebakindlalt. Uuringus ei täpsustatud, kas kahtlused on seotud pigem uskumisega keele- või aineteadmiste arengusse.

Keeleõpetajate ankeedivastuste analüüs näitas, et mida rohkem teadmisi ja oskusi on õpetajad koolitustel saanud, seda rohkem kalduvad nad uskuma, et vene õppekeelega koolide eestikeelsetes ainetundides arenevad hästi nii aineteadmised kui ka keeleoskus. Õpetajad, kelle tundides esineb õpilastel probleeme tihedamalt, uskusid seda vähem. Fookusgruppides domineerinud passiivsem, negatiivsem hoiak ainekeele õpetamise suhtes (võrrelduna ankeeditulemustega) võis tuleneda sellest, et õppe olukorra analüüsimisega mindi enam süvitsi ja osalejate tegelikud suhtumised ja mõtted tulid elavas ühisarutelus rohkem esile.

Direktorite ja õppealajuhatajate intervjuudest ilmnas, et koolijuhid leiavad, et eestikeelse aineõppe tõttu arenevad rohkem keeleteadmised, vähem aineteadmised (vt jaotis 7).¹⁶³ Kõige optimistlikumad on selles küsimuses aineõpetajad: nemad usuvad, et mõlemat liiki teadmised

¹⁶³ vt ka Kello jt (2011).

arenevad paremuse poole (vt jaotis 4). Kahjuks ei kinnita õpilaste vastused siiski aineõpetajate optimismi (vt jaotis 6).

KOKKUVÕTE

Keeleõpetajad ei usu eestikeelse aineõppe kasulikkusesse oma õpilastele ega aita ka sellele kuidagi kaasa. Ühest küljest ongi neil raske eestikeelse õppe toetamisega tegeleda, sest nad tunnetavad oma peamist rolli üldkeelse riigieksami ettevalmistamisel (mis on isegi pingeline). Keeleõpetajaile pole ka loodud tingimusi ainekeele (õigemini üldakadeemilise keele, vt terminoloogiaselgust jaotis 1) õpetamiseks (üldakadeemilise keele komponendi lisamine riigieksamitöösse ja riiklikusse õppekavasse, täiendavate õppematerjalide väljaandmine ja õpetajate koolitamine). Teisest küljest on keeleõpetajate kindla usu puudumine eestikeelses aineõppes programmi riskiteguriks. Juhul kui nad ei näe eestikeelses aineõppes potentsiaalset kasu ka tulevikus (kui need tingimused oleksid täidetud), siis võivad nad sellele keeleõpetuse aspektile läheneda leigelt ka tulevikus. Keeletundide toe puudumine eestikeelsele õppele tähendab ühe LAK-õppe metoodika (kui teiskeelse õppe efektiivsust tõstva vahendi) komponendi süsteemset mitterakendamist.

5.5.4. Eesti keele riigieksamite tulemused ja aineõppeks vajaliku keeletaseme saavutamine

Diskussioonis eestikeelse aineõppe tulemuslikkuse üle vene õppekeelelega gümnaasiumides on üheks põhiküsimuseks õpilaste eesti keele oskuse tase: kas see on piisav, et võimaldada õppida eesti keeles erinevaid õppeaineid? Murekohaks on eelkõige küsimus, kas õpilaste aineteadmised kannatavad selle all, et nad ei õpi aineid oma emakeeles. Siinse jaotise esimene pool esitab ülevaate põhikooli ja gümnaasiumi lõpetajate eesti keele oskuse tasemest eesti keele kui teise keele eksamitulemuste valguses, teises pooles käsitleme õppekava keelenõuete asjakohasust võrrelduna gümnaasiumi eestikeelses aineõppes ja ülikooli eestikeelses õppes vajamineva keelepädevusega. Tabel 5.14 annab ülevaate eesti keelest erineva emakeele õppurite riikliku keeleeksami tulemustest põhikooli lõpus.¹⁶⁴

Tabel 5.14. Eesti keel teise keelena. Põhikooli lõpueksamite tulemused (%).¹⁶⁵

Eksam	2010	2011	2012
Põhikooli lõpueksam (mediaan)	69	66	66

Põhikooli lõpueksami tulemus 60% ja rohkem näitab, et eksaminandil on **B1-tase**.¹⁶⁶ 2010.–2012. aastal oli põhikooli lõpetajate (ja seega gümnaasiumi astujate) keeleoskus üsna B1-

¹⁶⁴ Kuigi on alust arvata, et riiklikud eesti keele kui teise keele eksamid ei ole raamdokumentis defineeritud tasemetega täielikus vastavuses, kasutame siinses tulemuste arutelus tinglikult raamdokumentipõhiseid nimetusi.

¹⁶⁵ Allikas: Sihtasutus Innove koduleht, www.innove.ee (30.01.2013). Andmed sisaldavad ka täiskasvanutegümnaasiumide eksamitulemusi, mis on oluliselt madalamad.

taseme alumise piiri lähedal. Nõrgema B1-taseme saavutanud õppija ei suuda kindlasti toime tulla **gümnaasiumi õppeprogrammi nõuetega**. Ka gümnaasiumilõpetajate eesti keele valdamise tase takistab neil küllalt sageli jätkata tõhusalt õpinguid Eesti kõrgkoolides. Gümnaasiumi riikliku õppekava ja selle lisa 2 põhjal võib pidada 50–89%-list eksamitulemust gümnaasiumi eesti keele kui teise keele lõpueksamil tõenduseks B2-taseme omandatuse kohta. B2-tase on vähim, millega ülikoolis edasi õppides on võimalik teatud määral hakkama saada. Sihtasutuse Innove statistika näitab, et viimasel kolmel aastal on riigikeeleeksami mediaantulemus 93 protsendis vene õppekeelega koolidest 50–89% (päevases õppes lõpetajate tulemus, vt tabel 5.15).¹⁶⁷

Tabel 5.15. Koolide jaotus gümnaasiumilõpu riigikeele eksami mediaanide lõikes (päevane õpe, absoluutarvud).¹⁶⁸

Koolid, kus eksamitulemus oli:	2010	2011	2012
90% ja rohkem (täielik B2.2-tase / osaline C1-tase, hinne „5“)	3	3	3
75–89% (osaline B2.2-tase, hinne „4“)	23	24	23
50–74% (B2.1-tase, hinne „3“)	31	25	24
alla 50% (B1-tase või nõrgem, hinne „1“ või „2“)	1	3	2

Umbes pooltes gümnaasiumides on vähemalt 50 protsendil päevases õppes lõpetajatest eksami määratluse järgi B2.1-tase. Teise suure grupi moodustavad koolid, kus vähemalt pooltel lõpetajatel on B2.2-lähedane tase. Vaid viies protsendis koolidest on eksami määratluse järgi vähemalt pooltel lõpetajatest täielik B2.2- või lausa C1-tase (päevane õpe, tulemus 90% ja rohkem). Suurim on kooliderühm, kus ainult tugevam pool õpilasi on saavutanud B2.1-keele taseme (mediaan 50–74%). On positiivne, et neid koole, kus päevases õppes lõpetajate keeleoskus on nii nõrk, et neist pooledki ei saavuta B2.1-taset, on vaid üksikud. Kuna gümnaasiumilõpu riigieksamitel on õhtuses ja kaugõppes lõpetajate tulemused oluliselt nõrgemad, esitame need siinkohal eraldi (vt tabel 5.16).

Tabel 5.16. Koolide jaotus gümnaasiumilõpu riigikeele eksami mediaanide lõikes (õhtune ja kaugõpe, absoluutarvud).

Koolid, kus eksamitulemus oli:	2010	2011	2012
90% ja rohkem (täielik B2.2-tase / osaline C1-tase, hinne „5“)	0	0	0
75–89% (osaline B2.2-tase, hinne „4“)	2	1	2
50–74% (B2.1-tase, hinne „3“)	3	7	5
alla 50% (B1-tase või nõrgem, hinne „1“ või „2“)	4	4	4

¹⁶⁶ Eesti keele kui teise keele riigieksami lühianalüüs 2012, Sihtasutuse Innove koduleht, www.innove.ee (30.01.2013).

¹⁶⁷ Tabelitest 3 ja 4 on välja jäetud viiest väiksema eksaminandide arvuga koolid ning varemlõpetanud eksaminandid ja eksternid.

¹⁶⁸ Tabelis esitatakse eksamitulemuste üldine vastavus keeleoskustasemetele. Riiklikus õppekavas on B2.2-taseme puhul täpsustatud, kas õppija on saavutanud B2.2-taseme kõigis või vaid osades osakustes.

Peaaegu poolte mitte-eesti emakeelega gümnaasiumilõpetajate jaoks on (täisväärtusliku) kõrghariduse omandamise võimalused seega napimad. Enamikus ülikooli õppeainetes ei piisa sellest, kui üliõpilane mõistab põhilist aine sisust – B2-tase¹⁶⁹ – sageli eeldab aine läbimine sügavat ja detailset arusaamist loengust ja õppekirjandusest. Et gümnaasiumilõpetajate eesti keele oskus on madal, näitavad ka sisseastumisel sooritatavad testid ülikooli keeleõppe gruppidesse – näiteks on ülikoolides tulnud moodustada lausa algajate (A2-taseme) eesti keele õppe grupe.¹⁷⁰ Uuringus „Muukeelse tudengi keeleline toimetulek ja vajadused ülikoolis“ ilmnes, et pooled ülikooliõppejõud leiavad, et märgataval osal (kolmandikul kuni peaaegu kõigil) eesti keelest erineva emakeelega üliõpilastest on eestikeelse õppetööga raskusi.¹⁷¹

Kuna põhikooli- ja gümnaasiumilõpu riiklike eesti keele eksamite sisuline tähelepanu on pigem üldisel toimetulekul Eesti ühiskonnas ja teatud määral ametisuhtlusel (ning vähem otseselt haridussituatsioonides toimetulekul),¹⁷² siis võib järeldada, et olulisel osal muukeelsetest noortest on tegelikult raskusi eesti keele kasutamisega eestikeelsetes gümnaasiumi- ja ülikooliõpingutes, mis nõuavad (üld)akadeemilise keele registrit.

Kõrgemad eesti keele riigieksamitulemused on seotud kooli osalemisega keelekümblusprogrammis.¹⁷³ Ka järgnev protsentjaotuste tabel 2012. a gümnaasiumi riigieksamitulemustest kinnitab seda.¹⁷⁴ Kahtlemata ei saa aga keelekümblusprogrammis osalemist pidada ainsaks kooli eksamitulemusi määravaks faktoriks.

Tabel 5.17. Riigikeele eksamitulemus keeleõppeprogrammide lõikes (päevane õpe, 2010–2012).

Koolide rühm	Antud rühma koolide eksamitulemuste mediaanide keskmine (%)
Varase keelekümblusprogrammiga koolid	77 (osaline B2.2-tase)
Hilise keelekümblusprogrammiga koolid	77 (osaline B2.2-tase)
Mõlema keelekümblusprogrammiga koolid	83 (osaline B2.2-tase)
Tavakoolid	70 (B2.1-tase)

Niisiispeavad põhikooli lõpetajad praeguste nõuete järgi olema jõudnud keeleoskustasemele B1. Selle taseme saavutanud inimene suudab end suhtluskontekstides mõistetavaks teha ja tuleb paindlikult toime igapäevaelu probleemidega.¹⁷⁵ Gümnaasiumi lõpuks peab õpilane saavutama B2-taseme, mis tähendab, et ta mõistab keerukatel teemadel tekstide ning erialase

¹⁶⁹ vt raamdokumendi skaalataabel 14 „Elava esituse kuulamine“.

¹⁷⁰ Metslang ja Šmõreitšik (2012).

¹⁷¹ Metslang ja Šmõreitšik (2012). Samas uuringus ilmnes ka, et muukeelsed tudengid vajavad ülikooliõppes enim abi loengute mõistmisel ja uurimistöde kirjutamisel ja neil on probleemiks keelebarjäär ja suutlikkus eesti keeles lugeda.

¹⁷² vt Gümnaasiumi riikliku õppekava 2. lisa.

¹⁷³ nt Sau-Ek jt (2008: 24-29).

¹⁷⁴ Eksamitulemused ja keelekümbuskoolide loend pärinevad Sihtasutuse Innove ja Keelekümbluskeskuse kodulehtedelt www.innove.ee ja kke.innove.ee (29.01.2013).

¹⁷⁵ EKR (2007: 49).

mõttevahetuse tuuma, suudab ladusalt vestelda, luua selget ja üksikasjalikku teksti ning selgitada oma vaatenurka.¹⁷⁶ B1-tase on selgelt ebapiisav gümnaasiumitaseme nõudliku aineõppega toimetulekuks. Seepärast uurisime ka eesti keele õpetajatelt nende suhtumist praegustesse eesti keele oskuseõuetesse.

Keeleõpetajate ankeetküsitluses uuriti õpetajate arvamust B1- ja B2-keeleoskustaseme saavutamise kohta põhikooli lõpuks ja gümnaasiumi lõpuks. Õpetajatelt küsiti arvamust tasemete kohta nii õpilaste seisukohalt (kas taseme saavutamine on õpilastele paras) kui ka riikliku eesmärgina (kas eesmärk on õigesti seatud).

68% ankeedile vastajatest arvab, et õpilastele on B1-taseme saavutamine põhikooli lõpuks paras; pigem raskeks peab seda 19% ja pigem kergeks 11% õpetajatest. Liiga raske on see 2 % arvates. B2-tase põhikooli lõpuks oleks eesti keele õpetajate arvates riikliku eesmärgina pigem või liiga kõrge: nii leiab 80% õpetajatest. Seega hindavad õpetajad tänase seisuga oma õpilaste keeleteadmisi liiga madalaks, et viia sisse nõue saavutada põhikooli lõpuks B2-tase, mis oleks vajalik gümnaasiumis eestikeelse aineõppega toimetulekuks.

Keeleõpetajate fookusgruppides jäi samuti kõlama kindel veendumus, et B2-taseme saavutamine põhikooli lõpuks on liiga raske. Erandina peeti seda võib-olla mõeldavaks varase keelekümbusega koolide või nn eliitkoolide puhul (vt ka järgmine jaotis õpetajate arvamuse kohta õpilaste valmisolekust eestikeelseks aineõppeks).

Keeleõpetajate ankeedivastuste põhjal arvab 72% eesti keele õpetajaid, et B2-taseme saavutamine gümnaasiumi lõpuks on õpilastele paras; pigem kergeks peab seda 12% ja pigem raskeks 13% õpetajatest. Liiga kergeks peab seda 2% ja liiga raskeks 1% vastajatest. B2-tase gümnaasiumi lõpuks riikliku eesmärgina on 76% eesti keele õpetajate arvates paras; pigem kõrgeks või liiga kõrgeks peab seda 13% ja pigem madalaks 9%. Liiga madalaks peab seda 2% vastajatest.

Õpilastelt küsisime nende hinnangut eesti keele tundide jõukohasusele ja arendavusele. 34% leidis, et eesti keele tunnid on kerged (vastusevariandid *nõustun* ja *pigem nõustun*), suurim vastajate rühm leidis, et need pigem ei ole kerged (41%). Et eesti keele tunnid arendavad hästi nende eesti keele oskust, leidis 71% vastajatest (vt jaotis 6.3).

Uurisime ka aineõpetajate ja kooliõpetajate arvamusi riiklikult nõutavate keeleoskustasemete vastavuse kohta reaalsete vajadustega. Nii aineõpetajate fookusgruppides kuikoolijuhtide intervjuudel jäi samuti kõlama suur vajadus põhikoolilõpetajate eesti keele taseme olulise tõstmise järele (vt jaotis 4 ja jaotis 7). Kõigis uuringu osadeskogutud andmed viitavad selgelt asjaolule, et eesti keele tundidel on ruumi arenemiseks, et pakkuda õpilastele väljakutset ja tõsta nende keeleoskust

5.6. Eesti keele õpetajate töötingimused, rahulolu ja koostöö

Et õpetaja töötaks tulemuslikult, on ka vajalik, et tal oleks endale antud ülesannete täitmiseks loodud vajalikud tingimused, et töö oleks talle motiveeriv ja pakuks talle positiivseid emotsioone. Nii õpetajate ankeetküsitluses kui ka fookusgruppides uuriti tööks vajalike

¹⁷⁶ EKR (2007: 39).

tehniliste vahendite olemasolu, keeleõpetajate hinnangut oma töötingimustele ning õpetajatöö psühholoogilisi aspekte. Uurisime ka, milline on keeleõpetajate koostöö oma kolleegidega.

5.6.1. Tehnilised vahendid

Keeleõpetajate ankeetküsitluses uurisime ka tehniliste vahendite olemasolu ja kasutamise võimalusi. Tehniliste vahenditega varustus on kooliti erinev, kuid ankeedivastuste põhjal on kõik vahendid enamikule õpetajaist kättesaadavad. Kolmandikul õpetajatest pole võimalusi teha vajaduse järgi koopiaid ning ka videoprojektori kasutamise võimalus on vaid kahel kolmandikul õpetajatest (vt tabel 5.18).

Tabel 5.18. Tehniliste vahendite olemasolu (keeleõpetajate ankeetküsitluse vastused).

Vahend	Vastajad, kellel on sellise vahendi kasutamise võimalus
arvutid ja internet	86%
internet tundide ettevalmistamiseks	79%
võimalus viia tunde läbi arvutiklassis, meediaklassis vm	76%
koolipoolne tugi IT kasutamisel, kui vajan abi	73%
videoprojektor	63%
võimalus teha koopiaid niipalju kui vaja	61%

Tunnivaatlused ei näidanud, et eesti keele tundides oleksid kasutusel tänapäevased tehnilised vahendid, mis võimaldaksid tundi mitmekesistada ja õppijaile kasulikumaks ja motiveerivamaks muuta: vaid kahes tunnis kuulati laulu, üheski vaadeldud tunnis ei näidatud filmi ega videot. Vaadeldud tundides ei kasutatud ka e-õppematerjale. Õpilased ütlesid, et nad sooviksid vaadata erinevat videomaterjali ja neid huvitab väga ka e-õpe (vt jaotis 6).

Tunnivaatlustel pöörati ka tähelepanu küsimustele, kas õpetaja kasutab õppevahendeid oskuslikult, mõtestatult ja tunni eesmärkidest lähtuvalt. Enamasti oli tunnis töövahendiks õpik, mida toetas töövihik, kust tehti vastava teemaga seotud ülesandeid ja harjutusi. Puuduseks võib pidada erinevate õppevahendite kasutamise vähesust, seetõttu on ka raske nende kasutamise tõhusust hinnata. Et õpetajad kasutavad vähe erinevaid õppevahendeid, kinnitab veel kord, et neil puudub oskus vastavalt oma klassi vajadustele tegevusi ja materjale varieerida.

Keeleõpetajate fookusgrupiintervjuudel ütlesid mitmed õpetajad, et neil ei ole alati võimalik teha vastavalt vajadusele koopiaid. Väideti ka, et koolis ei ole üldse IT-vahendite kasutamise võimalusi.

Meil ei ole üldse vahendeid. Koolis ei üldse raha, et paberit osta.

Paljundusvõimalust ka ei ole koolis.

Piiramatult ei saa (paljundada). Pead õpilastelt raha koguma.

Paljusid asju ei tohi paljundada ja gümnaasiumiastmes ei osteta töövihikuid.

5.6.2. Keeleõpetajate rahulolu oma töötingimustega

Keeleõpetajate fookusgruupiintervjuudel uuriti õpetajate üldist rahulolu oma tööga. Õpetajad pöörasid sellele küsimusele vastates enam tähelepanu murekohtadele. Jälle väljendasid osalejad rahulolematust õppematerjaliga.

Tahaks lihtsalt toredat õppematerjali. Selleks et kodus mitte kulutada nii palju aega sellele.

Õpikud on erinevad. Tahaks ühtset süsteemi.

Kas ikka ilmuvad need õpikud, mis vastavad riiklikult õppekavale?

Samuti näitasid fookusgruppides osalejad välja rahulolematust eestikeelsele aineõppele ülemineku süsteemi ja õpilaste keeletasemega.

Ei oska nagu öelda, et olen täiesti rahul. On olemas need õpilased, kellega olen rahul, ja on olemas need, kes kahjuks ei ole nõutud tasemel.

Kõik need õpilased, kes on käinud eestikeelses lasteaias, kõik oskavad eesti keelt.

Üldiselt ma ei ole selle süsteemiga ja saavutatud tasemega rahul. Aga see, et nad põhikoolist tulevad ja on valmis gümnaasiumiastmes õppima eesti keeles, kui eelnevalt ei ole midagi tehtud, siis see on utopia.

Paljud osalejad ei olnud rahul ka oma töökoormusega, suure kontrolliga oma töö üle ning oma õppekabineti puudumisega.

Õpetajad on väga ülekoormatud. Meil sellist rahulolu, sellist head tunnet, et ma olen endaga rahul ja olen rahul lastega, ei ole. Meil on jube kiire elutempo.

Liiga palju nõutakse meilt, seda lisatööd, ma mõtlen, oma töö analüüsimist jne, seda õpetajate kontrolli, ma mõtlen. Tulemused võiksid rääkida enda eest.

Mina ei ole töötingimustega rahul. Mul ei ole kindlat kabinetti, jooksen kabinetist kabinetist. Õpetajal peaks olema oma kabinet. Ma ei jõua oma materjali ühest kohast teise vedada.

5.6.3. Õpetajatöö emotsionaalne külg

Keeleõpetajate ankeedile vastajatest väitis kaks kolmandikku, et saab oma tööst pigem positiivseid emotsioone. Positiivsete emotsioonide põhjustajatena nimetati enamasti õpilaste tulemuslikkust ja motiveeritust ning õpetaja häid suhteid õpilastega. Negatiivsete emotsioonide osakaalu tööl peab pigem madalaks ja madalaks 69% õpetajatest; pigem kõrgeks ja kõrgeks peab seda 31% õpetajatest. Negatiivsete emotsioonide põhjustajad on

õpilaste motivatsiooni puudus, õpetajate suur koormus ja õpilaste distsipliin. Sama selgus ka aineõpetajate küsitluse põhjal (vt jaotis 4).

Fookusgrupiintervjuul kinnitasid eesti keele õpetajad ühiselt, et kõige olulisem on nende jaoks töö tulemuslikkus ehk õpilaste saavutused (head tasemetööde-, põhikooli- ja riigieksamitulemused ning olümpiaadidel osalemine).

Jah, 90-sed tulemused rõõmustavad. Need, kes teevad tööd, nendega oled rahul.

Õpetajaid rõõmustab, kui nende õpilased lähevad ülikoolidesse eestikeelsetele erialadele ning ka see, kui vilistlased suudavad nendega korralikus eesti keeles suhelda. Oluliseks peavad õpetajad ka suhteid õpilastega.

Kahjuks ilmnes fookusgrupiintervjuude käigus siiski sageli, et eesti keele õpetajate seas on levinud pessimism ja madal motivatsioon. Näiteks fookusgrupiintervjuu vastavas plokis oli näha, et paljud ei oskagi öelda, mis neid nende töös rõõmustab; vastustes on märgata kerget pettumust ja skeptilisust.

Mina ei tea, mis mind rõõmustas. Võib-olla 9. klassi õpilaste tulemused põhikooli eksamil. Need olid päris kõrged, aga see oli keelekümblusklass. Ja nende õpimotivatsioon on küll kõrgem ja nad tunnevad eesti keelt paremini kui tavaklass.

Kaks aastat järjest on olnud väga head eksamitulemused. Aga selle üle ... nojah, võiks uhkust tunda, aga need aastad on nii palju teinud, et rohkem nagu seda kibedust. Selles mõttes, et rohkem niimoodi töötama, nagu ma töötasin, ma ei hakka.

Raske öelda, aga minu 6. klass kirjutas tasemetöö hästi. See on keelekümblusklass ja meil kahtesid polnud.

Et õpetajad suudaksid õpilastele motiveerivaid tunde läbi viia, on oluline õpetajate endi motivatsiooni enam toetada.

5.6.4. Koostöö koolis

Keeleõpetajate ankeetküsitluses uuriti, kui tihti ja kellega teevad õpetajad koolis koostööd. Selgus, et kõige enam tehakse koostööd teise eesti keele õpetajaga ja kooli juhtkonnaga (vt tabel 5.19). Kooli IT-spetsialisti ning teiste ainete õpetajatega teevad koostööd alla poole õpetajatest (vt ka jaotis 5.5.3). Ka aineõpetajad väidavad, et teevad keeleõpetajatega vähe koostööd (vt jaotis 4).

Tabel 5.19. Keeleõpetajate koostöö koolis (ankeetküsitluse tulemused).

Kolleegid, kellega tehakse koostööd	Õpetajad, kes teevad selle rühma esindajatega koostööd tihti või pigem tihti	Õpetajad, kes teevad selle rühma esindajatega koostööd harva või pigem harva
teiste eesti keele õpetajatega	81%	19%

kooli juhtkonnaga	75%	25%
mõne teise aine õpetajaga	47%	53%
IT-spetsialistiga /haridustehnoloogiga	38%	62%

Keeleõpetajate fookusgrupis väitsid õpetajad samuti, et teevad kõige enam koostööd teiste eesti keele õpetajatega, samas aineõpetajatega kas ei tehta üldse koostööd või tehakse väga vähe (vt ka jaotis 4).¹⁷⁷

Mina ei tee koostööd aineõpetajaga. Mina teen koostööd ainult keeleõpetajatega.

Integreeritud tunnid meil on olemas. Aga neid on vähe.

Muidugi me peame rohkem koostööd tegema.

Et IT-koostöö pole koolides piisav, näitab ka see, et vaadeldud tundides ei kasutatud e-õpet ja sellealast koolitust vajab 46% õpetajatest (eriti üle 40 aasta vanused). Ka fookusgruppides väitsid õpetajad, et koolides pole IT-lahendusi (vt jaotised 5.2 ja 5.4).

KOKKUVÕTE

Tehniliste vahenditega ollakse koolides küll üldiselt varustatud, kuid kolmandikul õpetajatest puudub siiski võimalus teha vajalikul hulgal koopiaid ja kasutada videoprojektorit. Fookusgruupiintervjuul osalejad nimetasid töötingimuste osas murekohtadena õpikute õppekavale mittevastamist ja süsteemitust, õpilaste madalat keeletaset, suurt töökoormust, oma töö liigset kontrollimist ning õppekabineti puudumist.

Õpetajate fookusgruppide rahuloluküsimusele vastates väljendasid õpetajad muret õpikute, eestikeelsele aineõppele ülemineku, metoodika, ülekoormuse jm suhtes.

Kõige olulisemaks rahulolu faktoriks peetakse töö tulemuslikkust, st õpilaste saavutusi (head tasemetööde-, põhikooli- ja riigieksamitulemused, olümpiaadidel osalemine jm), kuid oli ka arvamusi, et eksamitulemused ei näita tegelikku olukorda. Samas rõõmustab õpetajaid ka see, kui nende õpilased lähevad ülikoolidesse õppima eestikeelsetele erialadele või kui nende kooli vilistlased elus eesti keelega hakkama saavad.

Ankeedile vastanud õpetajad ütlevad, et saavad oma igapäevatoos rohkem positiivseid kui negatiivseid emotsioone. Positiivsete emotsioonide põhjustajaks on enamasti õpilaste head õpitulemused ja paranev keeleoskus. Keeleõpetajate fookusgruupiintervjuude käigus domineeris pigem madala motiveerituse õhkkond. Ankeedile vastanud keeleõpetajate sõnul tekitab neis negatiivseid emotsioone eelkõige õpilaste motivatsiooni puudus. (Õpetajad kalduvad arvama, et motivatsioon on kõige olulisem keeleõppe faktor, kuid nemad seda enda arvates õpilastes eriti mõjutada ei saa.) Õpetajad nimetasid negatiivsete emotsioonide põhjustajana ka suur töökoormust ja õpilaste distsipliiniprobleeme.

Kõige enam teevad eesti keele õpetajad koostööd teiste eesti keele õpetajatega: 81% õpetajatest vastas, et teeb seda pigem tihti ja enamasti. Kolmveerand õpetajatest teeb

¹⁷⁷ vt ka Masso ja Kello (2010: 72).

koostööd kooli juhtkonnaga, kuid mõne teise aine õpetajaga ainult 47% õpetajatest. Kooli IT-spetsialistiga teeb koostööd pigem tihti ja enamasti vaid umbes kolmandik õpetajatest.

Õpetajad arvavad, et koolis saaks eesti keele õpet parandada, kui õppematerjalid vastaksid õppekavale, kui eestikeelse aineõppega alustataks juba alg- ja põhikoolis ning kui vähendataks õpetajate koormust.

5.7. Keeleõpetaja töö lähtekohad

Keeleõpetajate ankeetküsitluses paluti õpetajatel vastata küsimusele “Kuidas saaks eesti keele õpetamist teie koolis parandada?”. Õpetajad pidid välja tooma etteantud valikust viis kõige olulisemat põhimõtet. Selgus, et kõige tähtsamaks peetakse õppematerjalide vastavust õppekavale, eestikeelse aineõppega alustamist juba alg- ja põhikoolis ning õpetajate koormuse vähendamist.

Õpetajatelt uuriti ka seda, millest nad õpetamisel lähtuvad. Selgus, et lähtutakse eelkõige õpilaste edukast toimetulekust. Suur osa pedagooge lähtub õpetamisel peamiselt riiklike eksamite sooritamisest, vähem õpetajad lähtuvad ainekavast (vt tabel 5.20).

Tabel 5.20. Keeleõpetaja töö lähtekohad (ankeetküsitluse tulemused).

Sihid, millest õpetamisel lähtutakse	Vastajaid
õpilaste edukas toimetulek elus	83%
riiklike eksamite sooritamine	68%
ainekava järgimine	53%
õpilaste õpioskuste ja koostööoskuse arendamine	49%
õpilastele huvipakkuvate tundide läbiviimine	48%
õpilaste aktiivsuse ja iseseisvuse arendamine	40%
õpilaste eestikeelseks õppeks ettevalmistamine	41%
õppematerjali läbivõtmine	21%
õpilastes erinevate väärtuste arendamine	20%
muu	2%

Kuigi vastajad väidavad end õpetamisel eelkõige õpilaste edukast toimetulekust lähtuvat, pole nende jaoks näiteks õpilaste õpioskuste ja koostööoskuste arendamine sama oluline kui eksamite sooritamine. Ankeetküsitlus ei uurinud, mida õpilaste edukas toimetulek vastajate jaoks täpsemalt tähendab. Õpilastes väärtuste arendamisest õpetajad enda sõnul õpetamisel ei lähtu.

Ka Ida-Virumaa õpetajate **fookusgrupis** väideti, et eesti keelt õpetatakse eelkõige eksami jaoks. Samuti oli **tunnivaatluste** käigus näha eksamidrilli. Ühes vaadeldud Tallinna tunnis käisid õpilased õpetaja juures paaris vastamas, ülejäänud klass ootas samal ajal tegevusetult.

KOKKUVÕTE

Õpetajad lähtuvad õpetamisel eelkõige õpilaste edukast toimetulekust elus – nii väitis 83% õpetajaid. Kaks kolmandikku osa õpetajatest lähtub ka riiklike eksamite sooritamisest ning pooled vastanutest ainekavast. Fookusgrupiintervjuudel ja tunnivaatluste käigus tõusis esile just eksamiteks valmistumine.

6. GÜMNAASIUMIÕPILASTE VAATENURK KEELEÕPPELE JA EESTIKEELSELE AINEÕPPELE

Jevgenia Koržel

Uuringu käigus analüüsiti õpilaste hoiakuid ja arvamusi eesti keele kui teise keele õppe ja eestikeelse aineõppe suhtes. Peatükk annab ülevaate õpilaste ankeetküsitluse statistilise analüüsi ning õpilaste fookusgruupiintervjuude tulemustest.

Õpilasankeet sisaldas 25 küsimust, millest enamik olid valikvastustega küsimused, kus õpilane pidi valima talle sobilikuma vastusevariandi või nõustuma/mitte nõustuma esitatud väitega. Ankeetküsimustik sisaldas ka lahtiseid küsimusi. Intervjuuküsimustik koosnes 12 küsimusest. Õpilastele esitati kuus küsimust eesti keele tundide ja kuus küsimust eestikeelsete ainetundide kohta (vt ka jaotis 3).

Peatükk koosneb viiest osast:

1. Õpilaste üldandmed (õpilaste jaotus koolitüübiti, õpilaste eesti keele kogemus ja kasutamine, põhikooli eesti keele kui teise keele eksami tulemused, õpilaste tulevikuplaanid, õpilaste hoiakud eestlaste ja venelaste suhtes).
2. Eesti keele kui teise keele tunnid (keeleõppe motivatsioon, õpilaste arvamus eesti keele tunni kohta, õpilaste tulevikuplaanid, õpilaste hinnang tunnitegevustele eesti keele tunnis, õpilaste hinnang eesti keele kui teise keele õppematerjalidele, eesti keele tund eestikeelse aineõppe toetajana).
3. Eestikeelne aineõpe gümnaasiumis (eestikeelse aineõppe kogemus, õpilaste hinnang eestikeelsete ainete tunnitegevustele, kodused ülesanded, eestikeelsest õppeainest / kursusest arusaamine, raskete ja jõukohaste ainete võrdlus).
4. Probleemid eestikeelsetes ainetundides
5. Õpilaste toetamine (eestikeelsete ainete õpetajate poolt pakutav tugi ja abi).

6.1. Õpilaste valim

Ankeetküsitluse valim

Anketeerimisel oli eesmärgiks küsitleda kõiki põhivalimi koolide 11. ja 12. klassi õpilasi. Korrektselt täidetuna saadi tagasi 561 ankeeti. Vastajate hulgas oli 250 poissi ja 311 tüdrukut, 304 õpilast oli 11. klassist, 257 õpilast 12. klassist. Kodukeelena nimetas 511 õpilast ainult vene keelt, 50 õpilast muid keeli või keelte kombinatsioone (vt tabel 6.1).

Tabel 6.1. Õpilasankeedile vastanute kodune keel (ankeedivastused, absoluutarvud).

Kodune keel	Vastajaid
vene	511
eesti	3
eesti ja vene	30
eesti, vene ja inglise	4
vene ja inglise	4
vene ja ukraina	2
aseri	1
inglise	1
itaalia ja inglise	1
vene ja tatari	1
ukraina	1
ukraina ja inglise	1
jaapani	1

Fookusgruppiintervjuude valim

Fookusgruppiintervjuudel käinud õpilastest 8 märkisid osalejate lühiküsimustikus oma eesti keele õppe alguse kohta, et olid alustanud eesti keele õppimist lasteaias, 4 õpilast alates esimesest klassist, 1 õpilane teisest klassist, 1 kasutas eesti keelt juba enne lasteaeda. 1 õpilane õppis eesti koolis neljanda klassini. 1 õpilane ei täpsustanud oma eesti keeles õppimise kogemust.

Fookusgrupis osalejatel on eestikeelse aineõppega palju kogemust: 2 õpilast olid õppinud varem venekeelses koolis eestikeelseid aineid. Ülejäänud olid käinud lisaks kas eestikeelses lasteaias, keelekümblusklassis või neis mõlemas.

Kõik fookusgruppiintervjuudel osalenud õpilased olid sooritanud põhikooli lõpus eesti keele kui teise keele eksami. Eksamitulemused olid kõigil üle 90 punkti, v.a kaks õpilast, kelle tulemused olid 79 ja 86 punkti. See näitab, et koolid olid saatnud ennast esindama parimad õpilased.

Pärast gümnaasiumi soovib 8 fookusgruppides osalenud õpilast õppida edasi eestikeelsel õppekaval mõnes Eesti kõrgkoolis. 1 õpilane avaldas soovi minna õppima välismaale ja sinna jäädagi. 1 tahab minna õppima välismaale, kuid plaanib Eestisse tagasi tulla. Ülejäänud kavatsevad minna õppima Eestis kõrgkoolidesse, kuid mitte eestikeelsele erialale.

Pilootkooli fookusgrupp pandi kokku, kaasates spetsiaalselt eri tasemel õppijaid. Osalejatest 2 märkis, et alustas eesti keele õppimist lasteaias ja 1 märkis, et alustas esimeses klassis. 3 ei märkinud oma eesti keele õppe alustamise aega. 4 õpilast on varem õppinud eestikeelseid aineid, 1 ei ole ning 1 jättis küsimusele vastamata. Tulevikuplaanide osas märkisid 3, et tahavad minna õppima eestikeelsesse kõrgkooli, 2, et soovivad minna õppima välismaale ning 1, et soovib minna õppima kas kõrgkooli Eestis (eesti- vm keelsele õppekavale) või välismaal.

6.2. Õpilaste üldandmed

6.2.1. Õpilaste jaotus koolitüübiti

Uuringus osalesid nii varase kui ka hilise keelekümblyusega koolide õpilased ja õpilased nendest koolidest, kes ei ole keelekümblyusprogrammiga liitunud (tavakoolide õpilased). Ankeedile vastanud õpilaste jagunemist vastavalt koolitüübile kirjeldab tabel 6.2.

Tabel 6.2. Õpilaste ankeedile vastajate jaotus koolitüübiviisi.

Kooli tüüp	Vastajaid
varase keelekümblyusprogrammiga kool	61 (11%)
hilise keelekümblyusprogrammiga kool	160 (28%)
vara- ja hiliskeelekümblyusprogrammiga kool	89 (16%)
tavakool	251 (45%)
kokku	561 (100%)

Keelekümblyusprogrammiga ühinenud koolis õppimine ei näita tingimata, et õpilane on ise keelekümblyustaugastaga: vastavalt 13% ja 19% küsitletutest pole ise keelekümblyusklassis käinud, kuid õpivad vastavalt varase või hilise keelekümblyusprogrammiga koolis.

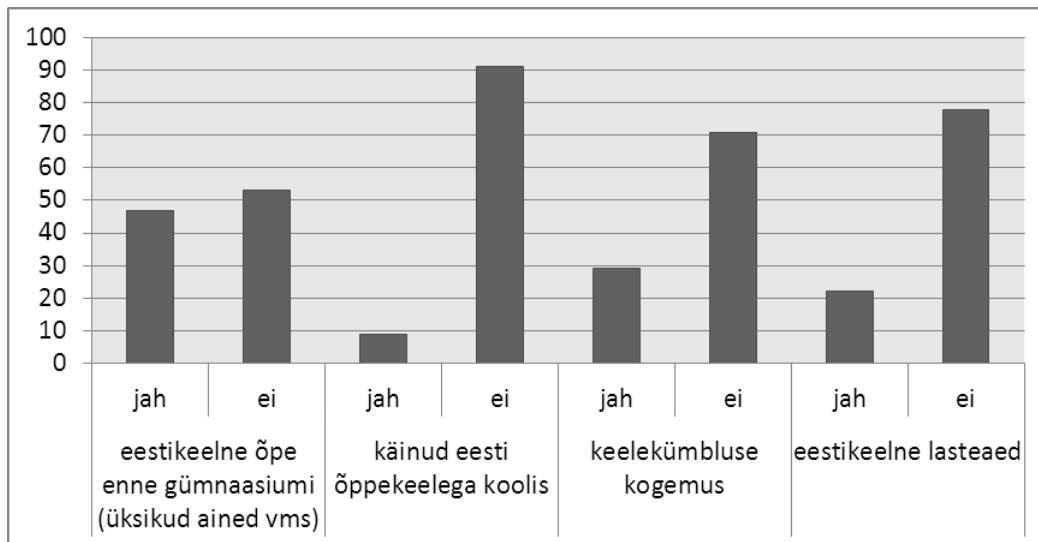
6.2.2. Õpilaste eesti keele kogemus ja kasutamine

Eelnevatest uuringutest on selgunud, et õpilaste üldine positiivne hinnang eestikeelsele aineõppele üleminekule sõltub hariduskogemusest: oma praeguste ja oodatavate hariduskogemustega rahul olevad õpilased on kaldunud ka eestikeelsele aineõppele ülemineku suhtes olema meelestatud positiivsemalt, ning teised õpilased.¹⁷⁸ Siinses uuringus küsiti õpilastelt, milline on nende eestikeelse aineõppe kogemus ning kuidas nad hindavad oma keeleoskust.

Õpilaste varasem eesti keeles õppimise kogemus

Eestikeelseid aineid on enne gümnaasiumi õppinud 47% vastajatest. 29% õpilastest on varem käinud keelekümblyusklassis. 21% on varem käinud eestikeelses lasteaias. Kõige vähem on neid, kes on varem käinud eesti õppekeelega koolis (9%; vt joonis 6.1). Mõnel õpilasel on mitmekülgne eestikeelse õppe kogemus, näiteks on ta käinud eestikeelses lasteaias ja õppinud ka koolis eestikeelseid aineid.

¹⁷⁸ vt Kello jt (2011).



Joonis 6.1. Õpilaste ankeedile vastajate varasem kogemus eesti keele ja eestikeelse õppega (% , võis valida mitu vastusevarianti).

Eesti keele kasutamine väljaspool kooli

Keeleõppe puhul on nii õppija kui ka õpetaja seisukohast oluline tegur see, kas keelt õpitakse keelekeskkonnas või väljaspool seda. Sageli ei teadvusta aga keelekeskkonnas töötavad õpetajad ja õppijad siiski võimalusi, mida keskkond keeleõppeks pakub. Traditsioonilises keeleõppes on harjutud nägema õpetajat ja õpikut ainukese infoallikana ning formaalset keeletundi põhilise õppevormina. Tulemusrikka keeleõppe seisukohast peetakse metoodikakirjanduses aga lausa kohustuslikuks, et keeleõppija oleks aeg-ajalt kokupuutes õpitavat keelt emakeelena kõnelejate ning nende keskkonnaga.¹⁷⁹ Keele kasutamise võimalus reaalses suhtlussituatsioonis on väga tähtis, sest aitab saavutada soravust kõnes ja lihtsustab keeleõpet, kuna siis kasutavad õpilased keeletunnis omandatud erinevates kontekstides ning õppekeel muutub elulähedasemaks ja mitmetähenduslikumaks. Eesti keele õpet nimetatakse Eestis teise keele õppeks, kuna keelt õpitakse keelekeskkonnas ja õppimine peaks seetõttu kergemalt ja loomulikumalt minema. Arvuti abil pääseb keelekeskkonda ka nendes Eesti piirkondades, kus eestlastest elanikke on vähe. Uurijad on arvamisel, et iga võimalus kasutada õpitavat võõrkeelt väljaspool keeletundi (teiste ainete tunnid, klassi- ja kooliväline tegevus) toetab keele omandamist.¹⁸⁰

Õpilastelt küsiti ankeetküsitluses, kui palju nad suhtlevad eesti keeles väljaspool kooli. Iga päev kasutab eesti keelt väljaspool kooli 15% küsitletud õpilastest, 31% kasutavad eesti keelt mitu korda nädalas, 29% kasutavad eesti keelt mitu korda kuus, 25% ei suhtle üldse eesti keeles väljaspool kooli. Veerandil ankeedile vastanud õpilastest on võimalik kasutada eesti keelt ainult koolis eesti keele ja eestikeelsete ainete tundides. Kui arvestada seda, et sageli ei ole igal õpilasel võimalik tunnis rääkida, siis on taoliste õppijate suhtlemisvõimalused veelgi piiratumad. Võib oletada, et selliste õpilaste puhul on õpetajad ainukesed keelekandja eeskujud ning tegu on juba teatud mõttes eesti keele kui võõrkeele

¹⁷⁹ Kikerpill ja Kingisepp (2000: 7).

¹⁸⁰ Asser ja Küppar (2000: 8).

õppega (keeleõpe, mis ei toimu keelekeskkonnas). Keeleõpetajatel on antud juhul suurem vastutus, kuna õpilaste eesti keele oskuse areng sõltub siis suuremas osas õpetajast.

Teades, et õpilastel puudub võimalus väljaspool kooli eesti keeles suhelda, peaks õpetaja õpilasi võimalikult palju ise suunama vahetusse või virtuaalsesse keelekeskkonda: vaatama telerit, kuulama raadiot, kasutama internetti (eeskätt veebipõhised väljaanded, ajalehed, ajakirjad). Nii saab arendada kõiki keelelisi osaoskusi: kuulata-lugeda autentset eesti keelt ja on võimalik leida ka nii kirjalikke kui ka suulisi suhtlusvõimalusi.

Õpilaste hinnang oma eesti keele oskuse arengule

Oma eesti keele oskuse arenguga on 54% küsitletud õpilastest rahul, 21% hindab oma eesti keele oskuse arengut heaks ning 25% vastanud õpilastest arvas, et nende eesti keele oskus areneb kehvasti. Kuna ankeedis ei uuritud rahulolu või rahulolematuse põhjust, ei saa kindlalt öelda, kas põhjus peitub õpilases endas (motivatsioon, võimekus jne) või eesti keele õpetamises (tunnis kasutatav metoodika, õpetaja isiksus jne). Veerandi õpilaste halb eesti keele oskuse areng viitab sellele, et õpilastel võib olla eesti keeles toimetulekuga probleeme, sh ka raskused eestikeelses aineõppes.

6.2.3. Põhikooli eesti keele kui teise keele eksami tulemused

527 õpilasankeedile vastajat sooritas põhikooli lõpus eesti keele kui teise keele eksami, 34 õpilast olid valinud eesti keele emakeelena eksami. 516 õpilast märkis oma eesti keele kui teise keele eksami tulemuse, need olid suhteliselt kõrged (vt tabel 6.3).

Tabel 6.3. Õpilaste eesti keele kui teise keele eksami tulemused (n = 516).

Eksamitulemus	Nõrk	Nõrgem keskmine	Keskmine	Tugev
Punkte eksamil	1–50	51–70	71–80	81–100
Vastajaid	11%	26%	18%	45%

34 õpilast, kes märkisid oma eesti keele kui emakeele eksami tulemuse, olid 5 nõrga, 9 nõrgema keskmise, 5 keskmise ja 15 tugeva tulemusega. Õpilaste vastused ja oma õppimiskogemusest toodud näited fookusgruupiintervjuudes siiski näitavad, et isegi kõrgemate eksamitulemustega õpilastel tuleb ette raskusi eestikeelses aineõppes (vt jaotis 6.5). Siit järeldub, et põhikooli lõpus tehtav B1-taseme eksam on liiga kerge ja selle edukas sooritamine ei tähenda, et õpilasel on gümnaasiumi eestikeelseks aineõppeks vajalik keeletase.

6.2.4. Õpilaste tulevikuplaanid

Uuringust „Vene laps vene õppekeelega kooli eestikeelses aineõppes“ on varem selgunud, et 2008. aastal küsitletud noortest sidus oma lähituleviku Eestiga 74% ja 2009. aastal 61%

õpilastest.¹⁸¹ Siinse uuringu sihtrühma tulevikuplaanide väljaselgitamiseks esitasime õpilastele väiteid, mille hulgast nad pidid valima endale sobivaima. Suurim rühm vastajaist soovib minna õppima kõrgkooli Eestis (nii eesti- kui muukeelsele õppekavale), kuid peaaegu sama suur osa soovib ka minna õppima välismaale (vt tabel 6.4).

Tabel 6.4. Õpilasankreedile vastajate tulevikuplaanid (n = 550).

Tulevikuplaan	Vastajaid
minna õppima kõrgkooli Eestis, eestikeelsele õppekavale	18%
minna õppima kõrgkooli Eestis, aga vene- või ingliskeelsele õppekavale	26%
minna välismaale õppima, kuid soovin Eestisse tagasi tulla	2%
minna välismaale õppima, kuid ei soovi Eestisse tagasi tulla	41%
minna õppima kutsekooli	3%
minna tööle Eestis	2%
minna tööle välismaal, kuid soovin Eestisse tagasi tulla	4%
minna tööle välismaal, kuid ei soovi Eestisse tagasi tulla	-
muu	4%

Oma kaugema tuleviku kavatsuste kohta vastas 47% õpilastest. Neist omakorda seostab oma tulevikku Eestiga 11% ja välismaaga 89%. Ülejäänud tudengid ei valinud vastusevarianti, mis täpsustaks nende kavatsusi pikemas perspektiivis. Õpilaste kaugema tuleviku plaanid võivad kahtlemata aja jooksul muutuda ja näitavad pigem üldist suhtumist oma tulevikuväljavaadetes (elada ja teostada end Eestis või välismaal). 4% õpilastest märkisid, et neil on muud plaanid (kui ankeedis etteantud valikud) ning kirjutasid oma vastusevariandi. Tüüpilisimad vabas vormis kirjutatud vastused olid: ei ole veel otsustanud, ei tea, mida peale kooli lõpetamist teha. Mõned õpilased panid täpselt kirja, mis asutusse või organisatsiooni nad tahavad edasi minna, näiteks Tartu Ülikooli, Sisekaitseakadeemiasse ja Kaitseliitu. Kuna ankeedis oli võimalik valida variantide *Minna õppima kõrgkooli Eestis, eestikeelsele õppekavale* ja *Minna õppima kõrgkooli Eestis, vene- või ingliskeelsele õppekavale* vahel, siis paljud kirjutasid oma variandina – *Minna õppima kõrgkooli Eestis, eesti- või venekeelsele õppekavale*. Mõned vastasid, et tahavad kolida Venemaale. Tihti oli vastuseks ka, et tulevikuplaan oleneb sellest, kas saadakse Eesti kõrgkooli sisse või mitte. Kui saadakse, siis jäädakse siia, kui ei, siis minnakse välismaale õppima, ja võimaluse korral jäädakse ka sinna elama.

¹⁸¹ Kello jt (2011).

Seega oli ankeedile vastanute hulgas küllaltki suur osakaal neid, kes soovivad pärast gümnaasiumi minna edasi õppima, mida võib pidada positiivseks tendentsiks. Samas kaaluvad umbes pooled edasi õppida soovijad Eestist lahkuda. Et suur osa gümnaasiumiõpilasi soovivad Eestist ära minna, rõhutati ka eesti keele õpetajate fookusgruupiintervjuudel ning juhiintervjuudel, kus toodi välja, et „Õpilased ei taha eesti keelt õppida, õpivad ainult eksami jaoks ja paljudel on plaanis peale gümnaasiumi lõpetamist Eestist lahkuda“ (vt ka jaotis 5.2.4.).

Kokkuvõttes ilmneb, et õpilaste soov Eestist lahkuda kasvab. Sellel võivad olla erinevad põhjused. Uuringu käigus ei küsitud, miks õpilased tahavad just välismaal õppida või töötada. Muuhulgas võivad ka vene õppekeele koolide haridusmuutused tuua kaasa negatiivseid kogemusi ja põhjustada osadel noortel lahkumise soovi. Praeguses olukorras, kus õpilased peavad õppima kohustuslikus korras 60% kooli õppeaineid eesti keeles, tunneb osa neist ennast üsna ebakindlalt (siinne uuring näitas, et õpilastel on tekkinud õppimisega palju raskusi ning et nad tajuvad üleminekut riikliku sunnina; vt jaotised 6.3.1 ja 6.5. allpool).

6.2.5. Õpilaste hoiakud eestlaste ja venelaste suhtes ning selle mõju tulevikuplaanidele

Suhtumine nii enda kui eesti rahvusesse võib mõjutada õpimotivatsiooni ja -edukust, suhtumist eestikeelsesesse aineõppesse, eesti keelde, Eesti riiki ning kujundada ka õpilase tulevikuplaane. Õpilaste suhtumiste uurimiseks paluti neil kirjutada kolm omadussõna eestlaste ja kolm omadussõna venelaste kohta.

Kõige rohkem (36%) oli neid noori, kes kirjutasid eestlaste kohta nii positiivseid kui ka negatiivseid omadussõnu. Ainult positiivseid omadussõnu kasutas eestlaste kohta 24% õpilastest ja 23% vastanutest kirjutas eestlaste kohta vaid negatiivseid omadussõnu. 17% vastajate puhul vastus puudus või ei läinud arvesse, sh näiteks poliitikute nimede nimetamine (Ansip vm) või arvamus, et kõik inimesed on erinevad.

Kõige sagedasemad positiivsed omadussõnad eestlaste kohta olid järgmised: *rahulikud, vaiksed, viisakad, tolerantsed, targad, heatahtlikud, vaoshoitud, lojaalsed, punktuaalsed*. Kõige levinumad negatiivsed omadussõnad eestlaste kohta olid: *aeglased, rumalad, russofoobsed, igavad, üleolevad, isekad, egoistlikud, jultunud, natsistlikud, rassistlikud, kurjad, pealetükkivad*. Tihti esines ka omadussõna *patriootiline*, kuid on raske hinnata, kas õpilased kasutasid seda halvas või heas mõttes (sest tihti oli see sõna kasutusel koos negatiivset konnotatsiooni kandvate omadussõnadega nagu *russofoobsed* või *ülbed*).

Venelaste kohta kasutas ainult positiivseid omadussõnu 60% õpilastest. Ainult negatiivseid omadussõnu venelaste iseloomustamiseks kasutas vaid 4% õpilastest. Venelaste kohta positiivseid ja negatiivseid omadussõnu kirjutanud õpilasi oli 18%. Mitteamvõetav vastus (milleks ka siin oli näiteks poliitiku nimetamine (nt Putin) või väide, et iga rahvuse esindajate hulgas on erinevaid inimesi), või puuduv vastus oli 18%-l õpilaste ankeetides.

Kõige levinumad positiivsed omadussõnad venelaste kohta olid: *sõbralikud, lõbusad, targad, seltsivad, ilusad, aktiivsed, leidlikud, vabadustarmastavad, avatud, töökad, heasüdamlikud, sihikindlad, hingelised, abivalmid, ühtsed*. Kõige levinumad negatiivsed omadussõnad venelaste kohta: *agressiivsed, nipsakad, lärmakad, karmid, äkilised, jultunud/ülbed*. Tihti esinevate omadussõnade *emotsionaalsed* ja *kavalad* kohta on ka raske

öelda, kas need on positiivse või negatiivse varjundiga. Statistilises analüüsis arvestati need omadussõnad rühma, kus olid koos nii positiivsed kui ka negatiivsed omadussõnad.

Kokkuvõttes kasutas palju suurem arv vene gümnaasiumis õppivaid noori positiivseid omadussõnu venelaste kohta kui eestlaste kohta. Negatiivseid omadussõnu oli aga tunduvalt rohkem kirjutatud just eestlaste kohta; venelaste kohta oli negatiivseid iseloomustusi vaid üksikutel õpilastel. Positiivseid ja negatiivseid omadussõnu koos oli eestlaste kohta nimetatud rohkem kui venelaste kohta.

Andmete analüüsimiseks kasutati kaheastmelist klasteranalüüsi, mis leiab ise optimaalse klastrite arvu. Klastrite määramiseks kasutati järgmisi muutujaid: edasiõppe orientatsioon (Eesti, välismaa, muu); hinnangud siserühmale (kolm omadussõna venelaste kohta), hinnangud välisrühmale (kolm omadussõna eestlaste kohta) ning keeleõppe motivatsioon. **Klasteranalüüs näitas, et arvamus eestlastest on seotud õpilaste tulevikuplaanidega:** need, kes soovivad minna välismaale õppima, kuid ei soovi Eestisse tagasi tulla, kasutasid rohkem negatiivseid omadussõnu eestlaste kohta. Need, kes soovivad jätkata õpinguid Eestis vene- või ingliskeelsel õppekaval, kasutasid kõige rohkem positiivseid omadussõnu venelaste kohta: nad ei soovi Eestist lahkuda, samas ilmselt väärtustavad nad oma rahvust ja neil on positiivne vene identiteet.

Analüüs jagas vastanud muutujate alusel nelja klastrisse, millele anti nimed vastavalt tunnuste väärtustele ja nende võimalikule tulevikusuunitlusele: kohaneda soovijad, lõimuda soovijad, assimileeruda soovijad ja lahkuda soovijad.

Kohaneda soovijad. Sellesse klastrisse kuuluvad on oma arvamustes ettevaatlikud. Nad ei ole üldse esitanud omadussõnu eestlaste kohta ja on esitanud vähe omadussõnu ka venelaste kohta. Eesti keele õppe motivatsioon on neil suhteliselt madal. Jääb mulje, et vastaja proovib kuidagi eluga nende jaoks keerulises keelekeskkonnas hakkama saada, kuid ei soovi väga rahvussuhetes seisukohta võtta. Edasiõppe orientatsiooni poolest domineerib neil Eesti, kuid suur osa soovib minna ka välismaale. Kohaneda soovijate hulgas on ülekaalus Tallinna noormehed, kelle eesti keele oskus areneb kehvalt ning kellel pole eestlastega palju kontakte.

Lõimuda soovijad. Sellesse klastrisse kuuluvad need, kes tahavad oma elu siduda Eestiga. Neil on positiivne vene identiteet ja kõrge keeleõppemotivatsioon, eestlastesse suhtuvad nad objektiivselt, nähes neis nii häid kui ka halbu külgi. Ka lõimuda soovijate hulgas on palju keelekümbelklassis õppijaid ja kakskeelsetest kodudest pärit õpilasi. Nende keeleoskus areneb enda hinnangul hästi ja nad soovivad oma eluteed siduda Eestiga. Nii lõimuda kui lahkuda soovijaid (vt allpool) iseloomustab sotsiaalne mobiilsus, nad soovivad oma elujärge parandada, integreerudes kas Eesti ühiskonda (Ida-Virumaa neiud) või Euroopasse (Tallinna neiud). Lõimuda soovijate hulgas on ülekaalus Ida-Virumaa neiud.

Assimileeruda soovijad. Klastrit iseloomustab suhteliselt kriitiline suhtumine venelastesse ja positiivne suhtumine eestlastesse.¹⁸² Assimileeruda soovijad suhtlevad tihedalt eestlastega ja nende keeleõppe motivatsioon on kõrge. Assimileeruda soovijate hulgas on kõige rohkem neid, kes on käinud eestikeelses lasteaias või koolis või õppinud keelekümbelprogrammis. Samuti on nende seas kõige rohkem mitme kodukeelega ning

¹⁸² Etnolingvistilise teooria järgi on välisgrupi soosimine tihedalt seotud sotsiaalse mobiilsusega ja võib olla oluliseks assimileerumissoovi näitajaks.

mittevene kodukeelega noori. Selles rühmas on pooleks neid, kes soovivad edasiõppe plaane Eestiga, ja neid, kes soovivad välismaale minna. On võimalik, et nad soovivad end venelastest distantseerida kas Eesti või Euroopa suunal assimileerudes. Osa neist soovib end siduda Eestiga (assimileerumine eestlastesse), osa aga Euroopaga (kosmopoliitne või euroopalik identiteet).

Lahkuda soovijad. Sellesse klastrisse kuuluvad eranditult need, kes ei soovi oma elu Eestiga siduda. Nad iseloomustavad siserühma (venelasi) ainult positiivselt ja eestlasi kõige suuremal määral negatiivselt kõigist klastreist. Eesti keele õpimotivatsioon on neil madalaim. Lahkuda soovijate hulgas on ülekaalus Tallinna neiud.

Ankeedile vastanud õpilaste klastritesse jaotumist kirjeldab tabel 6.5.

Tabel 6.5. Klasteranalüüsi tulemused (õpilaste eesti keele õppimise motivatsioon, arvamused eestlastest ja venelastest ning edasiõppimise orientatsioon; õpilasankeedi tulemuste põhjal, n= 533).

Klaster	Vastajaid
kohaneda soovijad	81 (15%)
lõimuda soovijad	158 (30%)
assimileeruda soovijad	133 (25%)
lahkuda soovijad	161 (30%)

6.3. Eesti keele kui teise keele tunnid

Alapeatükk annab ülevaate eesti keele õpetamisest venekeelsetes gümnaasiumides õpilaste pilgu läbi. Õpilaste käest uuriti, mis motiveerib neid eesti keelt õppima ja miks nad peavad eesti keele õppimist vajalikuks. Samuti on alapeatükis edasi antud õpilaste arvamused eesti keele tundide, sh tunnitegevuste ja õppematerjalide kohta. Alapeatükis on välja toodud ka õpilaste hinnang eesti keele kasutuse kohta tundides. Otsitakse ka vastust küsimusele, kuiõrd toetab eesti keele tund eestikeelset aineõpet.

6.3.1. Õpilaste eesti keele õppe motivatsioon

Sihtkeele eduka omandamise üheks olulisemaks eelduseks peavad uurijad ja praktikud õppijate kõrget õpimotivatsiooni. Hiie Asser ja Maire Küppar toovad esile, et õpimotivatsioonis saab eristada õppija välist ja sisemist motivatsiooni. Välist motivatsiooni toetavad õpetajate ja vanemate tunnustus ja julgustus, koolikollektiivi ühtekuuluvus- ning turvatunne, huvitavad ühisüritused ja võistlused, samuti aine kõrge staatus õppekavas ning kooliväline (sh seadusandlik) surve ja vajadus keeli õppida (eesti keele riigikeelestaatus, ühinemine Euroopa Liiduga). Õppijate sisemist motivatsiooni toetavad õpirõõm, huvi ja

uudishimu teiste keelte ja kultuuride vastu, konkreetne isiklik vajadus keeles suhelda ning oma suutlikkust teadvustada.¹⁸³

Et selgitada välja, mida tähendab õpilaste jaoks eesti keele õppimine, miks nad seda kasulikuks peavad ja mis neid motiveerib, esitati õpilastele väiteid, mida nad said 4-pallisel skaalal hinnata (*kindlasti nõustun, pigem nõustun, pigem ei nõustu ja kindlasti ei nõustu*). Järgnev tabel näitab ankeetküsitluses osalejate valikuid.

Tabel 6.6. Õpilaste hinnang eesti keele õppimise vajadusele.¹⁸⁴

Eesti keele õppimine:	Vastusevariandid <i>kindlasti nõustun ja pigem nõustun</i>	Vastusevariandid <i>kindlasti ei nõustu ja pigem ei nõustu</i>
aitab mul valmistuda Eestis õppimiseks	79%	21%
on vajalik, sest Eestis elavad inimesed peavad oskama eesti keelt	69%	31%
aitab mul tulevikus leida hea töökoha	66%	34%
on kasulik, sest see aitab mul rohkemate inimestega tuttavaks saada	59%	41%
on kasulik, sest selle oskuse tõttu peetakse minust rohkem lugu	34%	66%
on minu jaoks tore ja nauditav	27%	73%

Eelkõige arvavad noored, et eesti keele õppimine aitab valmistuda Eestis õppimiseks. Umbes kahe kolmandiku vastanute arvates on eesti keele õppimine vajalik, sest Eestis elavad inimesed peavad oskama eesti keelt ja eesti keele oskus aitab tulevikus leida hea töökoha. Ka fookusgruupiintervjuudel osalejad arvasid, et kuna eesti keel on riigikeel, siis on vaja seda osata, ja kui plaanis on jätkata õpinguid ülikoolis, siis on eesti keel vajalik.

Eesti keelt läheb vaja ju, kui me tahame siin riigis elada. See on ju riiklik keel. Ja eksamil on see suur abi. Ja kui edasi minna õppima Eestis nagu, siis läheb õppimisel ju ka seda vaja. Ja seal õpitakse ju eesti keeles nagu emakeeles. Aga meil ei ole see emakeele tasemel. Nii et meil läheb ikka vaja seda.

Et elada Eestis täisväärtuslikku elu, peab oskama eesti keelt mitte kõige madalamal tasemel, vaid juba kõrgemal.

Õpilased tunnistavad, et eesti keele õppimine on noortele inimestele vajalik ja kasulik. Samuti tunnevad õpilased, et elus paremaks hakkamasaamiseks on vaja eesti keelt osata heal tasemel.

Natuke üle poole uurimuses osalenud õpilastest arvavad, et eesti keele õppimine on kasulik, kuna aitab inimestega tuttavaks saada. Seda mainisid fookusgruupiintervjuudel ka Ida-Virumaa õpilased. Nende arvates on eesti keele tund kasulik, sest see arendab suhtlemisoskust, tänu sellele on inimestega kergem suhelda. Õpilased märkisid, et eesti keele oskus aitab eestikeelses keskkonnas hakkama saada. Õpilased toovad näiteks välja, et

¹⁸³ Asser ja Kūppar (2000: 7).

¹⁸⁴ vt ka Mehisto (2009: 10).

ekskursioonil, kohvikus oskavad nad vajaduse korral ennast eesti keeles arusaadavalt väljendada või küsimustele vastata.

On kasulik. Eestlastega suhtlemiseks. Kui lähed eestikeelsesse keskkonda, siis aitab suhelda kohalike elanikega, kui on vaja kohvikusse minna, tellida midagi. Et kindlasti aitab.

Eesti keel aitab elus teiste inimestega suhtlemisel. Näiteks, kui me käime mingitel konverentsidel või seoses eesti keelega konkurssidel, siis on seal palju inimesi. Hakkad nendega kuidagi suhtlema ja siis ei seisa lihtsalt suurte silmadega ja ei tea, mida öelda, kui sind küsitakse. Oskad normaalselt vastata ja saad aru, mida sulle räägitakse.

Samuti ka kauplustes, kohvikutes. Eesti keel on vajalik.

Ainult umbes kolmandik õpilastest oli nõus sellega, et eesti keele oskuse pärast peetakse inimesest rohkem lugu. Tallinna fookusgrupiintervjuul puudutas üks õpilane ka suhtumist eesti keelde ja selle mõju õpimotivatsioonile.

Paljuski on see isiklike eelarvamuste küsimus. Olen olnud tunnistajaks, kui mõned isikud, kellel on eelarvamuslik suhtumine eesti keelde... Toon mõned tsitaadid: „Milleks on mul seda eesti keelt vaja, seda räägib ainult üks miljon inimest. Mingi väike inimeste hulk. Lähen siit minema Venemaale, Soome, Saksamaale, kuhu iganes. Hakkan tasuta õppima. Milleks on mul seda murret vaja?“

Ankeetküsitlusest selgus ka, et õpilased õpivad eesti keelt pigem praktilistel ehk instrumentaalsetel põhjustel (õppijal on kasulik väline põhjus keeleõppeks). Kuigi eesti keele õpetajad väidavad, et õpilased ei ole sageli motiveeritud (vt jaotis 5.2.4), siis päris nii see siiski ei ole. Õpilaste praktilised põhjused riigikeele õppimiseks näitavad teatud eesmärgi ja keeleõppe motivatsiooni olemasolu. Samuti selgus ankeetküsitlusest, et keeleõpe ei ole õpilaste jaoks tore ja nauditav. See võib olla seotud keeleõpetajate endi pigem madala motivatsiooniga (vt jaotised 2.5 ja 5).

Klasteranalüüsi tulemused

Ankeeditulemuste klasteranalüüsiga uurisime, millega õpilaste keeleõppe motivatsioon seotud on. Tüdrukute eesti keele õppe motivatsioon on kõrgem kui poistel. Ka mitmekeelsest perest pärit noored on kõrgema motivatsiooniga. Eesti keele õppe motivatsioon on kõrgem ka neil vastajail, kes on varem käinud eestikeelses lasteaias, keelekümlusklassis, eesti õppekeelega koolis või saanud üksikuid aineid eesti keeles juba põhikoolis. Siin pole aga selge, mis on põhjus ja mis tagajärg: kas rohkem motiveeritud lapsed ja nende pered otsivad rohkem eesti keeles õppimise võimalusi või eesti keeles õppimise (positiivne) kogemus tõstab keeleõppe motivatsiooni. Samuti on eesti keele õppe motivatsioon kõrgem neil ankeedile vastanud õpilastel, kes arvavad, et nende eesti keele oskus areneb hästi ning kes suhtlevad väljaspool kooli eesti keeles peaaegu iga päev. Praktiline keele kasutamise vajadus on järelikult muutnud keeleõppe eesmärgistatumaks ja motiveerivamaks.

Klasteranalüüsist selgus, et vastajate eesti keele õppe motivatsiooni peamine mõjur ongi just oma tuleviku seostamine Eestiga. Madal motivatsioon on nendel, kes soovivad peale gümnaasiumi lõpetamist Eestist lahkuda. Kõige madalam motivatsioon on neil, kes soovivad välismaale õppima minna ega soovi Eestisse tagasi tulla.

6.3.2. Õpilaste arvamus eesti keele tunni kohta

Kõigepealt küsiti õpilaste arvamust eesti keeles õppimise kohta üldiselt (vt jaotis 6.3.1). Seejärel tuli neil hinnata 4-pallisel skaalal eesti keele tunni kohta esitatud väiteid. Õpilased pidid iga väite puhul valima, kas nad on sellega nõus, pigem nõus, pigem ei ole nõus või ei ole nad üldse nõus.

Tabel 6.7. Õpilaste hinnang eesti keele tundidele.

Eesti keele tunnid:	Vastusevariandid kindlasti nõustun ja pigem nõustun	Vastusevariandid kindlasti ei nõustu ja pigem ei nõustu
on mulle kasulikud ja arendavad hästi minu eesti keele oskust	71%	29%
meeldivad mulle	56%	44%
on huvitavad	48%	52%
on kerged	34%	66%

Kõige rohkem oldi nõus väitega, et eesti keele tunnid on kasulikud ja arendavad hästi eesti keele oskust. See haakub osaliselt ka vastustega, mis puudutasid rahulolu oma keele arenguga, kus 21% õpilastest arvas, et nende eesti keele oskus areneb hästi ja 54% on oma eesti keele oskuse arenguga rahul (vt jaotis 6.2.2). Natuke üle poole vastanutest väitsid, et eesti keele tunnid meeldivad neile, ning natuke alla poole leidsid, et eesti keele tunnid on huvitavad. Samal ajal pidas ainult 27% vastanutest eesti keele õppimist toredaks ja nauditavaks (vt jaotis 6.3.1). Kolmandiku jaoks on eesti keele tunnid kerged. Peaaegu kahe kolmandiku jaoks valmistavad eesti keele tunnid raskusi. Tundide jõukohasus on väga tähtis faktor õppimise juures, sest kui tund ei ole jõukohane, võib see mõjutada õpimotivatsiooni. (Võib eeldada, et see muudab ka eestikeelse aineõppe neile õpilastele raskeks.) Fookusgrupiintervjuudel mainisid muu Eesti ja Ida-Virumaa õpilased, et eesti keele tunnis valmistab raskusi just grammatika.

Kõige raskem on minu jaoks grammatika ja suur hulk käändeid, nii nagu inglise keeleski suur hulk aegu. Kuid see on keele spetsiifika, ehk tuleb sellega harjuda.

Kõige kasulik... ma ei teagi. Mulle... võib olla need grammatika ülesanded... no minu jaoks on see kõige kasulik, millest (mille oskamisest) mina tunnen puudust.

Muu Eesti õpilased soovivad õppida rohkem grammatikat, sest suhtluskeelt valdavad nad tänu keelekeskkonnale hästi.

Ma arvan, et rohkem selliseid grammatika ülesandeid oleks vaja ja... Sest me oskame kõik suhelda mingil määral. Me suhtleme väljas igal pool. Aga kirjutamisega me puutume ka tihti kokku, aga... et siis kui tuleb mingi kiri kirjutada, siis on grammatikavigu päris palju meil. Et seda me peame õppimises... seda ju läheb tulevikus vaja – kuskil mingit kirja, mingit seletust kirjutada. Jah, see keelestruktuur on just... sellega on raskusi. Suhtlemisega ja rääkimisega nii suuri raskusi ei ole.

Tundides on selle kooli õpilastel aga palju arutelusid ja diskussioone (vt jaotis 6.3.3 allpool).

Lisaks grammatikale märkisid Ida-Virumaa õpilased ka kõnelemisoskusega seonduvaid raskusi. Eelkõige kurtsid nad keelekasutuse praktiseerimise võimaluse (vahetute suhtlussituatsioonide) puudumise üle. Lisaks sellele ei ole nende sõnul ka tunnis piisavalt suhtlemisvõimalusi.

Muidugi praktika on meil valus koht.

Ja kõige tähtsam on praktika ehk siis inimestega suhtlemine. Sellepärast, et võib õppida eesti keelt ka viis aastat ja õppida selgeks ainult koolis mingil keskmisel tasemel. Samas võib need viis aastat veeta eestikeelses keskkonnas, iga päev suheldes inimestega. Arvan, et selle aja jooksul muutub see (keel) ideaalseks.

Erinevalt teistest tähtsustasid Tallinna õpilased õpetaja rolli. See, kuidas tund sujub ja kui kasulik tund on, sõltub õpetaja isiksusest, tema käitumisest ja hoiakust oma õpilaste suhtes.

Õpetaja on lihtsalt tore. Isegi ei tea, millise muu sõnaga võiks teda iseloomustada. Kõik seletatakse selgelt ja täpselt. Seda enam, et ta on meie klassijuhataja. Me usaldame seda õpetajat, tema usaldab meid. Kontakt toimub.

Meil on väga hea õpetaja. Väga huvitav isiksus. Ta on ise eestlane ja õpetab ainult eesti keeles. Vene keeles suhtlemist ei toimu.

Mul on ka äärmiselt positiivne kogemus minu eesti keele õpetajaga, kes on ka minu klassiõpetaja. Vajadusel aitab minul ja ka minu kaasõpilastel parandada süntaktilisi ja foneetilisi vigu kirjandites või muudes töödes teiste õppeainete jaoks, mida viiakse läbi eesti keeles. Temale võib näidata oma kirjandit. Ta korrigeerib, ütleb, kuidas oleks parem kirjutada. See kulub ära.

Vaatamata loetletud raskustele eesti keele tunnis olid kõik fookusgruupiintervjuude õpilased arvamusel, et eesti keele tund ei ole väga raske ja sellega saab hakkama. Tuleb aga silmas pidada, et fookusgruupiintervjuudel osalesid ainult parimad koolide õpilased, kes kindlasti ei esinda kõigi õpilaste arvamusi (erandina olid pilootkooli fookusgrupis erineva keeleõppe edukusega õpilased).

6.3.3. Õpilaste hinnang tegevustele eesti keele tunnis

Õppetegevused eesti keele tunnis

Siinses uuringus oleme keeletunni **põhitegevuste** rühma lugenud keeleliste osaoskuste (lugemine, kuulamine, kirjutamine ja rääkimine) arendamise; töö sõnavaraga; grammatika seletamise ja kommunikatiivsed grammatikaharjutused; kirjandi ja essee kirjutamise ning õpetaja poolt juhitud diskussioonid (vt jaotis 5.2.1).

Ankeetküsitlusest selgus, et kõige sagedasemad on osaoskuste, grammatika ja sõnavaraga tegelemine, mida võib pidada keeleõpetuse tuumaks. 84% õpilastest vastas, et grammatika õppimine esineb tundides enamasti või pigem tihti. Tihti esinevad ka kirjutamisülesanded (91%) ja töö sõnavaraga (76%). Sama kinnitavad ka fookusgruupiintervjuud.

Eesti keele tunnis praegu on meil see, et me teeme proovieksami ülesandeid. Eelmiste aastate eksamiülesandeid lahendame. Teste ja seda kuulamist teeme, ja lugemist. Et praegu meil õppeaasta algaski sellest. See aasta riigieksam meil tuleb eesti keeles. Muidu oleme ka neid tekste lugenud ja tekstide põhjal ka küsimustele vastanud, grammatikaülesandeid töövihikus lahendanud. Hästi palju arutlusi kirjutame. Tihti tegeleme tekstide tõlkimisega, teeme grammatilisi harjutusi, lugemisharjutusi. Selliseid nagu eksamil on.

Õpilaste fookusgrupiintervjuu vastused näitavad, et eesti keele tundides on paljud tegevused seotud otseselt eksamiks harjutamisega. Lisaks grammatikale, lugemisele ja kirjutamisele mainisid Tallinna ja muu Eesti õpilased fookusgrupiintervjuudel erinevalt Ida-Virumaa õpilastest tihedamini ka rääkimist ja suhtlemist.

... Ja siis on hästi palju rääkimist omavahel. Õpetajaga suhtleme hästi palju. Ta küsib vahepeal arvamust, ta küsib iga õpilase arvamust, mida tema arvab, et kõik oleksid nagu... noh, et kõik teeks midagi tunnis. Keegi nagu vaikselt ei jää nurka istuma. Meie suhtleme terve klassiga. Üldine vestlus toimub. See meeldib meile. Meie jaoks eesti keele tunnid ei ole niivõrd tunnid, kuivõrd 1,5 tundi meeldivat ajaveetmist.

Õpilaste fookusgrupivastused näitavad, et Ida-Virumaa õpilased, kellel on probleeme kõnelemisega ja ei ole palju võimalust suhelda väljaspool kooli, tahaksid rohkem tundides teha just kõnelemisest arendavaid tegevusi. Tundides tegelevad nad aga rohkem grammatikaga.

Traditsiooniliste tegevuste rühma oleme siinses uuringus lugenud õpetaja monoloogi, konspetseerimise, tekstide tõlkimise, töövihiku ja töölehtede täitmise. Paljude õpilaste sõnul olid tihti või pigem tihti kasutatavateks õppetegevusteks õpikutekstide jm uue materjali lugemine (73% vastanute arvates) ja kõvasti ette lugemine (üks õpilane loeb korraga; samuti 73% arvates). Kõvasti ette lugemine arendab aga õpilaste keeleoskust piiratult, sest õpilased peaksid pigem tegelema rohkem funktsionaalse lugemisega (näiteks süva- ja üldlugemisega), et kujundada oma arvamust või leida fakte jne. Kõvasti ettelugemisel ei suuda aga õpilane hästi keskenduda teksti sisule, vaid mõtleb rohkem hääldamisele.

Õppeprotsessi toetavate ja õpioskusi arendavate tegevuste rühma kuuluvad õpilaste seniste teadmiste või kogemuste väljaselgitamine; tunni algul tunni oodatavate õpitulemuste sõnastamine; õpilastega koos õppimise eesmärkide sõnastamine; tunni lõpus õpitust kokkuvõtte tegemine ning õpilaste eneseanalüüs.

Paljude õpilaste sõnul oli tihti või pigem tihti kasutatavaks õppetegevuseks õpetaja poolt tunni eesmärgi tutvustamine (52% vastajaid). Tunni eesmärgi teadmine aitab õpilastel keskenduda tunni sisule ja -tegevustele ning õppimisprotsessile üldiselt. Samuti aitab see õpilastel teadvustada tunnis tehtava olulisust ning süvendada arusaama selle kohta, kuhu nad peavad tunni lõpuks jõudma. Tunnivaatluste käigus aga oli seda harva näha (vt jaotis 5.2.1). Tõenäoliselt peavad õpilased tunni eesmärgi tutvustamise all silmas pelgalt tunni teema nimetamist.

Harva tuleb eesti keele tundides ette järgmisi õppeprotsessi toetavaid ja õpioskusi arendavaid tegevusi: valime koos õpetajaga tunni eesmärgid (vaid 15% vastanute arvates

tehakse seda pigem tihti ja enamasti); analüüsimine, kuidas meie teadmised või oskused arenevad (vaid 26% vastanute arvates tehakse seda pigem tihti ja enamasti); tunni lõpus õpitust kokkuvõtte tegemine (vaid 28% vastanute arvates tehakse seda pigem tihti ja enamasti).

Tänapäevaste õpetusvõtete ja tunni mitmekesistamise võtete hulka loeme siin rühma- või paaristöö; rollimängu ja debati; õpiprojektid; referaadid ja uurimistööd; õppekäigud, ekskursioonid jm klassivälise tegevuse; eestikeelsed külalised tunnis; keelekeskkonna ülesanded; e-õppe ning PowerPointi slaidiesitlused.

Teise keele õppe eesmärk on valmistada õppijad ette suhtlemiseks väljaspool keeletundi. Seepärast tuleb suurt tähelepanu pöörata kõnelemisoskuse arendamisele, nii sotsiaalsele suhtlemisele kui ka info edastamisele ja vahetamisele ning nii rääkimisele kui ka vestlusele.¹⁸⁵ Ankeetküsitluse tulemuste järgi esineb eesti keele tundides keskmisel määral paaristööd kaasõpilastega (64% vastanute arvates tehakse seda pigem tihti ja enamasti); õpilased räägivad suurema osa tunnist (mitte õpetaja) (49%); rühmatööd kaasõpilastega (43%).

Asser ja Küppar (2000) märgivad, et motivatsioon on tihedalt seotud eduelamustega nii õppeprotsessis kui ka väljaspool seda. Noortel õppijatel on reeglina kõrge õpimotivatsioon ning õpetajate ülesanne on säilitada ja süvendada seda õppijatele jõukohaste, arendavate ja põnevate õpiülesannete ning pideva positiivse tagasiside kaudu.¹⁸⁶ Kahjuks näitavad õpilaste ankeetküsitluse tulemused, et erinevaid innustavaid ja kaasahaaravaid tegevusi on eesti keele tundides vähe. Harva tuleb ette järgmisi tegevusi: õppevideo, film vms (vaid 33% vastanute arvates kasutatakse neid pigem tihti ja enamasti); ettekannete tegemine (20%); PowerPointi slaidiesitlus (16%); ekskursioon jm klassiväliline tegevus (16%); referaat, uurimistöö (16%); e-õpe, töö arvutiga (15%); ainega piirnevad projektid (12%); projektid, mis on korruga seotud mitme õpetaja tundidega (8%); muud kontaktid eestlastega (8%); eksperimendid (6%); eestikeelsed külalised tunnis (6%). Nende tegevuste mitmekesine rakendamine aitaks kaasa keeleõppe rikkalikkuse, kvaliteedi ja efektiivsuse tõusule. Õpilased tunnistasid fookusgruupiintervjuudel, et sellised tegevused on tõesti huvitavad ja haaravad õpilasi kaasa.

Meie õpetaja eesti keele tunnis annab hästi palju ajalehtede artikleid. Vahest on oma valikul, et laua peal on hästi palju artikleid ja siis sa valid. Teemad on sarnased. Ja siis sa loed, see on individuaalne töö. Sa loed selle terve artikli läbi ja siis on ka teatud küsimused, millele sa pead vastama. Samas see on nagu eestikeelne tund, et me täidame ülesandeid, loeme, vastame ja samas me saame ka midagi uut teada, mis toimub üldse maailmas, riigis. Minu arust, see on hästi huvitav ja hästi kasulik minu jaoks. Sellised ülesanded meeldivad.

Meie õpetaja arvab, et keele õppimise me lõpetasime juba põhikoolis. Tähendab struktuuri õppimise. Praegu me peaksime püüdlema selle poole, et arendame oma keeleoskust, et mitte seista ühel kohal õppides grammatikat ja mõeldes, mis tähe peab mitmuse osastavas panema. Me vaatame filme eesti keeles ilma tõlketa ja me saame kõigest suurepäraselt aru. Ja kui on jäänud mingid arusaamatud kohad, siis me saame peale filmi vaatamist küsida. Ta seletab meile kõike. Eriti väärtuslik on meie õpetaja

¹⁸⁵ Kärtner (2000: 7).

¹⁸⁶ Asser ja Küppar (2000: 7).

juures see, et kui meil on vaja midagi teada saada, siis ta ei tõlgi meile kohe, vaid seletab ja me ise jõuame tähenduseni.

Kuna meil on suhteliselt tugev rühm, siis tegeleme eesti keele tunnis valdavalt lisamaterjalidega. Arutame. Praegu on ülesandeks lugeda läbi mingi autori raamatu ja teha presentatsioon. See on huvitav ülesanne.

Need näited on klassidest, kus õpilaste väitel õpivad tugevamad õpilased. Õpilaste fookusgruppides osalejate ütlused kinnitavad, et tugevama keeletasemega õpilaste klassides viivad õpetajad läbi sisukamaid ja pikemaid diskussioone jms, mis eeldavad keerukamast keelest arusaamist. Vastasel juhul pühendatakse aega pigem traditsioonilistele tegevustele. Üldjoontes kinnitasid seda ka eesti keele tundide vaatlused. Õppeprotsessis on tähtis kõigi osaoskuste edasiarendamine. Ebaoproportsionaalne osaoskuste arendamine ei taga mitmekülgse keeleoskuse saavutamist. Lisaks õpilaste keeleoskusele sõltuvad tunnitegevused olulisel määral ka õpetajast endast (tema tõekspidamised, läbitud koolitused, eesmärgid ja usk õpilastesse või tema tunnis toimuvasse; vt jaotised 5.2.1 ja 4.3.3).

Fookusgruupiintervjuudel osalejate sõnul kasutatakse tänapäevaseid õpetusvõtteid tavaliselt harva või üliharva. Õpilased mainisid, et nende jaoks oleksid huvitavad näiteks tööd kaartidega (*rollimängud, kus ühele antakse küsimused, teisele vastused*); dialoogid, kaardid küsimustega, mida peab paarides arutama ja siis edasi andma (*meie saame teistelt endale kaardid – mingit teemat me arutame koos, kuid samas paarides.*); kuulamine, filmide vaatamine eesti keeles (*filme me vaatasime eelmisel aastal 2 korda ja siis kirjutasime tööd*); tekstide ümberjutustamine, rühmatööna raadiokuuldemängu tegemine; rühmatööna telereklaami kavandamine ja esitamine; individuaalsete või paaris- ja rühmatööde esitamine klassi ees; ajalehtede artiklite lugemine (ehk töö autentse tekstiga).

Ankeetküsitluse vastustest selgus, et eesti keele tunnis saavad 51% õpilastest kaaslastega sageli huvitavatel teemadel vestelda. Samal ajal 49% vastanute arvates neil seda võimalust ei ole.

Teist keelt õpitakse, et kasutada seda suhtlemiseks, eneseväljenduseks selle vormide ja kontekstide paljususes, info hankimiseks ja edastamiseks. Teise keele õpetamisel tuleb silmas pidada, et see on edukam, kui omandatud teadmisi rakendatakse praktikas, mis tähendab orienteeritust tegelikule keelekasutusele ja õppijate eneseväljendusele. Tundides õpitu kinnistamiseks ja õpisoovi toetamiseks tuleb õhutada õppijad sihtkeeles eakaaslastega suhtlema, kasutama keelt olmesfääris, jälgima sihtkeelseid infokanaleid neile vajaliku ja eakohaselt huvitava info hankimiseks ning edastamiseks.¹⁸⁷ Ankeetküsitluse vastused näitasid, et eesti keele tunni tegevused ei ole alati seotud õpilaste eluga väljaspool kooli. Ainult 45% õpilastest leiab, et keeletunnis omandatud saab kasutada ka väljaspool kooli. 55% õpilastest ei pea keeletunni tegevusi oma eluga seotuks, seega saa need neile olla eriti tähenduslikud. Eesti keele tundide vaatlused näitasid, et keelekeskkonna ülesandeid, mis toetaksid keele praktiseerimist, ei antud üldse (vt jaotis 5.2.1).

Kuigi suur osa õpilastest ei seosta eesti keele tunni tegevusi oma eluga väljaspool kooli (vt ka jaotis 6.3.3), leiavad nad siiski, et tunni tegevused on neile kasulikud ja arendavad nende eesti keele oskust.

¹⁸⁷ Asser ja Küppar (2000: 8).

6.3.4. Õpilaste hinnang eesti keele kui teise keele õppematerjalidele

75% õpilaste jaoks on eesti keele õppematerjalid jõukohased. Kuna õppematerjalid (õpik, töövihik ja näiteks õpetaja koostatud lisamaterjalid) mängivad eesti keele õppes suurt rolli, on murettekitav, et veerand gümnaasiumiõpilastest neid jõukohaseks ei pea. Väitega „Eesti keele õppematerjalid on huvitavad“ nõustus 40% õpilastest, 60% vastajatest ei pea õppematerjale huvitavateks. Kui materjalid ei paku õpilastele huvi, siis võib oletada, et nende järgi õppimine ei ole efektiivne. 67% õpilastest arvavad, et eesti keele õppematerjalid on kasulikud ja arendavad nende eesti keele oskust, kolmandik nii ei arva. Ka eesti keele õpetajad väljendasid fookusgruupiintervjuudel kriitikat õppematerjalide suhtes (vt jaotis 5.4). Samas sõltub materjalide valik osaliselt ka õpetajast endast. Kuna eesti keele tunnis töötatakse palju õpetaja leitud või koostatud lisamaterjalidega (vt jaotis 5.4.2), võib oletada, et abiks oleks ka õpetajate toetamine õppematerjalide valimise, koostamise ja sobitamise juures õpilaste vanuse, keeleoskuse ja huvidega (vt ka jaotis 5.3).

6.3.5. Eesti keele tund eestikeelse aineõppe toetajana

Kuna gümnaasiumis 60% ulatuses eestikeelse õppe alustamine on õpilastele suur väljakutse, on oluline küsimus, kuidas neid selle juures toetatakse. Üheks viisiks aidata õpilasi eestikeelses aineõppes hakkama saada on pakkuda võimalikult palju tuge just eesti keele kui teise keele tunnis. LAK-õppe käsiraamatus rõhutatakse, et keeleõpetajatel on LAK-õppe programmis eriline roll: lisaks keele õpetamisele tavapärase ainekava alusel toetavad nad aineõpetajaid, aidates õpilastel omandada neid keelendeid ja sõnavara, mis on vajalikud teiste ainete valdamiseks. Seeläbi aitavad keeleõpetajad kaasa aineteadmiste omandamisele.¹⁸⁸ Saamaks teada, kuidas õpilased tunnevad eesti keele tunni toetust, küsime õpilastelt, **kuidas on eesti keele tund seotud eestikeelsete ainetundidega**. Õpilasankeedis esitati väited nelja valikuvariandiga, millest nad pidid valima sobivama.

Vastused kinnitavad, et kuigi 66% küsitletud õpilastest oli nõus või pigem nõus sellega, et eesti keele tunnid aitavad eestikeelsete ainetega hakkama saada, ei toeta keeletunnid eestikeelset õpet otseselt. Vaid 27% õpilastest vastasid, et eesti keele tunnis õpitakse *ainetundides paralleelselt käsitlevaid teemasid*. Keele- ja ainetundide ühine sisu on pigem juhuslik ja sõltub vastava aine ainekavast, mitte ei tulene õpetajate koostööst või lõimitud ainekavadest (vt jaotis 5.6.4). Positiivne on see, et õpilased leiavad ise seoseid keele- ja ainetundide vahel:

Jah, meid see väga aitab, kuna läbime väga erinevaid teemasid, mis võivad tulla ette ka teistes ainetes. Seal on sellised teemad, et sa loed ja hiljem arutad, nad arendavad.

Olen nõus, et teemavalik on lai. Iga teemaga tuleb vastav sõnavara. Me läbime teemat, töötame tekstidega, õpime sõnu, arutame küsimusi. See on väga kasulik, sest sellised teemad nagu riikliku poliitika põhialused aitavad näiteks ühiskonnaõpetuse tunnis.

¹⁸⁸ Mehisto jt (2010: 13).

Terminid ja muud spetsiifilised sõnad ainetundides tekitavad õpilaste jaoks raskusi. 45% ankeedile vastanud õpilastest väidab, et keeletunnis töötatakse erinevate õppeainete sõnavaraga. Tunnivaatlused näitavad aga, et eesti keele tunnis ei tegeleta ainekeele üldse, kui just teema või sõnavara juhuslikult ei kattu. Õpilaste fookusgruupiintervjuudel vastasid õpilased küsimusele, kas eesti keele tund aitab eestikeelses aineõppes hakkama saada, järgmiselt:

Mingil määral aitab (eesti keele tund eesti keeles aineid õppida), sest mõnikord esinevad samad sõnad. Kuigi muidugi aine spetsiifikat, näiteks bioloogias, füüsikas, ei õpetata keeletunnis. Aga siduvad sõnad on tuttavad. Kuid igal juhul kui miskit on arusaamatut, siis seletab õpetaja alati teist korda ja me ei häbene küsida.

Jah, muidugi on seotud. Erinevad teemad tulevad ette, kuid seal esinevad tihti sõnad, mis on seotud teiste ainetega. Ja muidugi põhiline sõnavara teiste ainete õppimise jaoks tuleb eesti keele tunnist.

Jah. Kindlasti. See on põhitund, kus me õpime eesti keelt ja kus me õpime suhtlust selles keeles. Jah, neid teadmisi me kasutame juba järgmises tunnis. Tänu sellele me saame suhelda, kirjutada. Näiteks, ühiskonnaõpetuses keegi ei õpeta sulle seda grammatikat ja mis iganes. Seda me teeme eesti keele tunnis ja siis neid teadmisi juba kasutatakse ühiskonnaõpetuses.

60% õpilastest vastas ankeetküsitluses, et eesti keele tunnis töötatakse erinevate õppeainete tekstidega pigem harva või harva. Fookusgruupiintervjuudel ei rääkinud õpilased, et eesti keele õpetaja oleks võtnud ainealase teksti ja töötanud sellega. Mainiti ainult seda, et mõned teemad kattuvad.

Ida-Virumaa õpilased leidsid, et eesti keele tund ja ainetunnid on omavahel mingil määral seotud ning et eesti keele tund pakub tuge eestikeelsele aineõppele.

Jah, muidugi on seotud, sest tuleb ette erinevaid teemasid, kus kohtub sõnu, mis on seotud teiste ainetega.

Jah, aitab. Kuid tahaks lisada, et vastupidi eestikeelsed ained aitavad rohkem eesti keele tunnis. Nimelt saad mingeid sõnu teada teistes ainetes, tuled eesti keele tundi ja oskad paremini ja rohkem öelda, kui me õppinud olime ja rohkem informatsiooni.

Kuigi ollakse arvamusel, et eesti keele tund aitab eestikeelsete ainetega hakkama saada, tundub õpilastele siiski, et keele- ja ainetunnid on omavahel vähe seotud. Selle küsimuse puhul oli eriarvamusel ainult Ida-Virumaa fookusgruupiintervjuude õpilased (vt siinse jaotise algus).

Pigem mitte. On küll võõrsõnad näiteks igasugused, kuidas tuleb kirjutada ja mida nad tähendavad. Aga et ta mõnest aimest võtaks, seda vist ei ole.

Väga ei ole seotud jah.

Teistes tundides me õpime rohkem nagu seda sisu. Ja eesti keeles – eesti keelt.

Samas tunnistavad õpilased, et keele- ja aineõppe seostamine aitaks neid.

Ma arvan küll jah, sest kui ma õpiks mõned need mõisted ja mis iganes need oleksid eesti keele tunnis ühiskonnaõpetusest, siis tules ühiskonnaõpetusele, me ei raiskaks nii palju aega sellele tõlkimisele ja sõna arusaamiseks. Me rohkem õpiks seda teemat nagu. Siis saaksime ruttu selle teema läbitud ja jõuaksime kõik tunnis võtta.

Kokkuvõttes leiavad õpilased, et keeletund otseselt eestikeelset õpet ei toeta, pigem on tugi kaudne üldkeele õpetamise näol. Õpilased on huvitatud keeletunni suuremast toest

eestikeelsele aineõppele. Keeleõpetajad väidavad aga, et neil ei ole aega tegeleda aineõppega ega ka teha koostööd aineõpetajatega (vt jaotised 5.5.3 ja 6.5). Ka aineõpetajad tunnistavad, et kõige vähem tehakse koostööd eesti keele õpetajatega: ainult 36% aineõpetajaid teeb eesti keele õpetajaga koostööd ja saab neilt nõu või abi pigem tihti ja enamasti (vt jaotis 4.8).

KOKKUVÕTE

See jaotis käsitles õpilaste eesti keele õppe motivatsiooni ning nende arvamusi eesti keele tunni sisu (metoodika, keelekasutuse ja ainekeele õpetamise) kohta peamiselt õpilasankedi ja õpilaste fookusgruppiintervjuude põhjal.

Õpilasankedile vastajad õpivad eesti keelt pigem praktilistel põhjustel – neil on instrumentaalne keeleõppe motivatsioon. Eelkõige arvatakse, et eesti keele õppimine aitab valmistuda Eestis edasiõppimiseks. Umbes kahe kolmandiku vastanute arvates on eesti keele õppimine vajalik, sest Eestis elavad inimesed peavad oskama eesti keelt ja eesti keele oskus aitab tulevikus leida hea töökoha. Pisut üle poole õpilastest arvab, et eesti keele õppimine on kasulik, kuna aitab rohkemate inimestega tuttavaks saada. Kolmandik õpilastest oli nõus sellega, et tänu eesti keele oskusele peetakse tast rohkem lugu. Natuke alla kolmandiku arvas, et keeleõppe on tore ja nauditav.

Klastranalüüs näitas, et kõrgem eesti keele õppe motivatsioon on tüdrukutel; mitmekeelsest perest pärit lastel; neil, kes on varem käinud eestikeelses lasteaias, keelekümbusklassis, eesti õppekeelega koolis või õppinud üksikuid aineid eesti keeles juba põhikoolis, ja neil, kes soovivad edasi õppida Eestis eestikeelsel õppekaval. Eesti keele õppe motivatsioon on kõrgem ka neil, kes arvavad, et nende eesti keele oskus areneb hästi, ning neil, kes suhtlevad väljaspool kooli eesti keeles peaaegu iga päev.

Hinnates erinevaid väiteid eesti keele tundide kohta, oldi kõige rohkem nõus sellega, et eesti keele tunnid on kasulikud ja arendavad eesti keele oskust hästi (71%). Pisut üle poole õpilastest väitsid, et eesti keele tunnid meeldivad neile, ja natuke alla poole, et eesti keele tunnid on huvitavad. Ainult kolmandiku jaoks on eesti keele tunnid kerged.

Õpilaste sõnul kasutatakse eesti keele tunnis peaaegu alati eesti keelt. Tunnitegevustest on kõige sagedasemad ootuspäraselt osaoskuste, grammatika ja sõnavaraga tegelemine – keeleõpetuse tuumtegevused, mida õpilased vajavad ka just riigieksamil. Tihti kasutatakse traditsioonilisi tegevusi. Keskmiselt esineb ankeedile vastajate sõnul paaristööd kaasõpilastega; rühmatööd kaasõpilastega; õpilaste rääkimist suurema osa tunnist (st mitte õpetaja monoloogi). Samas saavad ainult pooled õpilastest enda sõnul kaaslastega sageli huvitavatel teemadel vestelda. Erinevaid aktiivõppetegevusi ehk õpetuse lisategevusi, mis tagavad keeleõppe rikkalikkuse, kvaliteedi ja efektiivsuse, esineb eesti keele tundides harva. Harva tuleb ette õpioskusi arendavaid tegevusi. Natuke üle poole ankeedilevastajatest ei pea keeletunni tegevusi oma eluga seotuks.

Kolmveerandi ankeedilevastajate jaoks on eesti keele õppematerjalid jõukohased. Kaks kolmandikku õpilastest arvavad, et eesti keele õppematerjalid on kasulikud ja arendavad nende eesti keele oskust. Eestikeelseid õppematerjale peab huvitavaks 40% õpilastest.

66% küsitletud õpilastest oli nõus või pigem nõus sellega, et eesti keele tunnid aitavad eestikeelsete ainetega hakkama saada. Natuke alla poole vastanutest väidab, et keeletunnis töötatakse erinevate õppeainete sõnavaraga. Fookusgruppiintervjuude alusel võib öelda, et

selle keele- ja ainetundides kasutatava ühise sõnavara osa moodustab lihtsalt üldkeel. 73% õpilastest vastasid, et eesti keele tunnis õpitakse ainetundides paralleelselt käsitlevaid teemasid harva või pigem harva. 40% õpilastest vastas ankeetküsitluses, et eesti keele tunnis töötatakse erinevate õppeainete tekstidega. Kuigi keeletunni täpne joondamine ainetundidega ei ole vajalik ega ka realistlik, võiks eesti keele tunnis pakutav keeletugi olla enam ainetundidega seostatud.

6.4. Eestikeelne aineõpe gümnaasiumis

See jaotis kirjeldab õpilaste suhtumist eestikeelsesse aineõppesse, eestikeelsetes ainetundides kasutatavaid õppetegevusi ja eesti keele kasutamist lähtuvalt õpilaste hinnangutest. Samuti annab alapeatükk ülevaate õpilaste probleemidest ja raskustest eestikeelsetes ainetundides ning õpilaste toetamisest.

6.4.1. Õpilaste eestikeelse aineõppe kogemus

Fookusgruupiintervjuude käigus esitati õpilastele küsimusi eestikeelse aineõppe kogemuse kohta. Sellega sooviti teada saada, milliseid emotsioone eestikeelne aineõpe õpilastes tekitab, kas õpilased usuvad eestikeelsesse aineõppesse ja kas nad pooldavad seda.

Positiivseks kogemuseks pidasid paljud õpilased järgmist: 1) tänu eestikeelsele aineõppele laieneb ja rikastub nende sõnavara ja 2) tulevikus on lihtsam õppida Eesti ülikoolis.

Ainuke pluss on see, et meie sõnavara rikastub, mida edaspidi võib vaja minna. Näiteks ülikoolis õppimisel.

Õpid paremini eesti keelt, mingit raskemat sõnavara, mida eesti keele tunnis ei õpi. Saad teada teistest tundidest.

Mulle tundub, et suurem pluss on see, et me õpime rääkima erinevatel teemadel. Näiteks eesti keele tunnis me ajalugu ei aruta, aga selle jaoks, kes tahab edasi õppida ajaloo erialal eesti keeles, on see väga hea praktika.

Mõned õpilased täheldasid, et tänu eestikeelsele aineõppele õpitakse eesti keelt loomulikult teel – suheldes, eesti kõnet kuulates. See puudutab rohkem just Ida-Virumaa õpilasi, kellel on väljaspool kooli vähem võimalusi eesti keeles suhtlemiseks.

Plussiks on ka see, et eesti keelt õpime mitte nii, et teeme ühetaolisi harjutusi eesti keele tunnis, ei õpi reegleid, grammatikat vms, ei täida lünkasid tekstides, vaid lihtsalt suheldes, kuulates eesti kõnet. Kuid mulle tundub, et seda peaks tegema eesti keele tunnis, mitte teistes ainetes.

Negatiivsed emotsioonid on seotud eelkõige sellega, et õpilastel on raske tunnist või ainest tervikuna aru saada.

Ajaloo kontrolltöö ajal keegi ei suutnud isegi teemat nimetada, rääkimata materjali sisust.

Muusikatunnis mõned ei saa õpetaja jutust üldse aru. Kui õpetaja vahepeal teeb nalja, siis panevad need anekdoodid ka kirja, kuna arvavad, et see on mingi helilooja elulugu. Eesti keel ei ole siiski meie emakeel ja seepärast tekivad raskused sõnadega, tõlkimisega. Tihti juhtub nii, et mõned sõnad ja terminid, näiteks bioloogias, ei ole arusaadavad. Ja need nimetused eesti ja vene keeles erinevad. Tulemusena ma tean, kuidas need eesti keeles kõlavad, aga kuidas seletada neid vene keeles ei tea. Lõpuks sõnu ma eesti keeles küll tean, aga ainet mitte.

Minu meelest on kõige raskem see, et kui õpetaja räägib, siis me ei tea veel neid termineid ja me ei saa materjalist aru. Tuleb seda iseseisvalt läbi töötada. Ja veel see, et kodus tuleb õppida sõnu, mitte seda, mida tegelikult oleks vaja, sest on väga palju tundmatuid termineid.

Mul on pigem negatiivsed emotsioonid seoses sellega, kuna siis me saame vähem informatsiooni ja ainet on raskem omandada.

Õpilaste keeleline toimetulek ei ole probleemiks ainult õpilastele. Õpilaste kehv ainetest arusaamine tekitab tundide planeerimisel ja läbiviimisel raskusi ka õpetajatele (vt jaotised 4.3.4. ja 4.2.2).

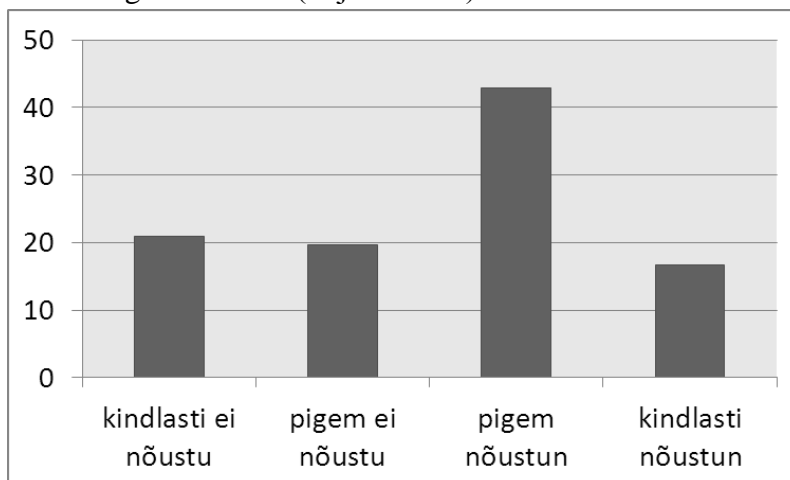
Ka ankeedi avatud küsimustes kirjeldasid õpilased oma raskusi. Vabas vormis vastuste põhjal on põhiprobleemideks raskused arusaamisega, töömahu suurenemine ja puudulikud teadmised ainetest. Samuti arvasid paljud vastajad, et vene koolis peaks neil olema õigus õppida vene keeles. Tihti esitati küsimus „Milleks seda vaja on?“. Suure koormuse ja rohkete esilekerkinud probleemide juures ei suuda õpilased eestikeelse aineõppe juures väga palju kasulikku märgata ega näe sellest tõusvat niivõrd suurt lisaväärtust.

Õpilaste fookusgrupis osalejad väljendasid kartusi uute nõudmiste ees: nad muretsevad eksamite, vajalike punktide ning edasijõudmise ja -õppimise pärast.

Hirm, et ei saa vajalikku punktide arvu ainetes.

Keeleteadmised arenevad, aga aineteadmised mitte.

Õpilastel paluti ankeedis vastata, kas nad on nõus väitega, et eestikeelset aineõpet on võimalik nii läbi viia, et omandatakse aineteadmisi ja õpilase keel areneb. 60% õpilastest kaldusid sellega nõustuma (vt joonis 6.2).



Joonis 6.2. Õpilaste hinnangud väitele *Usun, et eestikeelset aineõpet on võimalik nii läbi viia, et omandan aineteadmisi ja mu keel areneb* (õpilasankeedi tulemused, %).

Arutasime sama küsimust õpilastega ka fookusgrupiintervjuudel, kus oldi praegustes tingimustes toimuva eesti keele õppe suhtes sageli pessimistlikumal seisukohal:

Kui toimub paralleelne, üheaegne õppimine kahes keeles, tulemus on see, et õpilased ei oska normaalselt ei üht ega teist keelt. Pealiskaudselt üht ja teist.

Õpilaste mured on antud olukorras põhjendatud, sest aineõpetajate ankeedivastused ja fookusgrupiintervjuud osutavad aineõpetajate mitteteadlikkusele teises keeles õpetamise metoodika eripäradest ning kakskeelsuse arengust laiemalt (vt jaotis 4.4.2).

6.4.2. Ainetundide läbiviimine eesti keeles

Nii nagu eesti keele tundide kohta, küsiti ankeedis õpilaste käest ka ainetundide kontekstis, mil määral kasutatakse tunnis eesti keelt. Õpilaste vastuste järgi kasutatakse ametlikult eestikeelsetes ainetundides eesti keelt vähem kui eesti keele tundides, kuid peaaegu kolmveerandi vastajate arvates kasutatakse siiski enamikes tegevustes eesti keelt. Tihti on eesti keeles kontrolltööd (77% õpilaste arvates), instruksioonid (74% arvates), õpetaja vastused õpilaste küsimustele (72% arvates), õppematerjalid (71% arvates), uue materjali suuline esitus (69% arvates), koduste ülesannete täitmine (69% arvates) ja õpilaste küsimused õpetajale (65% arvates).

Harvemini toimuvad tunnis eesti keeles diskussioonid (49% õpilaste arvates on need pigem tihti ja enamasti eesti keeles), referaadid jm kirjalikud tööd (47% arvates pigem tihti ja enamasti eesti keeles), ettekannete tegemine (38% hinnangul pigem tihti ja enamasti eesti keeles). Üheks põhjuseks, miks õpilased märkisid, et need tegevused toimuvad harva eesti keeles, võib olla ka see, et need on üldse tundides harvad tegevused. Eesti keele kasutamise kohta ainetundides rääkisid õpilased fookusgrupiintervjuudel, et olenevalt tunnist ja õpetajast kasutatakse parema mõistmise saavutamiseks ka vene keelt:

Ajaloo me põhiliselt esialgu eelmisel aastal õppisime termineid, siis õpetaja pidas loengut, kasutades neid termineid. Ajalugu loeti enamasti vene keeles. Samal viisil ka bioloogia. Täielik üleminek eesti keelele on meil toimunud geograafias ja muusikas.... Geograafiat me ei tea. Õpetaja loeb tundi ja teeb presentatsiooni.... Töötame õpiku tekstiga ja materjaliga, mida annab õpetaja. Kuid tulemusena, sellepärast, et eriti geograafias on väga rasked terminid, täies ulatuses omandada teadmisi tunnis on väga raske.

Ühiskonnaõpetuses kui keegi vaidleb midagi... siis on ikka ka vene keeles, mingi teema üle.

No näiteks muusikaõpetuses on meil terve tund eesti keeles. Õpetaja suhtleb meiega eesti keeles. Vahest, kui midagi jääb arusaamatuks, siis ta ütleb meile vene keeles.

Eelmisel aastal oli meil kunstiovetaja, kellel ei olnud eesti keel väga hea. Kuid põhimõtteliselt võis teda kuulata. Esialgu andis ta meile teemade väljatrükke. Meil on eesti õpik. Ja tema andis meile just väljatrükke, mida ta oli ise valmistanud. Me lugesime, tõlkisime vene keelde. Tema jutustas meile kõike vene keeles, siis tõlkisime seda kõike eesti keelde. Kui ta ei teadnud sõnu, siis me aitasime teda. Ehk koos niiviisi

õppisime. Põhimõtteliselt see oli väga huvitav aine minu jaoks ja me hästi seda omandasime. Ta väga huvitavalt jutustas ja ise väga armastab seda ainet.

Fookusgruupiintervjuudel öeldi, et need ained, kus õpetajad on eestlased, viiakse läbi eesti keeles ja vene keelele üle ei minda: mõnikord vaid tõlgitakse üksikuid sõnu ja termineid. Mõned õpilased nägid selles plusse, samas kui teiste jaoks oli see probleemiks. Positiivseks pidasid seda Tallinna õpilased, öeldes, et sooviksid tunnis kuulda emakeelekõneleja õiget keelt. Ida-Virumaa õpilased soovisid ütlesid, et nad ei tunne end eesti keeles kindlalt ja arvasid, et õpetaja peaks oskama vene keelt ja suutma tõlkida, kui õpilased aru ei saa. Vene emakeelega õpetajate puhul on ka võimalus vene keelele üle minna tõenäolisem (vt jaotis 4.3.2). Nii õpilasankeetidest kui ka fookusgruupiintervjuudest on näha, et aineõpe ei toimu alati täies mahus eesti keeles. Põhjusteks, miks kasutatakse tundides vene keelt, on õpilaste sõnul:

- õpetaja halb eesti keele oskus:

Siin on juba kõlanud selline mõte, et produktiivsemateks ja huvitavateks tundideks on tunnid keelekandjatega, kes ei pea isegi vene keelt oskama. Koostöö sellise õpetajaga on palju tõhusam, kui õpetajaga, kes töö käigus oli eesti keele ära õppinud ja tund toimub nii, et tihti tahes-tahtmata lööb vene keel läbi. Tund toimub vene ja eesti keeles segamini, kord nii, kord naa. Selline segadus tuleb tihti ette.

- õpilaste halb eesti keele oskus, õpilaste ebahühtlane keeletase:

Asi on selles, et ametlikult protokollides märgitud eestikeelseteks tunnid võidakse läbi viia suuremal määral vene keeles. Arvatavasti õpilaste piiratud võimete pärast.... See on nii enamikus ainetes.

- aine raskus:

Ühiskonnaõpetuses toimuvad tunnid selles keeles, nagu klass nõuab. Sellepärast, et enamusele jääb arusaamatuks, tihtipeale räägime ka vene keeles. Õpetaja räägib küll eesti keeles, aga jah, vahest ei saa mitte midagi aru ja raske on isegi mingit kontrolltööd teha.

Ka aineõpetajad ise ei ole ka oma eesti keele oskuses alati kindlad (vt jaotis 4.3.2). Siiski hindasid aineõpetajad eesti keele kasutamise osakaalu natuke kõrgemalt kui õpilased. Aineõpetajad pidasid oluliseks ka muid põhjusi, miks eestikeelses ainetunnis minnakse vene keelele üle: nad peavad tähtsamaks aineteadmiste andmist ning keele on aineõpetajate jaoks pigem vaid vahend mitte teadlikult planeeritud õpieesmärk (vt jaotis 4.3.5). Arusaamisraskuste korral tehakse vene keeles kokkuvõtteid, seletatakse ja tõlgitakse.

6.4.3. Õppetegevused eestikeelsetes ainetundides

Ankeetküsitluses uuriti õpilaste arvamust ainetundides kasutatavate tegevuste kohta. Sagedased tegevused hõlmavad olulisel määral **traditsioonilisi, pigem ainekeskseid (mitte õppijakeskseid) meetodeid**: kirjutamisülesandeid (80% õpilaste arvates tehakse tihti või pigem tihti), kõvasti ette lugemist (üks õpilane loeb korraga; 67% arvates tihti või pigem

tihti) ning õpikutekstide, uue materjali lugemist (66% arvates tihti või pigem tihti). Kuulamisele ja kõnelemisele pööratakse võrreldes teiste osaoskuste arendamisega vähe tähelepanu. Kuigi õpilased kuulavad palju õpetaja kõnet (ainult 26% õpilastest nõustus, et õpilased räägivad suurema osa tunnist, mitte õpetaja),¹⁸⁹ ei täideta seejuures tavaliselt spetsiaalseid kuulumisülesandeid. Seega ei toeta aineõpetajate õpetamismeetodite kasutamise harjumused lõimitud LAK-õppe põhimõtteid, mille kasutamist tegelikult eestikeelsele aineõppele üleminek eeldab (vt jaotis 4.3). Traditsiooniliste meetodite domineerimine tunnis on üheks põhjuseks, miks eestikeelne õpe õpilastele ülejõukäivalt raske on.

Kõiki õpilasi haaravad tegevused, nagu rühmatöö, paaristöö ja õpikeskused, on efektiivsemad kui kirjalikud harjutused, mida kontrollitakse kogu klassiga, lastes ühel õpilasel korruga vastata.¹⁹⁰ Sagedasena nimetavad paljud õpilased ka üht **aktiivsemat tunnitegevust** – ettekannete tegemine (66% õpilaste arvates on see tegevus sage) – ja üht **õppeprotsessi toetavat tunnitegevust**: õpetaja tutvustab tunni eesmärgi (54% arvates sage, kuid võib ainetunnivaatluste põhjal tegelikult piirduda vaid tunni teema teatamisega) (vt jaotis 4.3.3).

Keskmise sagedusega on veel kaks **aktiivõppe** tegevust: paaristöö kaasõpilastega (48% arvates sage), rühmatöö kaasõpilastega (46% arvates sage). Kahjuks näitavad tunnivaatlused, et neid õppetöövorme ei kasutata alati otstarbekalt (vt jaotis 4.3).

LAK-õppe tähendab aktiivset õppimist, kus õpilased räägivad rohkem kui õpetaja, aitavad sõnastada soovitud aine-, keele- ja õpioskusi või hindavad õpitulemuste saavutamise edukust.¹⁹¹ **Mitmekesiste kaasaegsete aktiivõppevõtete kasutamist on eestikeelsetes tundides vähe**: PowerPointi esitlusi (vaid 40% õpilaste arvates pigem tihti või enamasti); õppevideo, filmi vms vaatamist (39%); referaate ja uurimistöid (30%); e-õpet ja tööd arvutiga (20%); ekskursioone jm klassivälisest tegevust (20%); ainega piirnevaid projekte (17%); eksperimente (8%); projekte, mis on korruga seotud mitme õpetaja tundidega (7%); muid kontakte eestlastega (7%); eestikeelseid külalisi tunnis (6%). **Vähe on õppeprotsessi toetavaid ja õpioskusi arendavaid tegevusi**: tunni lõpus õpitust kokkuvõtte tegemist (34% pigem tihti või enamasti); analüüsisist, kuidas õpilaste teadmised või oskused arenevad (21%); koos õpetajaga tunni eesmärkide valmist (12%) **Harvad on ka keeleõppetegevused**: teadlik töö sõnavaraga (mis oleks ebapiisava keeletasemega õpilaste korral hädavajalik; toimub 39% ankeedile vastajate arvates pigem tihti või enamasti) ja grammatika õppimine (20%).

Fookusgrupiintervjuude järgi on kõige levinumad retseptiivsed tegevused, kus õppiija on ainult vastuvõtja, mitte sünteesija aktiivses rollis. Lähtuvalt keelekasutuse aspektist kirjeldasid osalejad kasutatavaid ja soovitud tunnitegevusi järgnevalt.

Kuulamine koos märkmete tegemisega: Presentatsioonid või tunnid loengu vormis (presentatsioon on teisest küljest ka kaasaegse aktiivõppe võte, kui seda parajal määral sobivalt kasutada). Õpilased sellel juhul konspekteerivad. Valdavalt räägib tunnis õpetaja.

Suurema osa ajast muidugi õpetaja seletab. Kasutame projektorit, teeme konspekte. Seletab, kui miskit on arusaamatut, tõlgib vajadusel. Ja selle alusel me juba õpime kõike.

¹⁸⁹ Seda ainekeset meetodit kasutatakse seega ainetundides tunduvalt enam kui keeletundides, kus vaid 49% vastas, et seda tehakse pigem tihti või enamasti.

¹⁹⁰ Mehisto jt (2010: 124).

¹⁹¹ Mehisto jt (2010: 34).

Nendes ainetes, mis toimuvad peamiselt eesti keeles, seal me põhiliselt ainult konspekteerime, nagu seda, mis on lihtsam. Aga muidugi on huvitavam kui toimuvad diskussioonid rühmades, kuid eesti keeles nendes ainetes ei ole see eriti lihtne. Sest, et jah, me räägime omavahel vene keeles, kuigi võib olla tahaks eesti keeles vähemalt proovida, kuid kõik klassis ei ole seda võimelised tegema.

Lugemine: Täidetakse töölehti (õpetaja esitluste, õpikute, muude materjalide põhjal), loetakse teksti ja tõlgitakse.

Iga tund me saame töölehed, mida me täidame. Töölehed on ka täiesti eesti keeles. Ja põhimõtteliselt iga tund on erinev teema ja selle jaoks õpetaja valmistab slaidiesitlust meile, presentatsiooni. Ja siis ta nagu räägib sellest teemast ja selle põhjal: presentatsiooni põhjal ja tema jutu põhjal, me täidame need töölehed. Lihtsalt ise ei pea midagi kirjutama nagu, konspekteerima. See oleks vist raske, aga kui seal on näiteks küsimused, siis kerge vastata.

Seega on retseptiivsed tegevused levinud nii õpilaste ankeetide kui ka fookusgruupintervjuude põhjal.

Suhtlemine: Tundides on arutelusid vähe, raskemates ainetes enamasti konspekteeritakse, kuna suhelda on raske ja sellest tulenevalt ei pea õpetajad võimalikuks rühmatööd teha. Ka tunnivaatlused kinnitavad, et just keerulisemates ainetes tehakse rühma- ja paaristöid väga harva (vt jaotis 4.3.3). Samas tunnistavad õpilased, et sellised töövormid on nende jaoks huvitav ja tõhus meetod.

Valdavalt räägib õpetaja tunnis, meie konspekteerime. Vahel toimuvad paaris- ja rühmatööd. Rühmatöö on huvitavam, sest me arutame teemat ja kui me ei saa aru sellest, mida õpetaja räägib, kuid mõni rühmast sai aru, siis seletab teistele ja siis on tunduvalt lihtsam. Minu meelest see aitab keele õppimisele kaasa.

Ja vahepeal on ka rühmatööd: peame näiteks mõne tuntud inimese põhjal mingi töö tegema või siis näiteks mängime tema rolli, et sina oled see pianist või kes ta on ja ole siis tema ja klassikaaslased siis küsivad igasuguseid küsimusi ja mina vastan. See on, jah, huvitav. Õpetaja teeb nagu huvitavaks, niimoodi, et me suhtleks ka rohkem eesti keeles. See meeldib.

Olgu tegemist kohustuslike või aineõpet toetavate keeleteadmistega, õpilastele tuleb anda palju omavahelise suulise suhtluse võimalusi. Me ei õpi keelt kõnelema üksnes kuulamise, lugemise ja kirjutamise teel. Et uus keel juurduks, peame kasutama seda vestluses.¹⁹²

Üheks aktiivsemaks tegevuseks on veel presentatsioonide tegemine.

Kõige rohkem on meil praktikas see, et näidatakse presentatsiooni, õpetaja sellel ajal seletab materjali ja sellega paralleelselt toimub diskussioon. Tähendab me arutame, kuidas saab üht või teist terminit seletada teiste sõnadega, kas on see meile arusaadav ja kuidas me saaksime seda meelde jätta lihtsamate sõnade või väljenditega. Aga seda ei tee kõik õpetajad. Rohkem vist bioloogia ja ajaloo õpetajad.

Teadlik keeleõpe: Mõned õpetajad töötavad enne uut teemat sõnavara ja terminitega, mida tunni jooksul vaja läheb. Seda mainisid ainult kaks õpilast. Kui on midagi arusaamatut, siis mõnedes ainetes õpetaja seletab ja aitab tõlkida.

¹⁹² Mehisto jt (2010: 122).

Õpilaste käest küsiti ka, *mida nad ise rohkem tahaksid tundides teha*. Paljud osalenud märkisid, et sooviksid tundides rohkem suhtlemist nii õpilaste vahel kui ka õpetaja või teiste keelekandjatega.

Omavahelist suhtlemist. Kuna meil on enam-vähem sama keeletase, siis on meil lihtsam teineteisest aru saada. Aga kui tuleksid eesti keelt kõnelevad külalised, siis see oleks ka hea. Siis me saaksime kuulata tõelist eesti keelt, õiget eesti keelt. Siis me katsume aru saada, kuulame tähelepanelikult.

Tahaks rohkem suhtlemist, kas õpetaja ja õpilase suhtlemist või kui õpilased koos suhtlevad. Kuid mulle tundub, et veel parem oleks, kui oleks võimalus kutsuda mingeid külalisi, kes oskaksid midagi rääkida. Näiteks ühiskonnaõpetuse tundi kutsuda mingi poliitik, kes saaks eesti keeles teemakohaselt midagi jutustada. Sest, et õpilastel on umbes samasugune sõnavara ja niikuinii suhtlemisel enamik sõnadest on lihtsad. Kasutame lihtsamaid sõnu või üldse vene keeles räägime. Aga nii oleks meil võimalus eesti kõnet kuulata.

Mitmed Tallinna õpilased tõid välja ka tunni huvitavuse tähtsuse.

Mina arvan, et tund peab olema mitmekesisem. Võib-olla mingid presentatsioonid, rühmatööd. Et õpetaja seletaks midagi ka vene keeles, kui õpilased ei saa aru. Mingid mängud võib-olla või midagi sellist.

Tund peaks esiteks olema palju aktiivsem ja palju elavam, et osaleks terve klass, mitte ainult teatud inimesed.

Kokkuvõttes on võrreldes eesti keele tundidega eestikeelsetes ainetundides vähem kaaslasega paaristöö tegemist, rääkimisvõimalusi, lugemist ja kirjutamist ning sõnavara arendamist. Rohkem on kõvasti ettelugemist.

6.4.4. Kodused ülesanded

Eestikeelse aineõppe õnnestumiseks on õpilastel vaja iseseisvaid õpioskusi. Üheks võimaluseks neid arendada on kodused ülesanded. Uurisime ankeetküsitluses õpilaste arvamusi koduste ülesannete kohta nii aine- kui ka keeleõppes. Tabelis 6.8 esitatud andmed annavad ülevaate kõigist kodustest ülesannetest (nii aine- kui ka keeletundides).

Tabel 6.8. Õpilaste hinnang kodustele ülesannete meeldivusele ja esinemissagedusele eesti keele tundides ja eestikeelsetes ainetundides (õpilasankeedile vastajate osakaalud).

Koduse ülesande tüüp	meeldib / meeldiks mulle	tavaliselt antakse teha
kohtade külastamine	71%	12%
interneti kasutamine (blogid, infootsing, veebilehe loomine, videod vm)	67%	31%
projektitöö rühmas	66%	29%
katsete tegemine	65%	12%
inimestega suhtlemine (küsitlus, e-kiri vm)	61%	12%
TV, raadioga seotud ülesanded	60%	25%
millegi praktilise tegemine	49%	38%

oma arvamuse kujundamine ja väljendamine	46%	65%
sõnavara arendamise ülesanded	43%	59%
dialoogi koostamine	42%	54%
vabas vormis kirjutamine	38%	52%
muude tekstide lugemine	35%	51%
küsimustele vastamine	33%	72%
konspektide tegemine	29%	59%
skeemide, tabelite koostamine	29%	34%
grammatikaharjutused	29%	73%
õpikutekstide lugemine	27%	77%
töö sõnaraamatuga (otsing vms)	27%	51%
tekstiga seotud ülesanded/harjutused	26%	76%
ettekande ettevalmistamine	25%	36%
referaadi, uurimistöo koostamine	24%	29%
tekstide koostamine	24%	47%
millegi päheõppimine	15%	63%

Meeldivateks märkisid õpilased aktiivseid, praktilisi ja suhtlemisega seotud koduste ülesannete tüüpe: kohtade külastamine, interneti kasutamine, projektitöö rühmas, katsete tegemine, inimestega suhtlemine ning televisiooni ja raadioga seotud ülesanded. Tavaliselt antakse koju aga tekstide lugemisega, kirjutamisega ja millegi pähe õppimisega seotud ülesandeid: õpikutekstide lugemine, tekstiga seotud ülesanded, grammatikaharjutused, küsimustele vastamine, oma arvamuse kujundamine ja väljendamine, millegi päheõppimine, konspekterimine, sõnavara arendamise ülesanded, dialoogi koostamine, vabas vormis kirjutamine, muude tekstide lugemine ning töö sõnaraamatuga. Kahtlemata ei saa õpetajad kodutöö kavandamisel ainult õpilaste huvidest lähtuda, kuid õppeprotsessi motiveerivamaks muutmiseks oleks siiski kasulik seda aspekti rohkem arvestada.

6.4.5. Eestikeelsest õppeainest/kursusest arusaamine ja eesti keele oskuse arendamine ainetes

Ankeetküsitluses uuriti, kui paljud õpilased millist ainet on eesti keeles õppinud ja kuidas nad hindavad oma arusaamist neist.

Tabel 6.9. Eestikeelsest õppeainest/kursusest arusaamine (õpilaste ankeetküsitluse tulemused).

Aine	Sellele küsimusele vastajad, kes olid ainet eesti keeles õppinud	Hea / pigem hea arusaamine	Halb / pigem halb arusaamine
kehaline kasvatus	55%	88%	12%
muusikaõpetus	98%	80%	20%
kunstiõpetus	61%	74%	26%
inimeseõpetus	54%	72%	28%

eesti kirjandus	96%	67%	33%
ühiskonnaõpetus	87%	61%	39%
matemaatika	27%	61%	39%
käsitöö	17%	61%	39%
ajalugu	89%	57%	43%
geograafia	81%	56%	44%
bioloogia	44%	56%	44%
ettevõtlus	29%	54%	46%
joonestamine	15%	53%	47%
keemia	21%	48%	52%
religiooniõpetus	12%	34%	66%

Õpilaste vastustest selgub, et enamiku jaoks on kehaline kasvatus, muusika-, kunsti- ja inimeseõpetus jõukohasemad ained, kus üle 70% õpilastest märkis arusaamist heaks. Sagedamini eesti keeles õpitavatest ainetest ei ole umbes kahe kolmandiku õpilaste jaoks probleeme arusaamisega ka eesti kirjanduses ja ühiskonnaõpetuses. Ligi pooled hindavad oma arusaamist heaks ajaloo, geograafias ja bioloogias. Järgnev tabel näitab, kuidas eestikeelsed ained arendavad õpilaste arvates nende eesti keele oskust.

Tabel 6.10. Vastused küsimusele kuivõrd hästi arendavad eestikeelsed ained eesti keele oskust (õpilaste ankeetküsitluse tulemused).

Aine	Sellele küsimusele vastajad, kes olid ainet eesti keeles õppinud	Arendab eesti keelt väga hästi / pigem hästi	Arendab eesti keelt üldse mitte / mitte eriti
ühiskonnaõpetus	87%	57%	43%
inimeseõpetus	58%	56%	44%
ajalugu	90%	51%	49%
eesti kirjandus	97%	46%	54%
kunstiõpetus	64%	46%	54%
bioloogia	48%	43%	57%
geograafia	83%	38%	62%
ettevõtlus	36%	38%	62%
matemaatika	33%	32%	68%
kehaline kasvatus	60%	30%	70%
muusikaõpetus	98%	27%	73%
keemia	28%	25%	75%
käsitöö	25%	22%	78%
joonestamine	23%	21%	79%
religiooniõpetus	21%	21%	79%

Õpilased vastasid, et kõige paremini arendavad eesti keele oskust ühiskonnaõpetus, inimeseõpetus ja ajalugu. Siiski ei olnud ka need näitajad kõrged. Ülejäänud õppeaineid peab eesti keele oskust arendavaks vaid alla poole vastajatest.

6.4.6. Raskete ja kergete ainete võrdlus

Ankeetküsimustikus paluti õpilastel iseloomustada õpetajate tegevusi rasketes ja jõukohastes ainetes.

Jõukohastes tundides kasutavad õpetajad kasutavad lihtsamat keelt (lühemad laused, õpilastele tuttavad sõnad jne) 76% õpilaste arvates; õpetavad sõnavara 60% õpilaste arvates; tõlgivad tundmatud sõnad vene keelde 79% õpilaste arvates; aitavad mõista tundmatuid sõnu (seletavad teiste sõnadega) 82% õpilaste arvates; kordavad olulised asjad üle 80% arvates; kordavad klassile küsimused üle 79% õpilaste arvates; kirjutavad info tahvlile 66% arvates; ütlevad, mis on tunni aineõppe eesmärk 57% arvates; ütlevad, mis on keeleõppe eesmärk 37% õpilaste arvates.

Rasketes tundides kasutavad õpetajad lihtsamat keelt 42% õpilaste arvates; õpetavad sõnavara 45% arvates; tõlgivad tundmatud sõnad vene keelde 61% arvates; aitavad mõista tundmatuid sõnu (seletavad teiste sõnadega) 61% arvates; kordavad olulised asjad üle 63% arvates; kordavad klassile küsimused üle 64% arvates; kirjutavad info tahvlile 65% arvates; ütlevad, mis on tunni aineõppe eesmärk 46% arvates; ütlevad, mis on keeleõppe eesmärk 32% arvates.

Seega muudavad keeleteo tegevused eestikeelse õppe õpilastele jõukohasemaks. Lisaks mõjutavad õpilaste toimetulekut kindasti ka erinevad tänapäevased metoodikavõtted (LAK-õppe võtted).

KOKKUVÕTE

Eestikeelsele aineõppele üleminekuga seoses on õpilastel erinevad kogemused. Fookusgruupiintervjuudel kirjeldasid õpilased nii positiivseid kui ka negatiivseid külgi. Positiivseks kogemuseks pidasid paljud õpilased peamiselt seda, et 1) tänu eestikeelsele aineõppele laieneb ja rikastub nende sõnavara ja 2) tulevikus on lihtsam õppida Eesti ülikoolis (eestikeelsel õppekaval). Osa õpilasi märkis, et tänu eestikeelsele aineõppele õpitakse eesti keelt loomulikult teel – suheldes ja eesti kõnet kuulates. See puudutab rohkem just Ida-Virumaa õpilasi, kellel on väljaspool kooli vähem võimalusi eesti keeles suhtlemiseks.

Õpilaste negatiivsed kogemused on seotud eelkõige sellega, et neil on raske tunnist/ainest aru saada. Õpilased leidsid, et uued nõudmised tekitavad nendes hirme, pannes neid muretsema eksamite ja edasiõppimisvõimaluste pärast. Vaid 60% õpilastest on nõus, et eestikeelset aineõpet on võimalik nii läbi viia, et omandatakse aineteadmisi ja ka keel areneb.

Õpilaste ankeedivastuste põhjal on ametlikult eestikeelsed ainetunnid olulisel määral (peaaegu kolmveerandi mahus) eestikeelsed. Harvad on tundides eesti keeles aktiivsemad ja suhtlemist eeldavad tegevused: diskussioonid, ettekannete tegemine ning uurimistööd ja referaadid. (Samas võivad need tegevused olla haruldased ka emakeelsetes ainetes.) Ka fookusgruupiintervjuudel öeldi et aineõppe ei toimu alati täielikult eesti keeles.

Sagedased tunnitegevused hõlmavad olulisel määral traditsioonilisi, pigem ainekeskseid tegevusi. Sagedasena nimetavad paljud õpilased ka üht aktiivsemat tegevust – ettekannete tegemine – ja üht õppeprotsessi toetavat tegevust: õpetajapoolne tunni eesmärgi tutvustus (mis tunnivaatluste põhjal otsustades piirdub tegelikkuses aga vaid tunni teema

nimetamisega). Keskmise sagedusega on veel kaks aktiivõppe tegevust: paaris- ja rühmatöö kaasõpilastega. Kõike muud tehakse vähe: nii mitmekesiste kaasaegsete aktiivõppevõtete kasutamist kui ka õppeprotsessi toetavaid ja õpioskusi arendavaid tegevusi ja eesmärgistatud teadlikku keeleõpet.

Fookusgrupiintervjuude järgi on kõige levinumad retseptiivsed tegevused, kus õppija on ainult vastuvõtja, mitte aktiivses sünteesija rollis. Arutelusid on eestikeelsetes tundides vähe. Raskemates ainetes enamasti konspekteritakse, kuna suhtlemine on õpilaste madala keeleoskuse tõttu raskendatud.

Kuna eestikeelse aineõppe õnnestumiseks on vaja arendada õpilaste iseseisvat õpioskust, uurisime, millised on õpilastele antavad kodused tööd. Ankeedilevastajate sõnul antakse õpilastele meeldivaid tegevusi kodus vähe teha. Tavaliselt antakse teha just neid tegevusi, mida suur osa õpilasi märkisid ankeetküsitluses mittemeeldivateks.

Õpilaste vastustest selgub, et enamuse jaoks on kehaline kasvatus, muusika- ja kunstiõpetus ning inimeseõpetus kerged ained, kus arusaamist peetakse valdavalt heaks. Rohkem kui poolte jaoks ei ole probleeme arusaamisega ka eesti kirjanduses, ühiskonnaõpetuses, matemaatikas ja käsitöös. Umbes pooled hindavad oma arusaamist heaks ajaloo, geograafias, bioloogias, joonestamises ja ettevõtluses. Natuke alla poole jaoks on arusaadav keemia.

Ankeedivastuste põhjal arendavad kõige paremini õpiaste eesti keele oskust ühiskonnaõpetus, inimeseõpetus ja ajalugu, kuigi ka nende kasulikkust keeleoskusele ei hinnata eriti kõrgelt. Natuke alla poole vastajatest arvasid, et hästi arendavad keeleoskust ka eesti kirjandus, kunstiõpetus ja bioloogia. Umbes kolmandiku arvates arendavad keeleoskust hästi ettevõtlus, geograafia, matemaatika, kehaline kasvatus. Ülejäänud ankeedis vaadeldud ained arendavad eesti keele oskust veel halvemini.

Õpilastel paluti ankeedis võrrelda jõukohaseid ja raskeid aineid. Ilmnes erinevus, et jõukohastes ainetes arvestab õpetaja õpilaste keeleoskusega ehk jõukohaste ainete puhul leiavad õpilased, et õpetaja kasutab lihtsamat keelt. Seega toetab keeleteo pakkumine õpilaste toimetulekut märgatavalt. Samas on üheks faktoriks, mis teeb aine kergeks või raskeks, tõenäoliselt aine enda iseloom. Kuid ka teatud teiskeelse õppe jaoks väljatöötatud meetodikavõtete kasutamine on siin mõjufaktoriks.

6.5. Probleemid eestikeelsetes ainetundides

Õpilastel esineb enda sõnul väga palju raskusi kõigis valdkondades, mida ankeedi abil uuriti, enamikus valdkondades vähemalt pooltel õpilastel. Ainetundides esinevaid raskusi aineõpetajate vaatevinklist käsitleb eraldi ka aineõpetajate peatükk (vt jaotis 4.3.4). Järgnevalt illustreerime ankeeditulemusi fookusgrupiintervjuudel toodud näidetega. Eriti palju on õpilastel raskusi:

- tundmatutest sõnadest arusaamisega (70% ankeeditäitjaid vastas, et on palju raskusi/pigem on raskusi)

Eesti keele tunnis raskusi ei ole, aga ühiskonnaõpetuses, see näide, kus on kõige raskem. Võib olla see, et see terminoloogia, et seda on nii palju, et sellest on natuke raske ikka vahepeal aru saada. Ta ei saa ju igat sõna järjest meile seletada, et siis saab midagi arusaamatuks meile. Kui terve aine on eesti keeles. Sest vahest ju... noh, ühiskonnaõpetus on üldse raske aine meie jaoks. Vahest sa ei saa isegi vene keeles midagi aru, aga kui räägitakse eesti keeles... Võib olla mina saan, aga ma arvan, et minu klassikaaslased – ma arvan, et mitte kõik saavad sellest aru. Sest isegi mul tekib raskusi tunnis arusaamisega.

- õpikutekstide, uue materjali lugemisega (62% vastas, et on palju raskusi/pigem on raskusi) Lisaks sellele, et õpikud on väga rasked, on tõenäoliselt raskuste põhjuseks ka see, et lugemisele pannakse tundides ebaproportsionaalselt suurt rõhku, muuga tegeldakse vähem. Pikemalt on õpikutest kirjutatud jaotises 4.5.

Eesti keeles loen aeglaselt ja arusaamine võtab aega. Kui miskit on arusaamatut, siis on vaja tõlkida. See võtab aega.

Õpik oli eesti koolidele mõeldud ja oli väga teadusliku tekstiga. Võimatu oli lugeda isegi minu hea eesti keele oskusega. Mina ei suutnud seda lugeda. See oli väga kuiv ja liiga teaduslik. Töötada sellega ei olnud võimalik. Tean seda, mida õpetaja rääkis ja mida ise tean, see on kõik.

- korrektse kirjaliku eneseväljenduse, grammatikaga (72% vastas, et on palju raskusi/pigem on raskusi)

Väga palju tekitab raskusi ka see, et

- õpetaja eestikeelne jutt on liiga kiire (51% vastas, et on palju raskusi/pigem on raskusi)

Õpetaja juures on kõige negatiivsem olnud, kui ta pobises nina ette, kiirustades ja ei soovinud selgitada õpilastele materjali. Esitati küsimusi, mis see on ja kuidas seda tõlgitakse või miks on see nii, kuid õpetaja lihtsalt ignoreeris õpilasi ja läks edasi. Kuid õpilaste poolt on samas tulnud igasuguseid halbu märkmeid keele kohta, selle kohta, et seda ei ole üldse vaja, ja muidugi kõik see mõjub õppeprotsessi ja õpetaja suhtumist õpilastesse.

Selline õpetusviis viitab teiskeelse õppe metoodika tundmise puudumisele ja sellele, et õpetaja ei oska LAK-õpe metoodikat kasutada.

- õpetaja räägib liiga keerulises eesti keeles (53% vastas, et on palju raskusi/pigem on raskusi)

Tihti juhtub nii, et kui õpetaja on oma aines väga kinni ja teda ei huvita, milline on õpilaste tase, siis räägib ta kõik programmi järgi ära, kuid lõppkokkuvõttes enamik ei valda nii hästi eesti keelt ja tihti nad lihtsalt ei saa mitte millestki aru. See on põhiline probleem.

- 49% õpilaste jaoks on raske diskussioonides kaasa rääkida ja vestelda. Diskussioonides kaasarääkimine ja vestlemine on väiksema osakaaluga, sest seda tehakse tundides vähem. Õpilaste arvamus peegeldab traditsiooniliste õppemeetodite suurt osakaalu ainetundides

Ma arvan, et meil on vähe suhtlemist. Just eesti keeles suhtlemist on vähe. Võib olla sellepärast, et... ausalt öeldes, kõigil ei ole sama tase ja kõik ei saa suhelda.

- ülesannete ja kodutööde instruksioonide mõistmine on raske 44% jaoks.

Fookusgruupiintervjuud toovad valusalt esile probleemi, et praegustes tingimustes ja nii, nagu eestikeelset aineõpet praegu läbi viiakse, kannatavad oluliselt õpilaste aineteadmised. Keel pisut areneb eestikeelsetes ainetundides, kuid nagu näitavad õpilaste ankeedivastused, mitte nii palju, kui võiks eeldada. Aineteadmiste kannatamise põhjustena toovad õpilased välja õppematerjalide teoreetilisuse ja spetsiifilisusest keelest tingitud keerukuse, uue sõnavara üle jõu käiva hulga ning selle, et aineõpetajad ei rakenda lõimitud aine- ja keeleõppe metoodikat ega arvesta sellega, et õpilased on ebaühtlase keeleoskusega (mida kahtlemata ongi üsna raske arvesse võtta). Õpilaste väljendatud probleemid viitavad ka sellele, et õppekavades nõutav vajab prioritseerimist või lihtsustamist, kui sama tundide mahuga on vaja toime tulla niivõrd suure hulga keelenditega. On märkimisväärne, et õpilastel on nii palju raskusi, hoolimata sellest, et pea pooled õpilasankeedile vastajatest on saanud eestikeelset aineõpet (üksikud ained) juba enne gümnaasiumi (keelekümbluskogemusega oli natuke alla kolmandiku vastajatest). Fookusgruupiintervjuudel tuuakse välja, et probleemid on väga tõsised, olgugi et enamasti esindasid koole just kõige paremad õpilased. Järelikult ei ole praegu õpilaste eesti keele kogemus (üksikud eestikeelsed ainetunnid põhikoolis, eesti keele tundide arv jm) olemasolevas mahus piisav eestikeelses aineõppes edukaks edasijõudmiseks.

Probleemid, mille õpilased ise fookusgruupiintervjuudes esile tõid:

- töömahu suurenemine

Probleem on selles, et ei omandata nii hästi kui emakeeles sõnu, termineid. Vahel mõned, vahel isegi paljud terminid, nagu näiteks bioloogias vms ainetes, kus on väga palju uut. Ei saa aru ja tuleb kuidagi iseseisvalt... Isegi kui tunnis seletatakse ja tahad täpsemini, põhjalikumalt teada saada midagi, siis peab kodus materjal kogu aeg põhjalikult läbi töötama iseseisvalt.

Kui aine on ka vene keeles raske, siis eesti keeles seda on eriti raske õppida ja tuleb kõik pähe tuupida.

See kõik viitab õppekava kohandamise vajadusele. Teiskeelne õpe nõuab palju lisapingutust ja õppekava peaks sisaldama vaid olulisimat (vt jaotis 4.3.4).

- distsipliin

Need õpilased, kes ei saa aru, nad lihtsalt ei taha õppida. Tulemus on see, et 45 minuti vältel ei tea, millega nad tegelevad, ja segavad õpeprotsessi. Loomulikult õpetaja hakkab ärrituma ja õhkkond ei ole õppimiseks kõige soodsam.

Ained, mis ei ole enamikule klassist huvitavad, on tihtipeale rikutud. Tagajärg on see, et terve klass läheb tunnist ära ilma teadmisteta.

Vähemmotiveeritud õpilased kipuvad kaotama tähelepanu, lülituvad teistele asjadele ümber ja takistavad õpeprotsessi.

- õpilaste ebaühtlane keeletase

Aeg läheb selle peale, et tund üldse läbi viia. Klassis on inimesi, kes ei saa aru. Sellel ajal võiks palju rohkem huvitavat teada saada.

Segavad väga õpilased, kes ei pea kohustuslikuks ainet õppida, kui neil puudub selle vastu huvi. Tähendab meil on klassis mitu inimest, kes ei saa eesti keelest aru. Nad ei arva, et kui nemad ei saa aru, siis nad peaksid istuma vaikselt. Nemad vastupidi hakkavad eputama, et ei oska keelt. Üritavad rikkuda tundi. Jätavad rumalaid kommentaare. Seetõttu ei ole üldse võimalik materjalist aru saada.

Ebaühtlane keeletase on ainetundides suureks probleemiks. Õpilaste vastused näitavad, et õpilasi see häirib ja et nõrgemad pidurdavad tugevamate arengut. Fookusgruppiintervjuudel ei maininud õpilased, et õpetaja tegeleks kuidagi eraldi nõrgemate ja tugevamate õpilastega. See näitab, et tegelikult diferentseeritud õpet ei toimugi. Järelikult on vaja täiendada õpetajate teadmisi LAK-õppes ja ebaühtlase tasemega klassiga töötamisest (näiteks mõningad lihtsad kindlad võtted, rühmadünaamika). Ka õpikute koostamisel võiks arvestada õpilaste ebaühtlase tasemega. Sarnaselt keeletundidele oleks eestikeelses aineõppes kasulik õpilaste rühmadesse jagamine, et õpetaja saaks õpilastele enam tähelepanu pöörata. Niisugust lahendust on Eestis juba edukalt kasutatud ingliskeelse aineõppe läbiviimisel.¹⁹³

- õpetaja eesti keele oskus

Materjalide, presentatsioonide kvaliteet sõltub väga paljuski õpetaja eesti keele oskuse tasemest.

Õpetaja on oma aines ja konspektis nii kinni, et ei pööra õpilastele tähelepanu.

Väga tihti õpetaja ise ei valda eesti keelt õpetamiseks vajalikul tasemel, seepärast viiakse läbi tund väga kuivas keeles komistustega, konspektidesse piilumistega ja siis kaob huvi ja mõte.

Mõned aineõpetajad tunnistavad ka ise, et ei tunne ennast eesti keeles õpetades kindlalt ja suhtuvad oma eesti keele oskusesse kriitiliselt. Aineõpetajate keeleoskusest on kirjutatud lähemalt aineõpetajate peatükis (vt jaotis 4.3.2).

Kokkuvõttes viitavad õpilaste korduvad ütlused fookusrühmades tungivale vajadusele tõsta aineõpetajate teadmisi LAK-õppe metoodikast. Selle aspektiga on tugevalt seotud aineõpetajate usk, et keeleõppe lõimimine ainetundi ning tema rolli teisenemine osaliselt keeleõpetajaks on kasulik ja vajalik.

KOKKUVÕTE

Uuringust selgus, et tegelikult esineb õpilastel väga palju raskusi kõigis valdkondades, mida ankeedi abil uuriti. Eriti palju on õpilastel raskusi tundmatutest sõnadest arusaamisega; õpikutekstide, uue materjali lugemisega; korrektse kirjaliku eneseväljenduse, grammatikaga.

¹⁹³ nt Tallinna Inglise Kolledžis jm.

Väga palju tekitab raskusi ka see, et õpetaja eestikeelne jutt on liiga kiire ja et õpetaja räägib liiga keerulises eesti keeles. Paljude jaoks on raske vestelda ja diskussioonides kaasa rääkida ning neid tegevusi tehaksegi tundides vähem. Ka instruksioonide mõistmisel (ülesanded, kodutööd) tekib õpilastel raskusi.

Fookusgrupiintervjuud toovad valusalt esile probleemi, et praegustes tingimustes ja viisil, mil eestikeelset aineõpet hetkel läbi viiakse, kannatavad õpilaste aineteadmised. Õpilaste ankeedivastuste põhjal ei vasta ka eesti keele oskuse areng eestikeelses aineõppes ootustele. Aineteadmiste kannatamise põhjustena toovad õpilased välja õppematerjalide teoreetilisuse ja keerukuse, uue sõnavara ülejõukäiva hulga ning selle, et aineõpetajad ei rakenda lõimitud aine- ja keeleõppe metoodikat ega arvesta õpilaste ebaühtlast keeleoskuse taset. Õpilaste väljendatud probleemid viitavad ka sellele, et õppekavades nõutav võib vajada prioritseerimist-lihtsustamist, kui sama tundide mahuga on vaja omandada niivõrd suur hulk keelendeid. Fookusgrupiintervjuudel tuuakse välja, et probleemid on väga tõsised, olgugi et enamasti esindasid koole just tugevamad õpilased. Järelikult ei ole praegusel hetkel õpilaste eesti keele kogemus olemasolevas mahus (nagu üksikud eestikeelsed ainetunnid põhikoolis, eesti keele tundide arv jm) piisav gümnaasiumis eestikeelsele aineõppele ümberlülitumiseks.

Eestikeelse õppega seotud probleemid, mille õpilased ise esile tõid, on järgmised: töömahu suurenemine, õpetaja eesti keele oskus, õpilaste ebaühtlane keeletase ja distsipliin klassis. Õpilaste vastused fookusgrupiintervjuudel näitavad, et õpilasi häirib ebaühtlane keeletase klassis, sest nõrgemad pidurdavad tugevamate arengut ning hakkavad igavusest plaanipäraselt kulgevast tunnikäiku segama. Fookusgrupiintervjuudel ei maininud õpilased, et õpetaja tegeleks eraldi nõrgemate ja tugevamate õpilastega. Õpilaste ühemõtteliselt sõnastatud probleemid fookusgrupiintervjuudel viitavad tungivale vajadusele tõsta aineõpetajate teadmisi teiskeelse õppe alustest ning LAK-õppe metoodikast ja oskusi seda laiemalt rakendada.

6.6. Eestikeelse õppe juures saadav tugi

Õpilaste jaoks sõltuvad eestikeelse aineõppe kogemus ja meeldivus ka õpetajate ja teiste poolt pakutavast toetusest ja sellest, kuivõrd eestikeelsete ainete õpetajad arvestavad õpilastega. Selleks, et uurida, kuidas õpilaste toetamine toimub, esitati õpilastele ankeetküsitluses väited, millele vastajad pidid valima vastusvariandid 4-pallisel skaalal (*jah, pigem jah, pigem ei ja ei*).

59% õpilastest vastas, et aineõpetajad *loovad tunnis pingevaba õhkkonna ja julgustavad õpilasi* (vastusevariandid *jah* või *pigem jah*). 65% õpilastest vastasid, et aineõpetajad aitavad ja toetavad õpilasi, kui need ei saa eesti keeles millestki aru. Vaadeldud eestikeelsetes ainetundides oli näha, et aineõpetajad püüdsid õpilasi aidata, toetada ja julgustada (vt ka jaotis 4.3.5).

Meil on vene õpetaja ja teda on vist ka sunniviisiliselt pandi eesti keelt õppima, mis andis märku ka tundide kvaliteedile. Teatud määral on õhkkond pingeline või masendav, kuna õpetaja ja klassi vahel ei ole mõistmist. Me räägime erinevaid keeli.

Kuna mul oli geograafia täiesti eesti keeles, mida õpetas eestlane, võin öelda, et see on palju lihtsam, kui tundi annab eestlane, kes ei tea vene keelt, kui venelane, kes ei oska eesti keelt.

Õpetaja katsub tõlkida või siis seletada, et me aru saaksime, kuidagi kergemini. Toob mingeid näiteid ja...

Kui keegi aru ei saa, siis hakkabki seletama, lihtsalt järjest tõlkima seda kõike vene keelde, et me saaks mõttest aru. Sest lihtsalt lugeda teksti, millest saa ei saa mitte midagi aru... Sellest ei ole mingit kasu.

See, kas õpetaja seletab sõnu või mitte, ei paista sõltuvat aineist, vaid pigem õpetajast endast (vt jaotis 4.3.5).

LAK-õppe metoodika järgi peaksid õpilased tundma, et nad võivad keelt kasutada vigu kartmata.¹⁹⁴ 72% õpilasankeedile vastajatest leiabki, et õpetajad *peavad õpilaste keelevigu normaalseks ja loomulikuks*. See näitaja on küllaltki suur. Võib oletada, et õpetajad on mõistvad ja saavad aru, et korrektse väljenduseni jõudmine võtab aega. Teisest küljest võiks see ka potentsiaalselt peegeldada aineõpetajate ükskõiksust keeleaspekti suhtes kakskeelses õppes. Siiski on üle ootuste kõrge osakaal õpilasi (87%), kes vastasid, et aineõpetajad *parandavad õpilaste keelevigu*. 53% aineõpetajate ankeedile vastajatest ütlesid, et parandavad vigu tihti või pigem tihti. Tunnivaatlustes oli seda aga vähem näha. On võimalik, et keelevigade parandamise toimub rohkem kirjalikes töödes (vt ka jaotis 4.3).

Õpilastelt küsiti, kust nad saavad tuge eestikeelsete ainetega hakkamasaamisel, kui eesti keele tund neid ei aita. Selle küsimuse puhul oli võimalik valida etteantud vastusevariantide vahel või kirjutada vabas vormis vastus. Tulemused näitavad, et tuge väga palju ei saada. Keeleõpetajalt väidab end tuge saavat vaid 16% õpilastest, kusjuures kaasõpilaste tugi on keeleõpetaja omast kõrgem – 23%. Individuaalset abi aineõpetajalt saab 36% õpilastest. Emalt saadakse abi 9%, isalt – 4%, vanavanematelt 1%, õelt või vennalt 3% ning sõpradelt 8%.

KOKKUVÕTE

Enamik õpilastest vastasid, et aineõpetajad loovad tunnis pingevaba õhkkonna, julgustavad, aitavad ja toetavad õpilasi, kui need ei saa millestki eesti keeles aru. Osade õpilaste sõnul kipub olukord vahel olema pingeline ja esineb probleeme ka distsipliiniga. Õpilased leiavad, et õpetajad küll parandavad neid, kui nad keelevigu teevad, kuid samal ajal loovad ka õhkkonna, et õpiprotsessis on vead normaalsed. Õpilaste ankeedivastused näitavad, et eestikeelse aineõppega hakkamasaamisel mujalt tuge väga palju ei saada.

¹⁹⁴ Mehisto jt (2010: 122).

7. JUHTIDE VAATENURK KEELEÕPPELE JA EESTIKEELSELE AINEÕPPELE

Triin Kibar

Peatükk annab ülevaate vene õppekeelega koolide juhtkonnaliikmete (direktorite ja õppealajuhatajate) seas tehtud intervjuude tulemustest. Intervjuude eesmärk oli uurida koolijuhtide arvamusi, hoiakuid, vajadusi ja tegevusi seoses eesti keele õppe ja eestikeelse aineõppega. Samuti seati eesmärgiks välja selgitada, milliseid strateegiaid on direktorid ja õppealajuhatajad kasutanud eestikeelse aineõppe toetamiseks oma koolis, mis on juhtkonna arvates nende koolis hästi õnnestunud ja mis on eestikeelset aineõpet takistavad tegurid ning millised on juhtide ootused ja vajadused seoses eestikeelse aineõppega.

Koolijuhtide intervjuu põhines kirjalikul küsimustikul, mis koosnes 29 küsimusest. Intervjuu viidi läbi 12 koolijuhiga: igast koolist kahe juhiga (koolidirektori ja õppealajuhatajaga või õppemetoodika koordinaatoriga). Peatüki esimeses jaotises (jaotis 7.1) on esitatud koolijuhtide taustainfo. Seejärel on esitatud intervjuutulemused, mis jagunevad viide jaotisse. Jaotis 7.2 annab ülevaate koolijuhtide suhtumisest eestikeelsesse aineõppesse. Jaotises 7.3 käsitleme juhtide arvamust õpilaste valmisoleku kohta eestikeelseks õppeks. Jaotis 7.4 kirjeldab koolide positiivseid kogemusi sellega seoses ning jaotises 7.5 antakse ülevaate eestikeelset aineõpet takistavatest teguritest. Juhtkonna strateegiaid eestikeelse aineõppe toetamiseks käsitletakse jaotises 7.6. Jaotis 7.7 keskendub üleminekuga seotud vajadustele.

7.1. Koolijuhtide üldandmed

Kõik koolijuhid on kogenud pedagoogid, kellel on rohkem kui 15 aastat õpetajatöö staaži. Koolijuhina töötamise kogemust on kolmel intervjuueeritaval rohkem kui 16 aastat, neljal 6–10, kahel 3–5 ja kolmel 1–2 aastat. Seega on rohkem kui pooltel juhtidel lisaks suurele pedagoogilise töö staažile ka keskmine või suur juhtimiskogemus.

Kõik koolijuhid on kaks- või mitmekeelsed, enamik neist valdab peale eesti ja vene keele veel üht võõrkeelt (inglise, soome, poola, ukraina). Nelja juhi emakeel on eesti keel, seitsmel juhil vene ning ühel juhil nii eesti kui ka vene keel. Kuus juhti 12-st on ise õppinud ja/või õpetanud võõrkeeles: neist neljal on ülikoolis teises keeles õppimise kogemus ja kolmel teises keeles õpetamise kogemus. Üheksa juhti 12-st on omandanud ülikoolis filoloogilise eriala, kuuel koolijuhil on eesti keele (kui teise keele/võõrkeele) õpetaja kutse. Seega on kõigis uuritud koolides juhtide hariduslik taust soodus uuringus vaadeldava õppekeelereformi läbiviimiseks.

Kõik koolijuhid väitsid, et on osalenud mitmesugustel koolitusel, kuid koolituste kas või umbkaudset ajalist mahtu ei suutnud enamik juhte meenutada. LAK-õppe koolitust on saanud kaheksa juhti 12-st.

7.2. Koolijuhtide suhtumine üleminekusse eestikeelsele aineõppele

Alapeatükk annab ülevaate koolijuhtide suhtumisest üleminekusse, sh püütakse vastata küsimustele, millised on juhtide arvates eestikeelse aineõpetuse positiivsed ja negatiivsed tulemused ning kas põhikooli lõpetajad on juhtide hinnangul valmis eestikeelseks aineõppeks gümnaasiumis. Samas tuleb arvestada sellega, et kõik juhtide vastused ei pruugi näidata juhi isiklikku arvamust, kuna vastused võivad olla antud arvestades koolijuhi rollile tajutavaid ootusi.

7.2.1. Koolijuhtide üldine suhtumine eestikeelsesse aineõppesse

Edukas kakskeelse hariduse juhtimine eeldab tugevat juhti, kes toetaks veendunult programmi eesmärke ning selle rakendamist.¹⁹⁵ Enamik koolijuhte vastasid, et suhtuvad eestikeelsesse aineõppesse üldiselt positiivselt ning usuvad, et eestikeelse aineõppega on võimalik saavutada häid õppetulemusi, kui üleminek kergematelt ainetelt (koolijuhtide hinnangul näiteks kunstiõpetus ja muusikaõpetus) raskematele ainetele (koolijuhtide hinnangul ajalugu ja geograafia) toimub sujuvalt ja süsteemselt, sealjuures lapsi ja õpetajaid traumeerimata. Juhtide üldist positiivset hoiakut kinnitavad ka aineõpetajate ankeeditulemused: valdav enamik aineõpetajatest leidis, et juhtkond näitab välja oma usku eestikeelse aineõppe vajalikkusesse (vt lähemalt jaotis 4).

Juhid on ühisel arvamusel, et kui tegemist on kergemate ainetega nagu muusikaõpetus, kehaline kasvatus, kunstiõpetus, eesti kirjandus, eesti kultuurilugu jt, siis on eestikeelsel aineõppel ainult positiivsed tulemused, sest eelkõige paraneb venekeelsete õpilaste eesti keele oskus. Parem eesti keele oskus tagab juhtide hinnangul parema toimetulemise Eesti ühiskonnas: see tähendab paremat hakkamasaamist ülikoolis eestikeelsetel õppekavadel õppides ning eestikeelses töökollektiivis töötades. Samuti nimetavad koolijuhid positiivsena asjaolu, et tänu eestikeelsele aineõpetusele paranevad eesti keele riigieksamite tulemused. Mõni Ida-Virumaa ja mõni Tallinna Lasnamäe koolijuht mainib, et eesti keele tunnid ning eestikeelne aineõpe võivad nende kooli õpilastele olla ainukeseks kontaktiks eesti keele ja eestlastega. Niisiis pakub eestikeelne aineõpe lisakeelekeskkonda ning aitab õpilastel välja tulla mugavustsoonist, kus on võimalik hakkama saada ilma eesti keelt kasutamata. Üks juht tõi eestikeelse aineõppe positiivse tulemusena välja ka ühiskonna sidususe suurenemise.

¹⁹⁵ Lindholm-Leary (2001).

Eestikeelse aineõpetuse positiivsed tulemused

Eestikeelne aineõpe mõjutab eesti keele oskust, nad hakkavad paremini rääkima, see avardab silmaringi, nad õpivad mitte ainult rääkima, vaid ka eesti keelt kuulma ja kuulama, sest (muidu) on võimalik nii ära elada, et ei räägi ja ei kasuta eesti keelt.

See laiendab nende sõnavara ja see annab võimaluse kasutada keelt mitte ainult 1 tund päevas, aga vähemalt 2 või 3 tundi päevas.

Positiivne, et nad loomulikult lülituvad protsessi. Isegi kui me räägime tööst, siis on lihtsam eesti kollektiivi integreeruda.

Ma arvan, et meie eesti keele eksami tulemused on mingil määral kõrgemad, (tänu sellele) et meil on ained eesti keeles.

Kui inimesed saavad üksteisest hästi aru, siis nad lähenevad üksteisele. See on positiivne muutus, kuid see toimub aeglaselt.

Üks Ida-Virumaa koolijuht toob välja, et vene õppekeelega koolis ja eesti õppekeelega koolis toimivad üsna erinevad süsteemid: vene õppekeelega koolides valitseb tema hinnangul endiselt autoritaarne süsteem, samas kui eesti õppekeelega koolides on õpetus õpilaskesksem. Üleminek eestikeelsele aineõppele on juhi arvates aidanud lähendada erinevaid koolisüsteeme ning toetanud vene õppekeelega koolide võimalusi õppida eesti kolleegidelt.

Positiivne on ka see, et meil on selle abil võimalik suhelda eestlastest kolleegidega ja eesti koolidega. Aga need on päris erinevad süsteemid vaatamata sellele, et elame ühes riigis. Ja meil vene koolides on üsna selline Nõukogude ajast veel autoritaarne süsteem. Aga Eesti süsteem on nagu Euroopa süsteem, õpilane on selles mõttes nagu partner ja lapsevanem on nagu partner ja see on tore. Ja siis see üleminek tõi meile võimaluse näha seda süsteemi ja proovida kasutada seda oma koolis.

7.2.2. Koolijuhtide suhtumine 60-protsendilisse eestikeelsesse aineõppesse

Kakskeelse hariduse tulemuslikkuse juures olulise tähtsusega on programmi vabatahtlikkus.¹⁹⁶ Üldiselt edukaks peetava keelekümbelprogrammi liitumine on koolidele ja õpilastele vabatahtlik. Kuigi ka mittevabatahtlikult läbiviidavate muudatustega on võimalik eesmärged saavutada, seab gümnaasiumide kohustuslik üleminek 60-protsendilisele eestikeelsele õppe programmile lisaväljakutse: ind pakkuda head eestikeelset haridust, mis kaasneks osapoolte vabatahtliku otsusega, on üldjuhul madalam. Kuigi kõik juhud suhtuvad üldiselt eestikeelsesse aineõppesse positiivselt, ollakse 60-protsendilisest üleminekust

¹⁹⁶ Mehisto (2011: 215).

tulenevate muudatuste suhtes pessimistlikud. Kõik intervjueeritavad viitavad selles suhtes seadusest tulenevale välisele survele. Üks uuringus osalenud koolijuht arvab lausa, et protsendilised piirid lõhuvad õpetajate ja õpilaste psühholoogilise turvalisusetunde ning lõhustavad ühiskonda.

Koolijuhtide suhtumine 60-protsendilisse eestikeelsesse aineõpetusse

Arvan, et kui kõike teha lahkelt, mitte survega ja mitte kiirustada, siis kõik õnnestub. Ei ole vaja nii tagant sundida.

See oli suur rumalus, et sellised piirid peale pandi. Seal 60 protsenti. Selliseid kunstlikke asju poleks tohtinud... see lõhub ära psühholoogilise turvalisustunde, see on nagu ähvardav. Praegu on natukene teistsugune suhtumine. Individuaalne suhtumine, et inimese individuaalseid talente arendada, et aidata tal päikese all kohta leida. Kõik need raamid nende protsentidega, sisuliselt see on hoopis teistsuguse (mitedemokraatliku) haridussüsteemi mudel. See on minu arvamus. Ja see on vastuolus. Ja see ühiskond on väike, ta on lõhestunud – vaesed-rikkad ja venelased-eestlased... muulased, ütleme nii.

Olgugi et üleminekut eestikeelsele õppele kavandati enne selle algust 15 aastat, leiavad peaaegu kõik juhid, et üleminek ainult kergemate ainete eesti keeles õpetamiselt ka raskemate ainete eesti keeles õpetamisele on olnud liiga järsk ning tekitanud õpetajates ja õpilastes hirme. Õpilaste fookusgrupid kinnitavad juhtide arvamust: õpilased peavad üleminekut samuti liiga järsuks, uued nõudmised tekitavad õpilastes kartusetunnet: muretsetakse nii eksamite, vajalike punktide saamise kui ka edasiõppimise pärast (vt lähemalt jaotis 6).

Intervjueeritavad nentisid, et eestikeelse aineõppega on gümnaasiumides palju probleeme ja pingeid, sest 60-protsendiline üleminek on nende hinnangul olnud läbi mõtlemata ja süsteemitu ning poliitiliselt heitlik olukord selle ümber põhjustab konflikte ega soodusta sisulist dialoogi.

Koolijuhtide suhtumine 60-protsendilisse eestikeelsesse aineõpetusse

Tahan öelda, et ma üldiselt suhtun positiivselt, aga ma ei poolda seda, et see on kuidagi ikkagi väga tugevalt rõhutatud ja väga poliitiliselt valesti esitatud. Kogu see sõda selle üle, see väga kurvastab. Kõik, mida sunniga pannakse tegema, see mõnel osal tekitab ikka tõrke.

Valik peab olema leebem, et algul valida kergemaid aineid ja siis järk-järgult üle minna raskematele ainetele.

Kuna kõik seisnes selles, et kui ei ole head õpetajat, siis see on katastroof, mis toob kaasa endaga psühholoogilisi probleeme, kokkupõrkeid, konflikte.

Ütleme selle aineõppele üleminekuga ma ei tea, mida annab teha, sest seadus on vastu võetud, see 60 protsenti. Nüüd tuleb teha nägu, et kõik on korras ja mitte pilli lõhki ajada... poliitiliselt. Natuke liiale on mindud (60-protsendilise üleminekuga). See on minu arvamus ja

Mis puudutab teiste uurimuses osalenud sihtrühmade suhtumist eestikeelsesse aineõpetusse, siis võib öelda, et on suur hulk aineõpetajaid ja keeleõpetajaid, kes ei usu eestikeelsesse aineõpetusse ning tajuvad selle vajalikkust rohkem välise (riigi või kooli juhtkonna poolt suunatud) surve kui oma sisemise veendumusena (vt lähemalt jaotised 4 ja 5). Õpilaste ankeeditulemused ja fookusgrupiintervjuud näitasid samuti, et palju õpilasi ei usu, et eestikeelse aineõpetusega on võimalik saavutada häid tulemusi (vt jaotis 6). Uuringus osalenud sihtrühmade ebakindlat suhtumist eestikeelsele aineõppele üleminekusse võib pidada üheks programmi riskiteguriks. Suhtumist oleks võimalik positiivsemaks muuta eestikeelse aineõppe süsteemi arendamisega (õppemetoodika ja -materjalide arendamine, õpetajate tõhusam koolitussüsteem), aineõpet toetava eesti keele kui teise keele õppe süsteemi arendamisega (lisaks eelnevale loetelule ka põhikooli lõpuks parema eesti keele oskuse saavutamise tagamine), mille tulemusena tekiks rohkem eestikeelse aineõppe edulugusid (vt jaotised 4 ja 5). Lisavõimaluseks osapoolte suhtumise parandamisel võiks olla ka eestikeelse aineõppe ja selle toetamisega seotud koolisisese või laiema tunnustussüsteemi loomine. Tunnustuse motiveerivat mõju on kinnitanud nt Hiliskeelekümblusprogrammi jätkusuutlikkuse uuring.¹⁹⁷

7.3. Juhtide arvamus õpilaste valmisolekust eestikeelseks õppeks

Enamik koolijuhte on veendumusel, et suurem osa õppijaid ei ole valmis õppima gümnaasiumis eesti keeles, eriti puudutab see juhtide hinnangul keeruliste keelekesksete õppeainete nagu geograafia, ajaloo ja ühiskonnaõpetusega toimetulekut. Õpilaste ankeeditulemused näitasid samuti, et keerulisemates ainetes on arusaamine halvem kui lihtsamates ainetes (vt lähemalt Õpilaste ptk).

Juhid põhjendavad eestikeelse aineõppega mittehakkamasaamist poolte õpilaste nõrga eesti keele oskusega, mille tõttu on neil eesti keeles väga raske õppida (õpilaste väga ebahühtlast keeleoskust kinnitasid ka nii keele- kui ainetundide vaatlused). Käesoleva uuringu eri osad kinnitasid juhtide arvamust: umbes pooled õpilased ei saa paljude ainete tundides toimuvast enda sõnul peaaegu üldse aru ja üle poole õpilastest on arvamusel, et enamik eestikeelsete ainete tunde ei arenda nende keeleoskust (vt lähemalt Õpilaste ptk); aineõpetajate arvates takistab õpilaste ebapiisav keeleoskus ühest küljest ainesisust arusaamist, teisest küljest raskendab tundide efektiivset läbiviimist (vt lähemalt jaotis 4).

Koolijuhid leiavad, et 60-protsendiline eestikeelsele aineõppele ülemineku programm on mõeldud edukamatele õpilastele. Samas on neilgi raske, sest hea suhtluskeel ei tähenda veel ainespetsiifilise sõnavara tundmist. Õpilaste ankeedi tulemused ning fookusgrupiintervjuud kinnitasid juhtide arvamust: tundmatutest sõnadest arusaamine on õpilaste (ka motiveeritumate ja keeleliselt tugevamate) jaoks üks suuremaid probleeme eestikeelsetes ainetundides (vt lähemalt jaotis 6).

¹⁹⁷ Mehisto (2009).

Ülemineku negatiivsed tagajärjed on juhtide sõnul seotud just sellega, et õpilased ei ole praeguses situatsioonis valmis keerulisi aineid eesti keeles õppima. Suurem osa juhte on arvamusel, et kui alustada raskemate ainete õppimist eesti keeles alles gümnaasiumiastmes, siis õppijate ainealased teadmised kannatavad, sest tunni tempo on vähesest keeleoskusest tingituna aeglasem ning õppe sisu jääb paljuski arusaamatuks või arusaamine pealiskaudseks. Ainealaste teadmiste kannatamist pidasid ülemineku negatiivseks tagajärjeks ka nii aineõpetajad kui ka keeleõpetajad (vt lähemalt jaotised 4 ja 5). Õpilased nentisid samuti, et negatiivsed kogemused eestikeelse aineõppega on seotud eelkõige sellega, et neil on raske ainesisust aru saada. Õpilased kinnitavad, et praegustes tingimustes (õppematerjalide liigne teoreetilisus ja keerukus, uute keelendite üle jõu käiv hulk, aineõpetajate oskamatus rakendada lõimitud aine- ja keeleõppe metoodikat) kannatavad oluliselt nende aineteadmised (vt lähemalt jaotis 6).

Juhtide hinnang: ülemineku negatiivsed tulemused

Mulle tundub, et nad omandavad aeglasemalt. Muidugi emakeeles nad omandaksid seda ainet palju paremini, kui nende jaoks võõrkeeles, kus tuleb lugeda, tõlkida, aru saada sellest tekstist.

Ma ei ütle, et see (õppekvaliteet) läheb päris alla, aga õpetaja ei jõua nii palju, kui on vaja, et mõnes asjas jääb pealiskaudseks. Õpetaja peab ju tunnis tegelema keelega ka, aga kui sul on tund nädalas ja riiklik õppekava ja eksamid ...

Eestikeelseks aineõppeks on juhtide sõnul rohkem valmis keelekümbusklasside õpilased või need, kes on eestikeelset aineõpetust saanud põhikoolis. Nii keele- kui ka aineõpetajad leidsid samuti, et hakkama saavad keelekümbusklasside õpilased ning tavaklasside tugevamad ning motiveeritud õpilased (vt lähemalt jaotised 4 ja 5).

Rohkem kui pooled juhtidest on arvamusel, et keeletase B1 põhikooli lõpuks on liiga madal, et õppida 10. klassis raskemaid aineid eesti keeles. Juhid usuvad ka, et B2-tase on põhikooli lõpuks saavutatav. Sama probleem tõstatati ka aineõpetajate fookusrühmades. Gümnaasiumi aineõpetajad leidsid, et kuna praegune keeletase (B1) on gümnaasiumi keeruliseks aineõppeks ebapiisav, peaks põhikooli eesti keele õppe efektiivsust tõstma viisil, mis võimaldaks õpilastel saavutada põhikooli lõpuks praegusest märksa kõrgema keeletaseme.

Koolijuhtide arvamused õpilaste valmisoleku kohta

See, et õpilasel on selline hea suhtlus- ja tänavakeel, ei tähenda, et ta valdab terminoloogiat. Näiteks praegu 12. klass, kui nad isegi ühiskonnaõpetust õpivad, siis on ikkagi väga spetsiifiline terminoloogia.

Muidugi seda taset (B1) on liiga vähe selleks, et õppida aineid eesti keeles. Siin peaks ikka tegema kõike, et põhikooli lõpuks oleks B2, mis on gümnaasiumis, ja siis on loogiline, et lapsed jätkavad eesti keeles õppimist.

Kõige vähem peavad B2-taseme saavutamist õpilastele jõukohaseks keeleõpetajad. Keeleõpetajate ankeetküsitluse tulemused näitasid, et 68% keeleõpetajatest peab B1-taseme saavutamist põhikooli lõpuks õpilastele parajaks. B2-taseme seadmine põhikooli lõpu riiklikuks eesmärgiks on umbes 80% keeleõpetajate arvates liiga kõrge või pigem liiga kõrge nõudmine. Keeleõpetajate skeptiline suhtumine võib olla seotud nende tõekspidamisega, et keeleõppe edukuse peamiseks faktoriks on õpilaste motivatsioon. Kuna keeleõpetajad arvavad enamasti, et õpilastel erilist eesti keele(s) õppe motivatsiooni ei ole ning nende võimuses ei ole ka seda tekitada või oluliselt tõsta, siis ei ole ka võimalik kõrgemaid õpitulemusi saavutada. Samas ilmnes siinse uuringu käigus, et on mitmeid võimalusi eesti keele õpetuse tõhustamiseks, mida praegu ei rakendata (vt lähemalt jaotised 2 ja 5).

Kõik intervjueeritud koolijuhid on veendumusel, et põhikooli lõpuks B2-taseme saavutamise ja gümnaasiumi eestikeelse õppe eeltingimuseks on eelkõige eestikeelse õpetuse alustamine juba esimeses ja teises kooliastmes. Alles gümnaasiumis aineõppega alustada on kõigi juhtide arvates liiga hilja. Samuti on kõik intervjueeritud üksmeel, et reaalsed (matemaatika, füüsika, keemia) peaksid praegusest olukorrast lähtudes (sobivate õpetajate ja õppematerjalide puudus, hetkel puudulikult rakendatav teiskeelse õppe metoodika) jääma venekeelseteks.

Me peame alustama õppimist esimesest klassist, et õpilased oleksid valmis. Kui me õpetame loodusõpetust eesti keeles, siis on väga loogiline, et me jätkame ka keemiat ja füüsikat eesti keeles. Kui me hakkame seda tegema puberteedieas, siis see on mõttetu asi.

Põhiained peaksid olema vene keeles. Ei tohi matemaatikat panna eesti keelde. Või siis peab alustama kuskilt altpoolt, viiendast, siis ei teki seda probleemi, sest nad saavad neid termineid.

Rääkides oma suhtumisest gümnaasiumi eestikeelsesse aineõppesse, ei puuduta enamik juhte eesti keele kui teise keele õpetuse edukuse küsimust. Kuigi osa intervjueeritud koolijuhte on õpetanud või õpetavad ise eesti keelt teise keelena, ei tõsta nad intervjuus esile seost õppekeele ja keeleõppe vahel. On võimalik, et need eesti keelt õpetavad koolijuhid usuvad, et kuna nad annavad õpetades endast parima ja kooli eesti keele riigieksamitulemused on rahuldavad, ei ole keeletunnis toimivas rohkem võimalik eestikeelset aineõpet toetada. Vaid

kaks koolijuhti leiavad, et B2-taseme saavutamise eeltingimuseks on eelkõige muutused eesti keele kui teise keele õpetuses. Üks koolijuht tõstab esile, et õpetajate arusaamad ja hoiakud riigieksamiteks valmistumisest pärsivad oluliselt õpilaste keeleõpet ning eesti keele õpetamise metoodikas on vaja pöördelisi muutusi. Juht viitab ka sellele, et õpetajad keskenduvad liialt ainekava läbimisele, mitte õpitulemuste saavutamisele, ning ei taju, et ka uuemad õpilaskesksemad meetodid võimaldavad häid tulemusi saavutada.

Ei tohi tähelepanuta jätta, et eesti keele õpetamine alates algkoolist ja põhikoolist peab pöördeliselt muutuma. Tuleb igatpidi mõjutada, et need muutused toimuksid. Sellepärast et lapsed, kes õpivad esimesest klassist saadik eesti keelt... tähendab, et õpetamismetoodikas on midagi valesti, kui lapsed oskavad keelt halvasti. Kui me hakkame rääkima õpetajatele, et vaadake, kuidas see mängulises vormis toimub, et lapsed räägivad ja ei karda ning ei ole keelebarjääri. Miks siis õpetajad seda ei kasuta? Õpetajad hakkavad rääkima sellest, et siin on eksam, tasemetöö, siin nõutakse jne. Tuleb välja, et õppekava näitab, missugused tulemused peavad olema ja mida lapsed teadma peavad. Seda võib saavutada ükskõik mil viisil. Aga nad kardavad, siis on tulemused, programm, aga meilt nõutakse midagi teist.

KOKKUVÕTE: Koolijuhtide üldine suhtumine eestikeelsesse aineõpetusse

Koolijuhid suhtuvad üldiselt eestikeelsesse aineõpetusse positiivselt ning usuvad, et eestikeelse aineõpetusega on võimalik saavutada häid tulemusi, kuid samas nendivad kõik juhid, et positiivsed muutused nõuavad aega ja kannatust. Koolijuhid kinnitavad, et eestikeelse aineõpetusega paraneb eelkõige õpilaste eesti keele oskus. Samas sõltub koolijuhtide suhtumine eestikeelsesse aineõpetusse suurel määral sellest, mis ulatuses seda rakendatakse. Kõik koolijuhid leiavad, et 60-protsendiline eestikeelsele aineõppele üleminek on olnud liiga kiire ning lõpuni ette valmistamata, 60-protsendilist üleminekut tajutakse pealesunnituna. Juhid leiavad, et suurem osa õpilasi ei ole praegu valmis õppima keerulisemaid aineid nagu ajalugu, geograafia ja ühiskonnaõpetus eesti keeles. Keerulisemate ainete õppimine praegustes tingimustes toob juhtide sõnul kaasa negatiivseid tagajärgi: kannatavad õpilaste aineteadmised. Põhjust nähakse peamiselt selles, et põhikoolilõpetajate keeletase (B1) on liiga madal ning neil puudub ainesisu mõistmiseks vajalik sõnavara. Juhid leiavad, et eestikeelsele aineõppele ülemineku eeltingimuseks on eestikeelsete ainete õpetamine juba esimeses või teises kooliastmes ning B2-tasemel eesti keele oskuse saavutamine põhikooli lõpuks. Kokkuvõttes usuvad juhid üldiselt eestikeelse aineõppe vajalikkusesse. Juhtide negatiivne suhtumine 60-protsendilisse üleminekusse on seotud eelkõige sellega, et nad tajuvad üleminekut õpilaste ja õpetajate jaoks liiga järsuna. Programmi peamiseks potentsiaalseks eduvõtmeks peavad koolijuhid sujuvamat ja süsteemsemat üleminekut kergemate ainete eesti keeles õpetamiselt raskemate ainete eesti keeles õpetamisele.

7.4. Õnnestumised

Koolijuhtidelt küsiti, mis on nende koolis seoses eestikeelse aineõppega hästi õnnestunud. Enamik koolijuhte arvas, et positiivseid arenguid on veel vara välja tuua, kuna positiivsed muutused võtavad rohkem aega. Siiski peetakse õnnestumiseks seda, et õpilaste suhtumine eestikeelsesse aineõpetusse on parem kui varem, õpilaste keeleoskus on paranenud ning keelebarjäär on väiksem. Uhkust tunnevad kõik koolijuhid oma kooli keelekümblusklasside üle. Tuuakse välja, et keelekümblusklasside õpilaste eesti keele oskus on tunduvat parem kui tavaklassides, eelkõige selle tõttu, et eestikeelse aineõpetusega alustakse väga varakult.

Koolijuhid leidsid, et õpilased on hakanud muutustega harjuma, hirme on vähem, nad on teadlikumad ülemineku eesmärkidest ning ka raskustest, millega võivad kokku puutuda. Üks koolijuht tõi välja, et kui 10. klassi tulevate õpilaste seas on tunda teatavat vastupanu ning nad ei räägi õpetajaga protesti mõttes eesti keeles, siis mõne aja pärast õpilased harjuvad ning teevad ise ettepaneku ainult eesti keeles rääkida. Ka aineõpetajad ütlevad, et nad ei tunneta otseselt õpilaste vastuseisu.

Õnnestumised

Harjuvad, ei karda, saavad paremini aru, miks see vajalik on. Neil pole vastuseisu (eestikeelsele aineõppele). Nad saavad aru, et neil võivad tulla raskused, aga parem praegu kui hiljem.

Me näeme seda, kui heal tasemel lapsed valdavad praegu eesti keelt, see on seotud sellega, et üsna palju aineid on neil eesti keeles. Eriti pakuvad meile rõõmu keelekümblusklassid, kus näiteks 5. või 6. klassis lapsed valdavad juba üsna vabalt eesti keelt.

Kes meile (meie kooli) tulevad, siis võib-olla alguses ei räägita meiega spetsiaalselt eesti keeles, aga siis ühel päeval läheb lahti ja ütleb, et õpetaja, nüüd me räägime ainult eesti keeles.

Kui õppeaasta alguses ollakse väga vastu ja just eelmisel aastal 10. klass, praegu 11. Et nad tõesti lootsid... ja see tuli lastevanematelt ja üldiselt ühiskonnast, et äkki ikka muudetakse midagi ära. Lõpuks, kui protsess hakkas toimuma, nad ütlesid, et polegi raske ja et on tore, kui nad tulevad ja räägivad õpetajatega eesti keeles.

Osa koolijuhte peab õnnestumiseks ka mõne väga hea õpetaja edukat õpetamisstiili. Koolijuhid rõhutavad, et eestikeelse aineõppe tulemuslikkus sõltub väga palju õpetaja oskustest ning isiksusest. Hea õpetaja loob tunnis pingevaba õhkkonna, oskab õpilaste hirme maha võtta, on aktiivne ning oskab oma ainet huvitavalt edasi anda. Õpetaja isiksust ainetunni õnnestumisel pidasid tähtsaks ka Tallinna õpilaste fookusgrupis osalenud (vt lähemalt jaotis 6).

Ma tahan öelda, et meil õpetab rida aineid 10. klassis kogemustega inimene, teda nad armastavad. Ta õpetab eesti keeles, aga ta on nagu päike, ta särab ja temast tulenev valgus võtab barjääre maha, hirmu maha, seetõttu sõltub palju isiksusest. Me omalt poolt püüame, et meil oleks selliseid inimesi.

Meil on mõned õpetajad. Üks, kes on väga hea, väga aktiivne ning suure empaatiavõimega ning tema tundides on alati väga huvitav, ükskõik, millist ainet ta õpetab.

Positiive kogemus... näiteks meil on noor õpetaja, kes töötab, hakkas kunsti eesti keeles õpetama. Ta teeb seda mittepealetükkivalt. Me jälgisime lapsi ja tund kulgeb absoluutselt loomulikult. Ma arvan, et see on vahva.

Need ained, mis me võtsime: ma arvan, et see on positiivne külg. Need ained on huvitavad, lastel on tõesti huvitav. Eriti majandus ja usundiõpetus, eriti usundiõpetus. Õpetaja teab, kuidas seda anda, tal on iga tund ette valmistatud, annab lastele väga huvitavat infot.

Kakskeelsete programmide üheks oluliseks eduteguriks peetakse vanemate kaasamist.¹⁹⁸ Lapsevanemate kaasamine kujundab nende suhtumist programmi, mõjutades seeläbi ka otseselt õpitulemusi.¹⁹⁹ Kooljuhtide vastuste põhjal võib järeldada, et koolijuhid peavad lapsevanemate kaasamist samuti üheks kakskeelse õppe edufaktoriks: lapsevanemate nõustamist ja selgitustööd peavad kõik juhid ülemineku toetamisel väga oluliseks. Koolijuhid on veendunud, et lapsevanemate suhtumine on alus selleks, milline on lapse suhtumine eesti keelde, eestikeelsesse aineõppesse ja eestlastesse üldse. Rohkem kui pooled juhid on arvamusel, et järjepidev selgitustöö ning positiivsete tulemuste näitamine lastevanemate seas on parandanud lastevanemate suhtumist eestikeelsesse aineõppesse. Tuuakse ka välja, et lapsevanemate suhtumise muutumist näitab ka suurem huvi keelekümblusklasside vastu. Üks Ida-Virumaa juht toob välja, et kui kaks aastat tagasi oli väga raske leida lapsi keelekümblusklassi, siis sellel aastal tuli piisavalt lapsi lausa kahe keelekümblusklassi avamiseks.

Lastevanemate suhtumine ei ole nii negatiivne kui varem. Vestlusel lastevanematega seletatakse, millised probleemid võivad 10. klassis tekkida.

Lastevanemate suhtumine ikka muutub. Kui meil kaks aastat tagasi oli plaanis avada varajase keelekümblusega klasse, siis me ei leidnud õpilasi. Sel aastal avasime kaks. See suhtumine on muutunud positiivsemaks.

KOKKUVÕTE: Õnnestumised

Juhid leiavad, et ülemineku positiivseid arenguid on veel raske hinnata, kuna positiivsete tulemuste saavutamine nõuab rohkem aega. Üheks õnnestumiseks võib juhtide hinnangul pidada aga seda, et õpilaste suhtumine eestikeelsesse aineõppesse on muutunud paremaks,

¹⁹⁸ Mehisto (2011); Peterson ja Heywood (2007).

¹⁹⁹ Cloud jt (2000).

õpilased on hakanud harjuma, hirme on vähem. Samuti leitakse, et on paranenud õpilaste eesti keele oskus ning keelebarjäär on väiksem. Edulooks peetakse ka keelekümblusklasse. Tuuakse välja, et keelekümblusklassides on õpilaste keeleoskus tunduvalt parem kui tavaklassides. Samuti peavad juhid õnnestumiseks mõne hea õpetaja tööd. Tuntakse rõõmu, et koolis on õpetaja, kes oskab oma ainet huvitavalt eesti keeles edasi anda ning mitmekesiste õppevõtete abil oma õpilasi motiveerida. Ka on juhtide sõnul pideva selgitustöö tulemusena paranenud lapsevanemate suhtumine eestikeelsesse aineõppesse.

7.5. Eestikeelset aineõpet takistavad tegurid

Juhtidel paluti vastata küsimusele „Millised on olnud teie kooli viimase viie aasta põhilised eesti keele õppega ja eestikeelse aineõppega seotud probleemid?“. Enamasti puudutasid juhtide vastused eestikeelset aineõpet.

7.5.1. Kaadriprobleem

Kõik koolijuhid pidasid suurimaks eestikeelset aineõpet takistavaks teguriks kaadriprobleemi (sama on välja toonud ka varasemad uuringud)²⁰⁰. Ühest küljest puudutab see probleem juhtide sõnul kvalifitseeritud õpetajate nappust üldiselt, teisest küljest olemasolevate õpetajate eesti keele taset ning oskust LAK-õppe metoodika järgi õpetada. Suurema osa juhtide arvates on väga raske leida aineõpetajaid, kellel oleks piisav keeleoskus ning kes oskaks oma aine õpetamisel LAK-õppe metoodikat kasutada. Osa juhte leiab, et sageli on probleem selles, et õpetaja küll tunneb väga hästi oma ainevaldkonda, kuid ei oska õpilastele oma ainet arusaadavalt ja kaasahaaravalt eesti keeles edasi anda. Samas tuuakse positiivsena välja õpetajate valmisolekut õppida. Koolijuhid nendivad, et sageli on kaadriprobleem nii suur, et tuleb võtta tööle ka ebapiisava keeleoskuse ning kogemuseta inimesi. Koolijuhid rõhutavad, et peavad pidevalt muret tundma õpetaja ootamatu lahkumise puhul asendaja leidmise pärast. Uuritud koolides ilmnesid eriti teravalt probleemid geograafia ja ajaloo õpetajate leidmisega, vastavaid ametikohti täitsid vahel mittekvalifitseeritud õpetajad.

(Vajame) kvalifitseeritud aineõpetajaid, just kvalifitseeritud aineõpetajaid, kes valdaks ka eesti keelt ja seda (teises keeles õpetamise) metoodikat. See on teatavasti midagi muud kui lihtsalt aine õpetamine. Õpetaja, kes on suuteline õpetama eesti keeles vene õppekeelega koolis, vene taustaga ja vene kultuuriga. Sest vene kool on, kuigi mõni siin väidab, et nüüd on see eesti gümnaasium, ei ole nii. See on ikka vene kultuuritaust, venekeelne.

Probleem on geograafia, Tallinnas selliseid spetsialiste ei ole. Me küll võtsime teisest koolist ära noore õpetaja, aga meil on temaga keeleprobleemid.

Aineõpetajate keeletase ei ole piisav, et eesti keeles õpetada. Samas on meie õpetajad

²⁰⁰ Vt Kello jt (2011).

edumeelsed, on valmis õppima.

See, et me võtame ka neid, kellel kogemust ei ole, räägib sellest, et õpetajatest ei piisa. Mõnedes ainetes on ikka väga raske.

Kõige suurem probleem on geograafia, sest aine on väga raske. Meil on see juba kolmas õpetaja, kellel on ka raske. Geograafia õpetajaid leida pole üldse kuskilt, selliseid õpetajaid pole olemas. On selliseid, et peasi, et on. See ei ole ikka õige asi, laps peab teadmised saama.

Ka eestikeelsete ainetundide tunnivaatluste ning aineõpetajate ankeetide tulemuste ja tunnivaatluste põhjal võib järeldada, et suurema osa aineõpetajate eesti keele oskus võimaldab neil küll tunnid eesti keeles läbi viia, kuid samas võib mõnede õpetajate keeleoskus siiski piirata vabamate tunnitegevuste (nt vabas vormis diskussioonid, rollimängud) kasutamist. Samuti võib tunnivaatluste põhjal järeldada, et aineõpetajad ei kasuta või ei oska kasutada süsteemselt LAK-õppe metoodikat (vt lähemalt jaotis 4).

LAK-õppe üks oluline tunnus on ka keeleoskuse teadlik arendamine ainetunnis. Kui õpetajad ei ole huvitatud või ei oska seda teha ning on huvitatud vaid aineteadmiste edasiandmisest, siis on sellel negatiivne mõju õpilaste keeleoskusele.²⁰¹ Neli juhti (ehk kolmandik intervjueeritustest) vastas ometi küsimusele „Kas aineõpetaja roll on õpetada ka keelt?” eitavalt ning leidis, et aineõpetaja eesmärk on anda õpilastele ainult aineteadmisi. Neljast sel viisil vastanud juhust ei olnud kolm läbinud LAK-õppe koolitust.

Siiski usub suurem osa juhtidest, et aineõpetaja roll on õpetada ainet ja samal ajal ka keelt. Osa juhte mainib, et sageli on probleemiks see, et aineõpetaja ei oska keeleliste aspektidele tähelepanu pöörata. Tunnivaatlused kinnitasid seda arvamust: keeleliste osaoskuste teadlik õpetamine on vähene ja juhuslik (vt lähemalt jaotis 4). Samas võib juhtide vastustest järeldada, et osa neist ei taju päris täpselt, mida tähendab teadlik keeleõppe toetamine. Mõned juhid tõid veel välja, et kuigi aineõpetaja otseselt keelega ei tegele, peab ta siiski ise laitmatult eesti keelt valdama.

Enamik juhte on teadlikud vajadusest kasutada eestikeelsetes ainetundides spetsiaalset teises keeles õpetamiseks väljatöötatud metoodikat. Kuna osa juhtidest ja märkimisväärne osa aineõpetajatest (57%) ei ole saanud üldse või ei ole saanud põhjalikku LAK-õppe koolitust, on koolitusvajadus teises keeles õpetamise metoodika järele kriitilise tähtsusega. Eestikeelse aineõppe tulemuslikkuse seisukohalt on äärmiselt oluline, et nii juhtidel kui ka aineõpetajatel oleks selge arusaam LAK-õppe põhimõtetest ja ka pädevus metoodikat rakendada.

7.5.2. Õppematerjalid

Kaadripuuduse kõrval peavad juhid teiseks suuremaks probleemiks õppematerjalide puudust ning olemasolevate õppematerjalide kvaliteeti. Kõige olulisema valupunktina toodi välja eestikeelsete ainete õppematerjalide puudust. Kõik juhid arvavad, et ei ole häid eestikeelseid

²⁰¹ Mehisto (2009).

aineõpikuid, mis sobiks vene õppekeele koolidele. Samal arvamusel on ka enamik aineõpetajaid: vaid 44% õpetajatest on aineõpikutega rahul või pigem rahul. Fookusgruupiintervjuudel mainivad aineõpetajad, et olemasolevad õpikud on liiga rasked ja teoreetilised ning sobivad vaid neile, kes keelt hästi valdavad (vt jaotis 4). Samuti peavad õpilased keerukaid ja teoreetilisi õppematerjale üheks põhjuseks, miks nende aineteadmised eestikeelses ainetunnis kannatavad (vt jaotis 6).

Osa juhte tõstab intervjuudel esile, et eestikeelsetes ainetundides puudub õppematerjalide kasutamisel süsteemsus ning iga õpetaja teeb materjale ise oma äranägemise järgi, sageli lihtsustades olemasolevaid (eesti koolile koostatud) õpikuid. Aineõpetajad kinnitavad, et koostavad ise õppematerjale ning otsivad materjale internetist. Samas võib tunnivaatluste põhjal oletada, et materjalide ise tegemine tähendab eelkõige õpiku ja internetimaterjalide kokkuvõtteid ja kombineerimist. Tunnivaatlused näitasid, et õpetajad kasutavad õpiku ja töövihiku kõrval kõige enam enda tehtud materjalidest kokkuvõtlikke PowerPointi slaidiesitlusi, püüdes õpiku materjali lihtsamal kujul edasi anda. Samas võib selliste materjalide domineerimist pidada probleemiks, sest materjali esitatakse valmis kujul ning tegelikult ei taju õpilane materjali tähenduslikkust enda jaoks (vt lähemalt jaotis 4).

Eesti keele kui teise keele õpikute kohta arvasid kaks juhti, et gümnaasiumi eesti keele õpikud ei aita õpilasel valmistuda eksamiks ning õpetajal ei ole millegagi töötada. Samuti rõhutasid intervjuueeritavad, et gümnaasiumi eesti keele õpikud on liiga keerulised ning enamasti nad nende õpikute järgi ei õpeta, vaid kasutavad enda tehtud materjale.

See õpik, mis praegu gümnaasiumis on ... ma ei kasuta neid üldse. Minu arust nad (eesti keele õpikud gümnaasiumile) valmistavad ette eesti filoloog. Lapsel ei ole tarvis teada, mis on määruse liik. Tegelikult ta peab oskama hästi ja ladusalt rääkida, mitte teadma, et see on lisand.

Praegused gümnaasiumi õpikuid ei sobi mitte kuskile. Seal ei ole mitte midagi, mis aitaks lapsel valmistuda eksamiks.

Ka keeleõpetajate fookusgruupiintervjuud ning keeletundide vaatlused kinnitasid keeleõpikute liigset keerukust, eri õppeaastate õpikute vaheliste sujuvate üleminekute puudumist ning keeleõpikute asemel alternatiivsete õppevahendite kasutamist (vt jaotis 5).

Rahulolematust eesti keele õpikutega väljendavad ka õpilased: väitega „Eesti keele õppematerjalid on huvitavad“ nõustus vaid 40% õpilastest. Üle poole ehk 60% õpilastest ei pea keeletunni õppematerjale huvitavateks (vt lähemalt jaotis 6).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et rahulolematust nii gümnaasiumi eestikeelsete aineõpikutega kui ka eesti keele õpikutega on märkimisväärselt suur nii juhtide, õpetajate kui ka õpilaste hulgas. Õpetajad kulutavad suure osa tundide ettevalmistamiseks mõeldud ajast iseseisvale õppematerjalide koostamisele. Sellega kaasneb aga õppematerjalide süsteemituse probleem ning võimalik, et ka ajapuudusest tulenev tundide kehvem metoodiline ettevalmistatus. Niisiis on vajadus nii kvaliteetsete LAK-õppe metoodikal põhinevate õppematerjalide järele kui ka heatasemeliste eesti keele kui teise keele õppematerjalide järele väga suur. Samal ajal tuleks prioriteediks seada ka LAK-metoodikal põhinevate õppematerjalide koostamise koolitused nii keele- kui ka aineõpetajatele.

7.5.3. Õpilaste õpioskused

Samuti kerkis juhiintervjuudel üles õpilaste õpioskuste probleem. Õppija oskus õppida on LAK-õppe alustala ning õpioskuste arendamine on tähtis nii keele kui ka ainesisu omandamisel. Rohkem kui pooled juhid märgivad, et õpilastel puuduvad vajalikud õpioskused eestikeelse aineõppega toimetulemiseks. Tuuakse välja, et õppijad ei ole harjunud teises keeles õppima, ei oska iseseisvalt mõelda, töötada ning vajalikku informatsiooni leida, seega ei võta vastutust oma õppimise eest.

Õpilastel ei ole piisavalt iseseisvust selleks, et tööd iseseisvalt korraldada. Võib-olla oskusi ei ole, kust iseseisvalt puuduvat infot võtta ja kuidas teha nii, et end aidata.

Nad ei ole harjunud õppima ja tegema tööd, et saavutada eesmärki. Teises keeles õppimine, see on hoopis teine. See nõuab teisi oskusi ja nendel puuduvad need oskused.

Ütleme nii, et õpilane, kes on koolis edukas ja õpihimuline, sellel ei ole probleeme ei eesti, ei vene keelega. Raske on nendel, kel on raskusi iseenesega toimetulemisel, õppimisega, õpioskustega.

Et õpilased saaksid rohkem oma õppimise eest vastutust võtta, on vaja tundides arutada soovitud tulemusi, eesmärgi ning saavutusi.²⁰² Juhid on arvamusel, et õpetajad peaksid oma tundides õpilaste õpioskuste arendamisele rohkem tähelepanu pöörama. Aine- ja keeletundide vaatluste põhjal võib järeldada, et õppijaid ei kaasatud õppe-eesmärkide seadmisel, kuigi pooled õpetajad väidavad ankeedis, et teevad seda. Samuti tegeldakse vähe õppijate eneseanalüüsi ja kokkuvõtete tegemisega (vt lähemalt jaotised 4 ja 5).

Kokkuvõtvalt on üleminekuga eestikeelsele aineõppele eriti kasvanud vajadus arendada õpilaste õpioskusi: näiteks on eestikeelsetes õppeainetes vajaliku uue sõnavara maht selline, mida ainult tundides ei ole võimalik omandada. Erinevate uuringutegevuste käigus selgus, et ei keele- ega ainetundides ei pöörata õppija eesmärkide seadmisel ja eneseanalüüsile peaaegu üldse tähelepanu. Juhid peavad õpilaste õpioskuste puudumist üheks eesti keele õpet ja eestikeelset aineõpet takistavaks teguriks. Nad leiavad, et õpetajad peaksid tundides õpioskustele rohkem tähelepanu suunama. Niisiis on õpetajatel vaja teadvustada oma rolli õppima õpetamisel. Sealjuures võiks juhtkond aktiivsemalt suunata õpetajaid õpioskuste ning õppijate iseseisvuse arendamise koolitusele. Ühe võimaliku lahendusena võiks juhtkond koordineerida koolisisest ühiseid õpitubasid ja arutelusid, selleks et õpetajad a) saaksid ise teadlikumaks, milline roll on LAK-õppes õpioskuste arendamisel ning b) arendaksid oma õpioskuste arendamise suutlikkust, toetamaks õpilaste suuremat vastutust oma õppimise eest. Niisugustesse aruteludesse tuleks kaasata ka õpilasi. Samal ajal võiksid juhid hoolitseda selle eest, et eestikeelsete ainetundide ainekavadesse lisataks keeleõppe ja õpioskuste arendamise komponendid.

²⁰² Mehisto (2009).

7.5.4. Õpimotivatsioon

Rohkem kui pooled koolijuhid viitavad õpilaste motivatsiooni puudumisele. Paljudes intervjuudes räägivad koolijuhid sellest, et suur osa õpilasi ei seosta oma tulevikku Eestiga ning plaanivad peale gümnaasiumi lõppu välismaale minna. Õpilaste ankeetidest selgus, et kuigi 49% õpilastest seostab oma elu Eesti riigiga, soovib samal ajal üsna suur osa vastanutest (47%) välismaale minna kas edasiõppimise või töötamise eesmärgil (vt jaotis 6).

Käesoleva uuringu eri osad näitavad, et õpilastel on ka eesti keele kui teise keele tundides madal õpimotivatsioon. Erinevad motivatsiooniteooriad leiavad, et õpetajal on suur roll õpilaste motiveerimisel, kuid siinne uuring näitab, et keele- ja aineõpetajad pigem ei oska õppijate motivatsiooni toetada. Aine- ja keeletundide vaatluste ning õpilaste ankeetide põhjal võib öelda, et nii eesti keele tundides kui ka eestikeelsetes ainetundides kasutatakse üsna vähe õpilaskeskseid meetodeid ning õppimise röömu on näha väga vähe (vt lähemalt jaotised 4 ja 5). Õpilaste ankeeditulemused kinnitavad vaatlustel nähtut: tundides kasutatakse enamasti traditsioonilisi õpimeetodeid ning väga vähe õppijakeskseid meetodeid. Ohumärgiks võib pidada ka seda, et 55% õpilastest ei pea keeletunni tegevusi oma eluga seotuks, seega ei ole need neile eriti tähenduslikud. Ainult 45% õpilastest leiab, et keeletunnis omandatut saab kasutada ka väljaspool kooli. Samuti olid õpilased kõige vähem nõus väidetega, et eesti keele oskuse pärast peetakse inimesest rohkem lugu ja et keeleõpe on tore ja nauditav. Kuna erinevad motivatsiooniuuringud näitavad, et õpitulemused sõltuvad otseselt õpilaste õpimotivatsioonist, siis on ka LAK-õppe ja eesti keele kui teise keele õppe edukuse tagamisel määrava tähtsusega õpetajate oskus õpilaste õpimotivatsiooni tõsta.

Osa juhte leiavad ka, et õpilaste motivatsiooni puudumine ei ole seotud otseselt eesti keele õppimisega, vaid võib olla põhjustatud laiematest sotsiaalsetest probleemidest.

Praegu on selline tendents, et hakkasid lapsed ära sõitma. Kusjuures enne meil Venemaale keegi ei läinud, aga kaks aastat järjest lähevad päris paljud peale keskkooli. See asi paneb küll mõtlema. Lähevad ära ju kõige targemad. See ei ole ainult meil, see on kõikides koolides.

Päris paljud teavad, et nad tahavad välismaale minna, ja siis nad ei ole sellest (eesti keelest) huvitatud. Nad on huvitatud, et teaksid ainet ja inglise keelt.

Need, kes on asotsiaalsetest peredest, ei tunne üldse huvi õppimise vastu. Neil on raskusi nii eesti keeles kui ka vene keeles.

KOKKUVÕTE: Eestikeelset aineõpetust takistavad tegurid

Enamik koolijuhte pidas kõige suuremaks eestikeelset aineõpetust takistavaks teguriks kaadriprobleemi. Juhid leiavad, et on väga raske leida õpetajaid, kellel oleks piisav keeleoskus ning kes samas valdaks hästi ka LAK-õppe metoodikat. Juhid nendivad, et

õpetajate puudus on sageli nii suur, et tööle tuleb võtta ka neid, kellel puudub piisav keeleoskus ja kogemus. Teiseks probleemiks on koolijuhtide sõnul õppematerjalide kvaliteet. Juhid toovad välja, et eestikeelsete ainete õppematerjalid on liiga teoreetilised ja rasked ning sobimatud vene õppekeelega koolidele. Samuti peetakse eestikeelset aineõpetust takistavaks teguriks seda, et õpilastel puuduvad vajalikud õpioskused teises keeles õppimiseks, ning ka õpimotivatsiooni puudumist.

7.6. Koolijuhtide strateegiad eesti keele õppe ja eestikeelse aineõppe toetamiseks

Koolijuhtidel on tähtis roll kakskeelse hariduse ja haridusmuutuste õnnestumisel. Lisaks sellele, et juht mõistab kakskeelse hariduse sisu, peab ta jõuliselt toetama programmi eesmärgi ja visioone ning selle rakendamist koolis.²⁰³ Juhiantervjuude põhjal võib öelda, et kõik koolijuhid tajuvad oma rolli ülemineku õnnestumisel ning kasutavad või plaanivad kasutada strateegiaid eesti keele õppe ning eestikeelse aineõppe toetamiseks. Suur osa koolijuhtidest rõhutab, et kui koolijuht suhtub ise eestikeelsesesse õppesse positiivselt, teeb tarku otsuseid, loob koolis positiivse õhkkonna ning oskab õpetajate ja õpilaste pingeid maha võtta, on võimalik eestikeelse aineõppega paremini toime tulla.

7.6.1. Õpetajate toetamine

Intervjueeritavad peavad kõige olulisemateks strateegiateks just õpetajate toetamist, motiveerimist ning neile koolitusvõimaluste pakkumist. Juhid kinnitavad, et aineõpetajatele ja eesti keele õpetajatele on pakutud erinevat tuge: psühholoogilist nõustamist, koolitusi, meetoodilisi materjale, õpikuid, töölehti. Samuti peavad juhid oluliseks materiaalselt toetamist: kolmes koolis kuuest makstakse eesti keeles õpetavale õpetajale lisatasu, sest tundide ettevalmistamine võtab neil rohkem aega.

(Pakume) igasugust tuge, nii palju kui võimalik. Kõigepealt igasugused kursused. Siis oleme oma võimaluste piires abimaterjale ja näitlikke materjale (hankinud) ja tehniliselt oleme püüdnud toetada. Ka üldharivad koolitusi oleme iga aasta tervele kollektiivile teinud. Üldharivaid psühholoogilisi, pedagoogilisi kursusi, mis aitaks õpetajatel mingisugused pinged maha võtta. Vene kooli õpetaja on olnud kõik need aastad stressis, on igasuguste hirmude küüsis olnud ja neid hirme tuleb maha võtta.

Toetada, aidata õpetajat, kui ta ei saa hakkama, saata koolitusele. LAK-õpe, siis psühholoogiaalased koolitused, et inimene saaks tööga igatpidi hakkama. Noored õpetajad tahavad väga aktiivselt nõu küsida.

Võrreldes tavaõpetajatega, kes õpetajavad oma ainet eesti keeles, siis need õpetajad, kes

²⁰³ Lindholm-Leary (2001).

õpetavad oma ainet eesti keeles, saavad 20% lisatasu. Aga see puudutab ainult just seda, kui palju neil tunde on eesti keeles.

Aineõpetajate ankeetide vastustest selgus, et juhtkonna tuge hinnatakse üldiselt kõrgeks. Enamik aineõpetajatest (91%) arvas, et juhtkond võimaldab neil osaleda koolitustel, samuti tundis 91% aineõpetajatest, et saab probleemide lahendamisel juhtkonnalt abi (vt jaotis 4).

Mis puudutab koolitustel osalemist, siis ütlevad juhid, et koolituse valiku teeb enamasti õpetaja ise, kontrollitakse vaid seda, et seadusega nõutud norm oleks täidetud. Enamiku koolijuhtide hinnangul on õpetajad motiveeritud erinevatel koolitustel osalema ning üldiselt ollakse ka koolitustega rahul. Aineõpetajate ankeeditulemused näitasid, et koolitustega ollakse rahul keskmiselt, keeleõpetajate rahuolu on suurem. Juhtide sõnul soovivad õpetajad pigem praktilisi koolitusi ning väga ollakse huvitatud erinevatest aktiivõppekoolitustest. Õpetajate ankeedi tulemused näitasid samuti suurt huvi aktiivõppe koolituste vastu. Samas on suur osa pedagooge aktiivõppemeetodite koolitust juba saanud, kuid kahjuks ei olnud selle tulemusi näha tundides. Niisiis võib öelda, et vaatamata sellele, et õpetajad on saanud eri valdkonna koolitusi, on vajadus süsteemsete ja põhjalike koolituste järele teises keeles õpetamise, aktiivõppemeetodite, keeleteo pakkumise ja õpimotivatsiooni toetamise osas endiselt üsna suur (vt lähemalt jaotised 4 ja 5).

Enamik juhte näeb e-õpet kui võimalust muuta tund õppijale huvitavamaks ja motiveerivamaks, kuid enamikus koolides e-õpet väga aktiivselt ei kasutata. Ka õpilased arvasid, et koolis võiks rohkem e-õpet olla (vt jaotis 6). Umbes pooltes koolides on head võimalused e-õppe läbiviimiseks, juhtide sõnul jääb ainult õpetajatel oskustest puudu. Nii keele- kui ka aineõpetajate ankeetidest selgus samuti, et vajadus e-õppe läbiviimise koolituste järele on väga suur, eriti vanemate õpetajate hulgas (vt jaotised 4 ja 5). Varasemad uuringud on näidanud, et hoolimata koolide heast varustatusest IKT-vahenditega on koolis tegelik arvutikasutamise vajadus õpilase meelest kõrgem ja võimalused väiksemad, kui koolijuhid arvata oskaksid.²⁰⁴

Kokkuvõttes rõhutavad juhid, et koolituste valiku teeb õpetaja enamasti oma soovist ja huvidest lähtuvalt ning kellelegi midagi peale ei suruta. Edukas kakskeelse hariduse juhtimine tähendab personali koolituse väärtustamist, mis aga ei tähenda pelgalt õpetajate saatmist erinevatele koolitustele. Juht peab keskenduma nendele täiendkoolituste teemadele, mis tagavad edu programmis osalevatele õpetajatele ja õpilastele. Juht peab kindlustama selle, et koolitus oleks kooskõlas programmi eesmärkide ja strateegiatega.²⁰⁵ Arvestades seda, et koolides töötab veel palju aineõpetajaid (36%) ja ka keeleõpetajaid (17%), kes ei ole saanud teises keeles õpetamise metoodika koolitust, ning seda, et samuti ei oska õpetajad sageli koolitustel õpitut oma töös iseseisvalt rakendada (vt lähemalt jaotised 4 ja 5), ei saa koolitustel osalemist jätta pelgalt õpetaja enda soovist ja huvidest lähtuvaks valikuks. Seega peaks juhtkond rohkem tähelepanu pöörama sellele, et koolitustel osalemine lähtuks konkreetsetest vajadusest ning programmi eesmärkidest. Perspektiivis võiks juhid töötada välja pikemaajalise õpetajakoolitusstrateegia. Tuleks läbi mõelda, mis järjekorras, mis

²⁰⁴ Lorenz (2011).

²⁰⁵ Lindholm-Leary (2007).

õpetajaid ning mis teemadel koolitada, tõhustamaks põhikoolide ja gümnaasiumide eestikeelse aineõppe sujuvat toimimist.

7.6.2. Üleminek eestikeelsele aineõppele esimeses ja teises kooliastmes ning eesti keele õppe tugevdamine

Nagu ka eespool öeldud, näeb enamik koolijuhte gümnaasiumi eestikeelse aineõppe eeltingimusena teiskeelse õppe alustamist esimeses ja teises kooliastmes. Lähtuvalt sellest planeerib enamik koolijuhte lisada esimese ja teise kooliastme õppekavadesse eestikeelseid aineid. Mõnes koolis on eestikeelset aineõpetust põhikoolitasemel juba rakendatud. Keelekümblusklassidega koolid on väga rahul keelekümbluse tulemustega ning plaanivad ka edaspidi uusi keelekümblusklasside avada.

Vähe on juhte (kaks juhti tugevamatest koolidest), kes leiavad, et nende strateegia on olnud ja on ka edaspidi eesti keele õpetuse tugevdamine nii põhikoolis kui ka gümnaasiumis, näiteks lisades tunniplaani lisatunde. Ühes koolis plaanitakse lisada põhikooliastmesse eesti keele tunde, kus õpetatakse eestikeelseteks ainetundideks vajalikku sõnavara.

7.6.3. Kaadriprobleemi lahendamine

Juhtkond tegeleb enda hinnangul väga aktiivselt õpetajate leidmisega. Juhtide sõnul püüavad nad kõigepealt oma kooli õpetajaid koolitada, näiteks saates neid ümberõppele. Kui see ei ole võimalik, siis otsitakse õpetajaid teistest koolidest, tehakse koostööd ülikoolidega (kutsutakse üliõpilasi praktikale, lootes, et nad jäävad pärast kooli tööle). Nii Ida-Virumaa kui ka Tallinna juhid mainisid, et Narva Kolledžist on saadud õpetajate leidmisel palju abi.

Meie enda õpetajad läksid koolitustele, mida pakkusid ülikoolid, käisid täiendkoolitusel. Kui on võimalust, siis pakume oma õpetajale, aga kui sellist võimalust ei ole, siis saab eesti koolidega läbi rääkida.

Erinevad kavalad teed on meil. Kui näiteks meie vilistlastest õpib kuskil, siis tema abil me uurime, milliseid andekaid inimesi seal on, äkki nad soovivad külastada meie kooli. Ja siis Narva Kolledž aitab meid selles mõttes, et noored tulevad meie juurde praktikale ja siis on võimalus valida nende hulgast, kes tulevad tööle.

Praktikandid käivad ja me olemegi üritanud nii, et kõik need head praktikandid jätame üldiselt meelde ja siis püüame neid pärast kooli meelitada. Et on ka selliseid juhuseid, et palume, et proovi üks aastagi, järsku hakkab meeldima.

7.6.4. Klassivälise õppe suurendamine

Selleks, et keeleõpe muutuks õppija jaoks tähendusrikkaks, reaalsele elule lähedasemaks ning õpilane oleks rohkem motiveeritud, on vaja võimaldada õppija jaoks arendavat sihtkeele kasutust vahetus keelekeskkonnas.²⁰⁶ Rohkem kui pooled koolijuhtidest mainivad klassivälise õppe tähtsust ning toovad välja, et on väga huvitatud ühisprojektides osalemisest. Koolijuhid märgivad, et on kasutanud või plaanivad kasutada kõiki võimalusi, et suurendada klassivälisest õpet.

Me teeme väga palju klassivälisest tööd. Meil on head partnerkoolid, kellega me tööd teeme. Oleme õpilasvahetusi teinud, oleme koos ekskursioonidel käinud, ühiseid projekte kirjutanud. Iga pool osaleme, see on selline hea asi, mis tõesti abistab. Nad tutvuvad, leiavad kontakte, saavad sõpradeks.

Juhtide toetust klassivälise töö korraldamisel hindavad aineõpetajad väga kõrgelt: 90% arvab, et juhtkond toetab õppeprojekte ja tunnivälise õppe üritusi ning 84% arvates aitab juhtkond luua võimalusi eesti keele kõnelejatega suhtlemiseks. Samas näitavad õpilaste ankeetküsitluse tulemused, et klassivälisest tegevust (ainega piirnevaid projekte, projekte, mis on korruga seotud mitme õpetaja tundidega, muid kontakte eestlastega, eestikeelseid tunnikülalisi, ekskursioone jm klassivälisest tegevust) on koolides võrdlemisi vähe (vt lähemalt jaotis 6).

KOKKUVÕTE: Koolijuhtide strateegiad eesti keele õppe ja eestikeelse aineõppe toetamiseks

Intervjuu tulemuste põhjal võib öelda, et koolijuhid tajuvad oma rolli eestikeelse aineõppe õnnestumisel ning enamikus koolides kasutatakse või plaanitakse kasutada erinevaid strateegiaid eestikeelse aineõppe edu tagamiseks. Väga oluliseks strateegiaks peetakse õpetajate toetamist, pakkudes neile erinevat tuge: koolitust, nõustamist ja abimaterjale. Juhid on üldiselt arvamusel, et kuna haridusmuudatus on toonud endaga kaasa pingeid, siis on nende strateegia olnud eelkõige aineõpetajate pingete mahavõtmine ning turvalise õhkkonna loomine koolis. Mis puudutab õpetajatele koolituste pakkumist, siis võib probleemiks pidada seda, et koolides puudub efektiivne koolitusstrateegia, mis arvestaks reaalselt koolitusvajadust: koolituste valik on pigem üsna juhuslik. Samas eeldab efektiivne kakskeelne haridus keskendumist koolitustele, mis lähtuks programmi eesmärkidest ning tagaks selle tulemuslikkuse.

Enamik juhte leiab, et parema eesti keele oskuse saavutamiseks ning sujuvamaks üleminekuks eestikeelsele aineõppele tuleb alustada eestikeelset aineõpetust juba esimeses või teises kooliastmes. Seetõttu on juhtide strateegia järgmisteks aastateks lisada eestikeelseid aineid nii esimesse kui ka teise astmesse ning avada keelekümblusklasse. Kaks juhti toovad välja ka eesti keele õpetuse tõhustamist ning plaanivad lisada eesti keele tunde põhikooliastmesse.

²⁰⁶ Mehisto (2009).

Kõik juhid tegelevad ka kaadriprobleemi lahendamisega. Juhtide sõnul kasutatakse sobivate õpetajate leidmiseks erinevaid strateegiaid: olemasolevate õpetajate koolitust ning ümberõpet, koostööd eesti koolide ning ülikoolidega.

Positiivsete tulemuste saavutamiseks peavad juhid oluliseks ka klassivälise õpet. Samas näitasid õpilaste vastuste analüüsi tulemused, et klassivälise õpet kasutatakse siiski liiga vähe. Keeleõppe efektiivsuse seisukohalt on suhtlemine keelekandjatega olulise tähtsusega, mistõttu peaks klassivälise töö ja eestikeelsete inimestega suhtlemise koordineerimine olema juhtidele prioriteediks. Klassivälise töö süsteemsust ning efektiivsust suurendaks õppekavaväliste mitteformaalse keeleõppe tegevuste strateegia koostamine koolides.

7.7. Vajadused ja ettepanekud

Alapeatükk toob nähtavale kooli ootused, vajadused ning koolijuhtide ettepanekud eestikeelse aineõppe toetamiseks. Koolijuhtidel paluti vastata küsimusele „Millised ootused on Teil ministriumile, kohalikule omavalitsusele ja Sihtasutus Innovele eesti keele õppe ja eestikeelse aineõppe rakendamisel?”.

Õppematerjalid

Koolijuhtide vastustest nähtub, et kõige rohkem oodatakse õppematerjale. Eriti suur on vajadus eestikeelsete ainete õppematerjalide järele. Ühest küljest peetakse õppevara arendamist vajalikuks selleks, et lihtsustada õpetajate tööd, ning teisest küljest selleks, et õppematerjalid oleksid kvaliteetsed. Juhid arvavad, et palju oleks kasu ka eestikeelsete ainete jaoks mõeldud töölehtedest.

Võib-olla valmis õppematerjale, seda küll, et oleks hea, kui oleks õpetajatele valmis tehtud materjale, et nende seast saaks valida, kas nad sobivad või mitte. Praegu ikka igaiüks mõtleb ise, kuidas ta seda tundi näitlikustab ja lastele arusaadavaks teeb. Materjale ei saa liiga lihtsaks ka teha, see halvendab õppe kvaliteeti.

Õpetajatele on vaja metoodilist materjali. Kui on metoodilist materjali, siis on õpetajal aega pühendada oma tööle. Kui oleks mingi suurem kogumik, töölehed igale klassile ja siis õpikud igale klassile

See on selline üldine - õpikud. Õpikuid, ma arvan, et keegi niikuinii ei hakka tegema vene koolidele eraldi. Või siis töölehed. See oleks hea raha kokkuhoid. Töölehed, mis on mõeldud vene koolidele.

Toetus ühisprojektide koordineerimisel

Nagu eelpool mainitud, peavad juhid eesti keele õppe ja eestikeelse aineõppe tõhustamise üheks strateegiaks klassivälise tööd, sh ühisprojektides osalemist. Juhid toovad välja, et sageli on õpetajatel aga väga suur töökoormus ning õpetajad ei ole huvitatud oma vabal ajal projektide kirjutamisest (jäi selgusetuks, kas puuduvad võimalused või teadlikkus sellest, et projektitööd on võimalik samade projektide eelarvest ka tasustada). Kolm juhti tõid välja, et neil on olnud raskusi partnerkoolide leidmisel. Selle põhjuseks peetakse eesti õppekeelega koolide huvipuudust. Seega oodatakse, et projektide kirjutamise ja koordineerimisega tegeleks selleks spetsiaalselt loodud kooliväline struktuur.

Tavalisel õpetajal on väga suur koormus ja ta ei saa kirjutada projekte, mõelda midagi välja, teha rohkem kui tema töökoormus. Me ootame, et oleks keegi, mingi inimene või organisatsioon, kes tegeleks just sellega (ühisprojektide organiseerimisega), kutsuks meid ja meie õpilasi.

Ma ei tea, kuidas on teistes koolides, aga eesti koolid ei vasta ettepanekutele. Me oleme korduvalt suhelnud, aga see on katkendlik.

Abi õpetajate leidmisel

Kuna peamiseks takistuseks eestikeelse aineõpetuse rakendamisel peetakse kaadriprobleemi, mainisid juhid, et ootavad ministeeriumilt abi õpetajate leidmisel. Samuti oodatakse, et ülikoolid valmistaks ette eesti keeles õpetavaid õpetajaid ja ka eesti keele kui teise keele õpetajaid. Leitakse, et ministeerium võiks rahaliselt toetada noori õpetajaid, et nad oleksid rohkem motiveeritud tulema vene õppekeelega kooli eesti keeles õpetama. Ida-Virumaa koolijuhid arvavad, et toetada võiks neid noori õpetajaid, kes sooviksid end Ida-Virumaal teostada.

Ootame, et ülikoolid valmistaks ette õpetajaid. Ja ootame neid kooli. Ühelt poolt on see arusaadav, et koolides on nii väike palk. Kuidagi tuleb toetada neid õpetajaid, kes lähevad kooli, eriti vene koolidesse eesti keeles õpetama.

Selgus vene õppekeelega kooli tuleviku suhtes

Samuti on neid juhte, kes mainivad intervjuudes, et tunnevad muret oma kooli saatuse pärast. Kardetakse eelkõige gümnaasiumiosa sulgemist. Üks koolijuht mainib intervjuus, et ootab ministeeriumilt eelkõige selgeid sõnumeid, mis puudutavad vene õppekeelega gümnaasiumi lähitulevikku.

Hetkel on kõige suurem mure see, et gümnaasiumiosa kinni ei pandaks. Ärge pange gümnaasiumiosa kinni, meil on siin keel tasemel, kõik on täidetud ja tehtud.

Et oleks selge, mis tõesti kahe, kolme, nelja aasta pärast tuleb. Kui ministeerium mingeid sõnumeid välja saadab, et oleks selge. Seda ebamäärasust on küll.

Kogemuste vahetamine

Samuti tuuakse intervjuudes välja, et ministeerium või AS INNOVE võiks korraldada üleriigilisi (või piirkondlikke) arutelusid, kus keeleõpetajad ja aineõpetajad saaksid jagada positiivseid kogemusi ning võimalust üksteiselt õppida.

KOKKUVÕTE: Juhtide ootused ja vajadused

Võib öelda, et koolijuhtide üldine rahulolu Haridus- ja Teadusministeeriumi, kohaliku omavalitsuse ja Innove tööga on kõrge. Suur osa juhte arvab, et saab vajaduse korral neilt abi ja nõustamist. Kõige suurem vajadus ülemineku toetamisel on enamiku juhtide hinnangul kvaliteetsete õppematerjalide järele. Eriti puudutab see eestikeelsete ainete õppematerjale. Samuti oodatakse abi ühisprojektide organiseerimise osas. Juhid arvavad, et suur osa õpetajaid ei ole erinevatel põhjustel motiveeritud või ei oska projekte kirjutada, samuti on eesti koolide huvi koostöö vastu üsna vähene. Kuna kõige teravamaks eestikeelset aineõpetust takistavaks teguriks peetakse kaadriprobleemi, siis ootavad juhid ka abi õpetajate värbamisel. Intervjuudes väljendatakse ka muret oma kooli tuleviku pärast ning oodatakse selgeid sõnumeid vene õppekeelelega gümnaasiumi lähituleviku osas. Paar juhti paneb ette, et ministeerium või Innove võiks korraldada üleriigilisi kogemuste vahetamise seminare, kus õpetajatel oleks võimalik üksteiselt õppida.

8. KOKKUVÕTE

Uuring „Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis“ viidi läbi Tallinna Ülikooli Eesti Keele ja Kultuuri Instituudi töörühma poolt märtsist 2012 aprillini 2013. Uuringu tellis Haridus- ja Teadusministeerium eesmärgiga selgitada välja vene ja eesti-vene õppekeele klassides toimuva eesti keele kui teise keele õpetuse ja eestikeelse aineõppe tulemuslikkus. Uuringu käigus tuli hinnata õpilaste võimetekohast toimetulekut eestikeelses õppes, õpetuse vastavust riiklikes õppekavades püstitatud eesmärkidele, õppesisu ja õppemeetodite asjakohasust.

Selle eesmärgi täitmiseks keskendusime vene õppekeelega gümnaasiumides kahele valdkonnale: eestikeelsele aineõppele (näiteks eestikeelne geograafia tund, eestikeelne Eesti ajaloo tund jne) ning eesti keele kui teise keele õppele (eesti keele tundides). Uurisime õppe tulemuslikkuse tagamise tegevusi ja faktoreid vene õppekeele klasside 9.–12. klassis. Analüüsisime õpilaste, eesti keele kui teise keele õpetajate, eesti keeles teisi õppeaineid õpetavate õpetajate ning direktorite ja õppealajuhatajate tegevusi, arvamusi ja hoiakuid seoses eesti keele ning eestikeelsete ainete õpetamise ja õppimisega. Põhitähelepanu pöörasime tundides toimuvale, sest kvaliteetse hariduse üheks olulisemaks tingimuseks on õppe sisu ja eesmärgid, õppemetoodika ning õppematerjalid.

Andmete kogumine hõlmas täpsemalt järgmisi tegevusi:

- õpilaste anketeerimine;
- õpilaste fookusgrupiintervjuud;
- eesti keele kui teise keele õpetajate anketeerimine;
- eesti keele kui teise keele õpetajate fookusgrupiintervjuud;
- eesti keele kui teise keele tundide vaatlused;
- eesti keeles aineid õpetavate õpetajate anketeerimine;
- eesti keeles aineid õpetavate õpetajate fookusgrupiintervjuud;
- eestikeelsete ainetundide vaatlused;
- intervjuud direktorite ja õppealajuhatajatega.

Kokkuvõte annab ülevaate vene õppekeele klasside eestikeelse õppe ja eesti keele õppe hetkeolukorrast: õnnestumistest ja tulemuslikku õppetööd takistavatest teguritest ning nendel põhinevatest soovitud muutustest.

Õnnestumised

Uuringust ilmselgus, et eestikeelse aineõppe ja selle keelelise toetamise tarvis vene õppekeele klasside põhikoolis ja gümnaasiumis on tehtud märkimisväärne hulk tööd ja on võimalik välja tuua rida positiivseid aspekte. Eelkõige puudutavad need kõigi osapoolte teadlikkust eestikeelse õppe osas ja paranenud suhtumist üleminekusse, tingimuste loomist ja toetavat atmosfääri koolis, õpetajatele pakutud koolituste mahtu, õpetajate keeleoskust ja konstruktiivset lähenemist uute eesmärkidega toimetulekul ning märke, et üleminek on aidanud kaasa õpilaste keeleoskuse paranemisele.

Enamikus uuritud koolides paistab silma juhtide aktiivne toetav suhtumine eestikeelsele õppele üleminekusse ja keeleõppesse: uuringu eri osadest ilmnes, et nad annavad endast parima, et tagada eestikeelseks õppeks vajalikud tingimused, julgustavad õpetajaid ning pakuvad neile toetust. Koolijuhid tegelevad ka järjepidevalt õpilaste ja lapsevanemate teavitamisega üleminekuga seonduvast.

Eestikeelne aineõpe on koolides ettenähtud mahus käivitunud ja suures osas on koolid suutnud tagada toetava ja pingevaba tööõhkkonna, mida lisaks uuringus osalejate seisukohtadele kinnitasid ka tunnivaatlused. Kaks kolmandikku ankeedile vastanud õpilastest leidsid, et eestikeelseid aineid õpetavad õpetajad toetavad õpilasi, kui nad teiskeelse õppega hätta jäävad. Ka vaadeldud tundides oli näha õpilaste aitamist ja julgustamist. Ankeedile vastanud aine- ja keeleõpetajad ütlevad, et saavad oma tööst rohkem positiivseid kui negatiivseid emotsioone, mille põhjustajatena nimetati enamasti õpilaste tulemuslikkust ja motiveeritust ning õpetaja häid suhteid õpilastega.

Juhid ja õpetajad tajuvad õpilaste paranenud suhtumist eestikeelsesse aineõppesse ja nende kasvanud teadlikkust ülemineku eesmärkidest ja raskustest, millega nad selle käigus võivad kokku puutuda. Samuti tajuvad nad lapsevanemate suhtumise muutumist ja kasvavat huvi eestikeelse õppe vastu põhikoolis. Paljud ankeedile vastanud õpetajad nõustuvad, et eestikeelsel aineõppel on potentsiaali parandada õpilaste eesti keele oskust ja on nõus, et see omakorda aitab kaasa õpilaste toimetulekule Eesti ühiskonnas.

Fookusgruupiintervjuudest ilmnes, et eesti keeles õpetavad õpetajad lähenevad eestikeelse õppe läbiviimisele konstruktiivselt ja otsivad aktiivselt lahendusi, et uute väljakutsetega toime tulla. Uuringu tunnivaatlustes tulid esile õnnestunud näited meetodika kasutamisest ja õpilaste oskuste-teadmiste arendamisest. Koolijuhid tunnevad uhkust keelekümbelusklasside üle ja tahavad keelekümbelusprogrammi koolis laiendada.

Mitmed olulised eeltingimused eestikeelse õppe edukaks läbiviimiseks on koolides täidetud. 90% ankeedile vastanud vene emakeelega aineõpetajatest leiavad, et oskavad eesti keelt piisavalt, et tunnis vabalt keelt kasutada ja teha kõike või peaaegu kõike, mida ka emakeeles teeksid. Teiselt poolt ütles 93% ankeedile vastanud eesti emakeelega aineõpetajatest, et oskavad vene keelt piisavalt, et vajadusel õpilasi ka nende emakeeles toetada. Õpetajad on saanud suures mahus koolitust. Üle kahe kolmandiku eesti keele õpetajad on saanud koolitust kõigis peamistes keeleõpetusmeetodika valdkondades. Kaks kolmandikku eesti keeles õpetavatest õpetajatest on saanud koolitust teises keeles õpetamise meetodikast. Koolituste kestus ulatus vastajate sõnul lühikesest (1–8 päeva) väga mahukateni (üle 21 päeva). Üle 75% eestikeelsete ainete õpetajatest leiab, et klasside tehniline varustatus ja koolipoolne IT-tugi on üldiselt korralik.

Kõik sihtrühmad leiavad, et eestikeelne aineõpe parandab õpilaste keeleoskust ning koolijuhid täheldavad õpilaste keelebarjääri vähenemist. Üle 70% õpilasi märkis, et nende arusaamine on hea muusikaõpetuse, inimeseõpetuse, kunstiõpetuse ja kehalise kasvatuse tundides (teistes ainetes on kehvema arusaamisega õpilasi rohkem). Suur osa õpilasankeedile vastajatest leiavad, et ühiskonnaõpetuse, inimeseõpetuse ja ajaloo tunnid arendavad nende eesti keele oskust. Kokkuvõttes on astunud oluline samm edasi eestikeelse aineõppe eduka elluviimise suunas, samas aga aktsepteerivad juhid, et positiivsed muutused on selle keeruka protsessi juures aeganõudvad.

Keeleõpet ja eestikeelset aineõpet takistavad tegurid ja nendega seonduvad soovitused

Järgnevalt kirjeldame eesti keele õppe ja eestikeelse aineõppe takistavaid tegureid ning võtame kokku uuringu soovitused.

Koolijuhtkonnad võiksid võtta suurema rolli koolitõetajate koostöö koordineerimisel. Praeguses olukorras on eri osapoolte koostöö eestikeelse õppe toetamisel juhuslik või peaaegu olematu. Juhid ei ole teadlikud kakskeelse hariduse programmide juhtimise põhimõtetest ja enda rollist selles. Efektiivsuse ja sünergia võimalused on kasutamata. Võiks teadlikult arendada eesti keele ja aineõpetajate, aga ka kõigi teiste koolitõetajate koostööd ja meeskonnatunnet, mis aitaks leida ühiselt lahendusi ja astuda samme eestikeelse aineõppe õpilastele jõukohasel ja motiveerival moel elluviimiseks. Lisaks õpetajatele võiksid selle eesmärgi täitmisel kaasatud olla ka juhid ja tugipersonal (haridustehnoloog, psühholoog jms). Ühine initsiatiiv tõstab õpetajate motiveeritust ja aitab kaasa eestikeelse õppe suhtes konstruktiivse meelestatuse laienemisele.

Uuringu käigus kogutud andmete põhjal soovitame ka **üleriigilist koostööd**: nii õpetajate vahel (õppetöö arendamiseks) kui ka kõigile õpilastele mitteformaalse keeleõppe võimaluste pakkumiseks. Võiks kaaluda sellist tööd koordineeriva struktuuri rajamist, mille funktsioonideks võiks olla veel üleriigilise LAK-õppe õpetajate koolituse korraldamine, õpetajate tugivõrgustike käimalükkamine ja koordineerimine, eestikeelse õppe tulemuslikkuse uuringute läbiviimise korraldamine, avalikkuse teavitamine õpilaste akadeemilisest edukusest eestikeelses õppes ning lapsevanemate kaasamine õpilaste toetamisse. Heaks eeskujuks võiks seejuures olla Keelekümbluskeskus. Kasuks tuleks ka kõrgkoolide ulatuslikum kaasamine LAK-õppe arendamisse. Kuna paljud õpetajad ja juhid töötavad suure koormusega, ei ole efektiivne, et kogu venekeelse hariduse süsteemis toimub (keeleoskuse arendamiseks hädavajaliku) koostöö ja mitteformaalse hariduse koordineerimine killustatult, sõltuvalt koolitõetajate vabast ajast ja tahtest. Projekte ja koostõõtegevusi võiksid pigem koordineerida selle ala asjatundjad, kes on selleks palgatud.

Koolitussüsteemi tõhustamine ning koolitatavate ja koolitajate vastutuse tõstmine. Riik on pakkunud eesti keeles aineid õpetavatele õpetajatele ja eriti eesti keele kui teise keele õpetajatele suures mahus arvestataval tasemel metoodikakoolitust. Sellest hoolimata oli siinse uuringu tunnivaatluste põhjal suure osa õpetajate üldine metoodikatase pigem madal. Probleemiks on, et õpetajatel puudub vastutus oma metoodilise taseme üle ja koolitustel õpitut ei kasutata. Keeleõpetajad keskenduvad suures osas praegu sellele, et õpilane suudaks eksamil nõutud keelt reprodutseerida, selle asemel, et tasakaalustatult ja kommunikatiivõppe metoodika järgi eesti keeles toimetulekuks vajalikke (suhtlus)oskusi ja pädevusi õpetada. Ainetundides domineeris ülekaalukalt traditsiooniline ainekeskne õppeviis. Koolitussüsteemi teeb ebaefektiivseks ka see, et koolituste läbiviijatel puudub vastutus, et koolituse järel õppetõõs midagi muutuks. Et koolitused oleks efektiivsed ja avaldaksid edasisele õppetõõle mõju, on vajalik koolitatavate ulatuslik iseseisev töö ja õpitava praktiseerimine: õpitavate võtete proovimine tunnis oma õpilastega, millele järgneb tagasiside ja õnnestumiste-ebaõnnestumiste sisuline analüüs. Koolituste läbiviijad võiksid samuti vastutada, et nende koolituse läbinud suudaksid demonstreerida õpitud oskusi ja pädevusi. Koolitustel osalejad võiksid vastutada selle eest, et nad koolitustel õpitut õppetõõs rakendaksid ning koolituse

tunnistuse saamiseks peaksid nad omandatud oskusi demonstreerima. Õpetajate koolituste planeerimisse võiks kaasata koolijuhte ja õpetajaid.

Võiks töötada välja ja viia ellu **LAK-õppe baaskoolituse** kõigile eesti keeles õpetavate aineõpetajate jaoks, millel on ühtne standardiseeritud koolituskava ja kindel kvaliteet. Kuna Eestis napib eksperte mitmete teiskeelse hariduse aspektide läbiviimise osas, oleks koolituskava koostamisse ja koolitajate koolitamisest vältimatult vajalik kaasata välisekspertid. On vajalik suure hulga õpetajate koolitamine, sest siiski 36% aineõpetajate ankeedile vastanud õpetajatest pole kunagi käinud teises keeles õpetamise meetodika kursusel, 30% on neil osalenud vaid lühiajaliselt. Eestikeelne õpe on paljudele õpilastele ülejõukäivalt raske (vaid 20% aineõpetajate ankeedile vastanutest arvab, et ka nende eesti keeles õppivate klasside nõrgem pool saab eestikeelse aineõppega hakkama). Eestikeelsetes tundides on lõimitud aine- ja keeleõppe (LAK-õppe) meetodika kasutus vähene. LAK-õppe keeleõppe komponenti ei rakendata koolides praegu oskuslikult, eestikeelsetes tundides õpilastele antav keeletugi vajab arendamist.

Et toetada venekeelseid õpilasi suure väljakutsega – teiskeelse gümnaasiumiõppega – toimetulekul, tuleks oluliselt tõsta ka eesti keele kui teise keele õppe kvaliteeti nii põhikoolis kui gümnaasiumis. Oleks vaja ulatuslikult arendada **eesti keele õpetajate täienduskoolituse** sisu ja mahtu ning paremini tagada, et koolitusel omandatud meetodika jõuab praktikasse. Uuringu käigus vaadeldud eesti keele kui teise keele tundides oli tänapäevase keeleõppemetoodika kasutamist vähe näha. Paljud eesti keele kui teise keele õpetajad ei oska õpetada tõhusalt ja motiveerivalt. Suur osa eesti keele tundide tegevustest oli eesmärgistamata: lugemise ja kirjutamisega tegeldakse tundides palju, kuid samas ei tegelda lugemisoskuse ja kirjutamisoskuse arendamisega (funktsionaalne lugemisoskus, keerukatest tekstidest põhilise mõistmine, info leidmine, kindlate tekstiliikide ja väljendusviiside harjutamine). Teiste vajalike keeleliste osaoskustega nagu kuulamis- ja suhtlemisoskuse arendamisega tegeldakse vähe. Tunnivaatlustest nähtub, et grammatika ja sõnavaraõppega tegeldakse samuti piiratult ning ebaefektiivselt. 52% õpilasankeedile vastanutest leiavad, et eesti keele tund ei ole huvitav, 55% arvavad, et eesti keele tund ei ole nende (koolivälise) eluga seotud. Sageli keskendutakse tundides eksamidrillile. Eesti keele õpetajaid on vaja abistada tõhusa (osaoskuste tasakaalustatud arendamist, efektiivset ja läbimõeldud sõnavaraõpet ning kommunikatiivset grammatikaõpet sisaldava) õpetamisviisi omandamisel, mis motiveeriks õpilasi ja toetaks ka eestikeelset aineõpet.

Venekeelsete gümnaasiumide õpilastele on vaja **spetsiaalseid LAK-õppematerjale**, mis on kognitiivselt kergemad, sest teiskeelne õpe on õppijale suureks lisakoormuseks. Materjale on vaja kõigile eesti keeles õpetatavatele ainetele (ajalugu, muusikaõpetus jne). Vastavalt aine vajadusele võiksid need olla nii põhi- kui ka lisamaterjalid ning e-õppe materjalid. Et koostada tõepoolest efektiivsed aine- ja keeleteadmisi arendavad õppematerjalid, oleks vajalik autorite koolitus ning välisekspertide kaasamine sellesse. Eestikeelse kooli materjalid ei sobi üldjuhul teises keeles õppijatele: need on praegusel kujul ka emakeelsetele õpilastele rasked, sest on ainekesksed ja teoreetilised. Kõik uuringu sihtrühmad väljendasid suurt vajadust spetsiaalselt teiskeelseks õppeks mõeldud õpivara järele. 44% aineõpetajaid pole praeguste õpikutega rahul. Aineõpetajate hinnangul on õpilastel palju raskusi, näiteks tekstide lugemine (70% aineõpetajate sõnul) ja uute sõnade suur hulk (79% aineõpetajate sõnul). Nad leiavad, et klassi nõrgem pool ei saa eestikeelse õppega enamasti hakkama.

Eesti keele õpetajate fookusgruupiintervjuudes ja ankeetküsitlustes ilmnes samuti suur rahulolematus õpivaraga, mis eriti väljendus gümnaasiumiõpikute puhul. 60% ankeedile vastanud õpilastest leidis, et õpikud ei ole huvitavad. Vaja oleks õpilaste keeletasemele vastavaid, meetoodiliselt põhjendatud, süsteemseid, tasakaalustatud keeleainesega ja ainetega lõimitud **eesti keele kui teise keele õppevahendeid**, mis oleksid õpilaste jaoks motiveerivad ja sügavalt tähenduslikud.

Kuna teiskeelne õpe nõuab õpilastelt palju jõupingutust, tuleks kasutada kõiki võimalusi õpilaste toetamiseks. Üheks oluliseks komponendiks õppeprotsessi juures on **õpikeskkond**, mis võiks eestikeelsetest ainetest arusaamist ning õpilaste motivatsiooni rikkalikult toetada. Et õpetajatel oleks võimalik luua keele ja aine õppimist toetav keskkond, oleks kasulik leida võimalusi, et tagada LAK-õppe õpetajatele oma klassiruum, mille ta saab asjakohaselt sisustada. Veelgi suurendada võiks ka infotehnoloogia kasutamise võimalusi (probleemiks võib sageli olla õpetajate koolitus või koostöö haridustehnoloogiga).

Turvaline ja kaasav õhkkond. Tunnivaatlused näitasid, et turvalist ja innustavat õpiõhkkonda pärsivad vahel õpetajate hoiakud: usu puudumine õpilaste võimekusse ja neile madalate ootuste seadmine. Oleks vajalik aidata õpetajatel mõista oma hoiakute mõju õpilaste õppeprotsessile ja akadeemilisele edukusele. Et õpilased suudaksid raskuste tekkides konstruktiivseid lahendusi leida, oleks abiks õpilastele kooli tasandil keele- ja ainealase nõustamissüsteemi rajamine.

On vaja tõhustada eesti keele kui teise keele õpetust põhikoolis, eesmärgiga saavutada põhikooli lõpuks eakohane **B2-keeleoskuse tase**, sest B1-tase ei võimalda edukat eestikeelset aineõpet gümnaasiumis. **Põhikoolis võiks arendada eestikeelset aineõpet ja laiendada keelekümblusprogrammi.** Kõik sihtrühmad leiavad, et eestikeelse aineõppe alustamine nooremalt oleks õpilaste jaoks sujuvam ja loomulikum, sest gümnaasiumitasemel on üleminek teiskeelsele õppele õpilaste jaoks järsk ja keeruline. Põhikoolitasemel oleks just keelekümbluse valiku laialdane pakkumine otstarbekas, sest Eestis on seda süsteemi edukalt rakendatud, keelekümblusmetoodika on end maailmas laialt tõestanud ja seda on ulatuslikult uuritud. Sihtrühmad suhtuvad keelekümblusesse positiivselt. Põhikoolis eestikeelse aineõppe arendamisel võiks arvestada Hiliskeelekümbluse jätkusuutlikkuse uuringus (Mehisto 2009) ja „Eesti keele arengukavas 2011–2017“ antud soovitusetega.

Võiks kaaluda **geograafia kohustusliku eesti keeles õpetamise ajutist katkestamist**, sest kõik uuritavad rühmad tõid välja probleemid geograafiaga ning 44% ankeedile vastanud õpilastest ütles, et nende arusaamine geograafiast on halb või pigem halb. Juhtide sõnul on just kvalifitseeritud geograafia õpetajaid väga raske leida.

Haridusmuudatuste läbiviimine on väga aja- ja ressursimahukas protsess ja seetõttu on arusaadav, et kaugeltki kõik ei kulge veel ideaalilähedaselt ja arenguruumi on palju. Koolid, koolijuhid, õpetajad, õpilased ja haridusvaldkonna otsustajad on väärt tunnustust, et on pingelises õhkkonnas jäänud konstruktiivseks ning on uue õppeprogrammi käivitamise ja sellega kaasnevate suurte muutustega toime tulnud.

9. KIRJANDUS

- Aher, Sirje; Kala, Ulve (1996). *Aktiivõppe käsiraamat*. Riigi Kooliamet ja USA Hariduse Arenduskeskus. Tallinn: Avita.
- Aksli-Avastu, Liisa-Lotte (2011). 7. klassi õpilaste üldine arusaamine õhuringlusest õpiku teksti ja jooniste põhjal. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Al-Husseini, Suleiman Salem Nasser (2004). An analysis of the English needs of Omani students on vocational and technical courses with implications for the design of foundation year English language programmes. Doktoritöö. University of Leeds.
- Asser, Hiie. Sissejuhatuseks geograafia, muusikaõpetuse ja ühiskonnaõpetuse tunnikonspektidele ja töölehtedele – teises keeles õppimise ja õpetamise põhimõtted. Materjale vene õppekeelega gümnaasiumile. Haridus- ja Teadusministeeriumi koduleht, <http://www.hm.ee/index.php?049726> (10.04.2013).
- Asser, Hiie; Küppar; Maire (2000). *Võõrkeeletunni planeerimine ja ülesehitus*. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Baker, Colin (2005). *Kakskeelne laps*. Tartu: El Paradiso.
- Baldwin, Chris (2011). CLIL - How to do it? Teaching English. British Council ja BBC World Service, <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/clil-%E2%80%93-how-do-it> (10.04.2013).
- Bernhardt, E. B. (toim.) (1992). *Life in Language Immersion Classrooms*. Multilingual Matters. Clevedon: MM Ltd.
- Bernhardt, Elisabeth (1992). *Life in Immersion Classrooms*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Bernhardt, Kristiina (2012). *Häälestusfaas eesti keele kui teise keele tunnis*. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Brock, Tiina (2012). *Uus emakeeleõpetus gümnaasiumis kahe õppelemendi näitel*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Chamot, Anna Uhl (ilmumas). Individual characteristics in the language classroom: Learning strategies and differentiated instruction. CLaSIC 2010 Conference Proceedings. Singapore: National University of Singapore.
- Chamot, Anna Uhl; Sarah Bernhardt; Pamela Beard El-Dinary; Jill Robins (1999). *The Learning Strategies Handbook*. White Plains, NY: Longman.
- Cloud, N., Genesee, F., & Hamayan, E. (2000). *Dual language instruction: A handbook for enriched education*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Coyle, D (1999). Theory and planning for effective classrooms supporting students in content and language integrated learning contexts. In Marsh, J (ed.) *Learning Through a Foreign Language*. London: CILT.
- Cummins, J. (1995). The European School Model in relation to French Immersion Programs in Canada. In *Multilingualism for all*, edited by T. Skutnabb-Kangas, 159–168. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Dudley-Evans, T. and St John, M.J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Echevarria, J., Vogt, M.E., ja Short, D. (2010). *The SIOP Model for Teaching Mathematics to English Learners*. Boston: Allyn & Bacon.
- Eesti õigekeelsussõnaraamat ÕS 2006. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Ehala, Martin, Krista Kerge, Kersti Lepajõe, Kadri Sõrmus (2010). *Kõrgkoolide üliõpilaste eesti keele oskuse tase. Uuringukokkuvõte*. Tartu
- Ehala, Martin; Kitsnik, Mare (2011). *Praktiline eesti keel. 10. klass 1-3*. Tallinn: Künnimees.
- Ehala, Martin; Kitsnik, Mare (2012). *Praktiline eesti keel. 11. klass. 1 - 3*. Tallinn: Künnimees.
- EKR = Euroopa keeleõppe raamdokument. *Õppimine, õpetamine ja hindamine* (2007). Eestindanud: Alp, Pilvi; Kerge, Krista; Pajupuu, Hille; Tiits, Mai; Türk, Ülle; Weidebaum, Kristel. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Genesee, Fred (2003). *History of the immersion program*. Keelekümbluskeskus: 3 aasta jagu saavutusi, Tallinn: Keelekümbluskeskus, lk 17.
- Genesee, Fred; Lindholm-Leary, Kathryn; Saunders, William M.; Christian, Donna (2006). *Educating English Language Learners. A Synthesis of Research Evidence*. Cambridge: CUP.
- Gibbons, Pauline (1993). *Learning to Learn in a Second Language*. Portsmouth: Heinemann.
- Goldenberg, Clause; Sullivan, Jessie (1994). *Making change happen in a language minority school: a search for coherence*. NCRCDSSL Educational Practice Reports, 13, Center for Research on Education, Diversity and Excellence, UC Berkeley <http://escholarship.org/uc/item/4sf6j3g4> (26.03.2013).
- A.-R. Hausenberg, M. Ilves, A. Kaivapalu, K. Kerge, K. Kern, M. Kitsnik, I. Krall, K. Rummo, T. Rüütmaa (2008). *Iseseisev keelekasutaja. B1- ja B2-taseme eesti keele oskus*. Tallinn: REKK, Atlex.
- Huhta, Mariatta (2010). *Language and communication for professional purposes - Needs Analysis Methods in Industry and Business and their Yield to Stakeholders*. Doktoritöö. Espoo: Helsinki University of Technology, <http://lib.tkk.fi/Diss/2010/isbn9789522482273/isbn9789522482273.pdf> (10.04.2013).
- Integratsioonimonitoring 2011 = Lauristin, Marju; Kaal, Esta; Kirss, Laura; Kriger, Tanja; Masso, Anu; Nurmela, Kirsti; Seppel, Külliki; Tammaru, Tiit; Uus, Maiu; Vihalemm, Peeter; Vihalemm, Triin (2011). *Integratsioonimonitoring 2011. AS Emor, SA Poliitikauuringute Keskus Praxis ja Tartu Ülikool*.
- Kalantzis, Mary (2006). *Changing Subjectivities*. *New Learning. Pedagogies. An International Journal* 1 (1), 7–12.
- Kalantzis, Mary (2012). *Introducing the Learning by Design Project*, <http://newlearningonline.com/learning-by-design/> (10.04.2013).
- Keeleõpetajate meetodikavihikute sari (2000). Tallinn: Kirjastus TEA.
- Kello, Katrin; Masso, Anu; Jakobson, Valeria (2011). *Uurimisprojekti "Vene laps venekeelse üldhariduskooli eestikeelses õppes" koondaruanne*. Tartu: Tartu Ülikooli Haridusuuringute ja Õppekavaarenduse Keskus.
- Kikerpill, Tiina, Leelo Kingisepp (2007). *Keelekeskkond võõrkeeleõppe toetajana*. Tallinn : TEA Kirjastus
- Kitsing, Maie (2011). *PISA 2009 – Eesti õppetunnid*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

- Kitsnik, Mare, Helena Metslang (2012). Põhikooli ainetundide sõnavara. Abimaterjal õppekeelest erineva emakeelega õpilaste keeleõppeks. Tallinn.
- Kitsnik, Mare (ilmumas). Praktiline eesti keel teise keelena. Tallinn: Kännimees.
- Kärtner, Piret (2000). Kõnelemisoskuse arendamine. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Lindholm-Leary, K.J. (2001). Dual Language Education. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lindholm-Leary, K. (2007). Effective Features of Dual Language Education Programs: A Review Research and Best Practises. In E.R. Howard, J. Sugarman, D. Christian, K.J Lindholm-Leary, d. Rogers (eds). Guiding Principles for Dual Language Education (2nd Edition). Washington, DC: Centre for Applied Linguistics.
- Lindholm-Leary ja Borsato (2006). Academic achievement. In Genesee, Fred; Lindholm-Leary, Kathryn; Saunders, William M.; Christian, Donna. 2006. Educating English Language Learners. A Synthesis of Research Evidence. Cambridge: CUP.
- Lorenz, B. (2011). PISA uuringu tulemused. Tallinna Ülikool.
- Marzano, R. J. (2003). What works in schools: Translating research into action. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Masso, Anu ja Kello, Katrin (2010). Vene õppekeelega koolide valmisolek eestikeelsele gümnaasiumiõppele üleminekuks „Vene laps venekeelse üldhariduskooli eestikeelses õppes” Projekti raames 2009. aastal õpetajate ja 11. klasside õpilaste hulgas läbiviidud standardiseeritud küsitluse analüüsi tulemused. Tartu: Tartu Ülikooli Haridusuuringute ja Õppekavaarenduse Keskus.
- Mehisto, Peeter (2009). Hiliskeelekümblusprogrammi jätkusuutlikkus. Tallinn, www.hm.ee (02.04.2013).
- Hiie Asser ja Peeter Mehisto (2007). Content and Language Integrated Learning: Estonia. In Windows on CLIL. Anne Maljers, David Marsh and Dieter Wolff (eds.). Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight. European Centre for Modern Languages, Graz. ISBN 978-90-74220-74-3, pp 52-62.
- Mehisto, Peeter (2012). Navigating Management and Pedagogical Complexities in Bilingual Education: An Estonian Case Study. London: Londoni Ülikool, Institute of Education.
- Mehisto, Peeter (2011). Navigating Management and Pedagogical Complexities in Bilingual Education: An Estonian Case Study. Doktoritöö. London: University of London.
- Mehisto, Peeter; Marsh, David; Frigols Martín, María Jesús; Völli, Kai; Asser, Hiie (2010). Lõimitud aine- ja keeleõpe. Tallinn: Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed.
- Metslang, Helena ja Šmõreitšik, Anastassia (2012). Muukeelse tudengi keeleline toimetulek ja vajadused ülikoolis. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Meyer, Oliver (2010). Towards quality-CLIL: succesful planning and teaching strategies. Pulso, 33. 11-29.
- Mikk, Jaan. Õppetöö motiveerimine õppekirjanduse abil. <http://raud.ut.ee/~jaanm/opimotivatsioon.htm> (03.04.2013).
- Nahkur, Anne (2006). Lühike eesti kirjanduslugu. Gümnaasiumiõpik vene koolidele. Tallinn.
- Nunan, David (2004). Task-Based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

- Perend, Kerli (2011). Infootsinguoskuse arendamine gümnaasiumis. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Peterson, S. S., & Heywood, D. (2007). Contributions of families' linguistic and cultural capital to ESL students' literacy: Parents', teachers', and principals' perspectives. *Canadian Modern Language Review*, 63(4), 517-538.
- Pilli, Einike (2009). Väljundipõhise õppekava koostamine: juhendmaterjal töögruppidele. <http://www.lote.ut.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=1002076/%D5pitulemuste+juhendmaterjal.pdf> (10.04.2013).
- Pulver, Aleksander (projektijuht) ja Toomela, Aaro (projekti peakonsultant) (2012). Muukeelne laps Eesti koolis. Lõpparuanne. Tallinn: Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituut.
- Pärtel, Enn (2001). Õppijakeskne contra ainekeskne füüsikaõpe. Füüsika õpetajate päeva täiendatud ettekanne 21. märts, http://www.hot.ee/sauk/fyysikaope/oppija_ja_aine.doc (10.04.2013).
- Sarv, Ene-Silvia (2012). Õpetajaharidus, kooliharidus ja ühiskond. Õpetajate Leht 15. juuni, http://opleht.ee/arhiiv/?archive_mode=heading&headingid=2356&print=1.
- Rannut, Ülle (2005). Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile Eestis. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (1994). Oppiminen ja koulutus. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Roio, Maire (2011). Emakeeleõpetus õpilaste arvamustes. Magistritöö. Tartu.
- Saar, Pille (2011). Sõnavara arendamine gümnaasiumi emakeeleõpetuses ilukirjanduse kaudu. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Sarv, Ene-Silvia (2012). Õpetajaharidus, kooliharidus ja ühiskond. Õpetajateleht, 15. juuni, http://opleht.ee/arhiiv/?archive_mode=heading&headingid=2356&print= (10.04.2013).
- Sau-Ek, Kristiina; Loogma, Krista; Vainu, Vaike (2011). Hilise keelekümbluse mõju. Uuringu tulemuste aruanne. Tallinn: Tallinna Ülikooli Haridusuuringute Keskus.
- Simple English Wikipedia. simple.wikipedia.org (06.04.2013).
- Stansbury, Meris 2011. Five things students say they want from education – eSchool News; <http://www.eschoolnews.com/2011/07/28/five-things-students-say-they-want-from-education>
- Teder, Merike (2013). Norra nõustaja: ambitsioon paberõpikutelt täielikult digitaalsetele minna on viga. Postimees, 21. veebruar, <http://www.postimees.ee/1145952/norra-noustaja-ambitsioon-paberopikutelt-taielikult-digitaalsetele-minna-on-viga/> (10.04.2013).
- Tepp, Liisa (2012). Erinevate hindamismeetodite rakendamine õpiku analüüsis. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Tharp, R. G., Estrada, P., Dalton, S. S., & Yamauchi, L. (2000). Teaching transformed: Achieving excellence, fairness, inclusion, and harmony. Boulder: Westview Press.
- Tire, Gunda; Puksand, Helin; Henno, Imbi; Lepmann, Tiit (2010). PISA 2009: Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused funktsionaalses lugemises, matemaatikas ja loodusteadustes. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium ja Eksamikeskus.

http://uuringud.ekk.edu.ee/fileadmin/user_upload/documents/PISA_2009_Eesti.pdf
(02.04.2013).

Vahtre, Lauri (2010). Eesti ajalugu vene õppekeelega gümnaasiumile. Tallinn: TEA Kirjastus.

Volov, D. (2008). Kuidas hinnata koolituse tulemusi? Äripäeva lisaväljaanne, 07. aprill.

Willis, Jane (1996). A Framework for Task-Based Learning. Harlow: Longman.

Willis, Jane (2008). Six types of task for TBL. Teaching English. British Council ja BBC World Service, <http://www.teachingenglish> (10.04.2013).

Zabrodskaja, Anastassia (2008). Rühmatööst sisupõhises keeleõppes. Pille Eslon (Toim.). Õppijakeele analüüs: võimalused, probleemid, vajadused (196–220). Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

LISA 1. Aineõpetajate koolituseelistuste jaotus

(ankeetküsitluse põhjal, absoluutarvud).

		Koolitustevajadus													
		õppeaine sisu	aine õpetamise meetoodika	üldine eesti keel mitte-eesti emakeelega õpetajatele	ainealane eesti keel	õppematerjalide koostamine	e-õppe läbiviimine	õpilaste õpioskuste ja iseseisvuse arendamine	aktiivõppemeetodid (nt rühmatöö, rollimängud, lahenduste koostamine)	klassiruumiväline ja projektõpe	õpilaste mõtlemisoskuse arendamine	tunni eesmärgistamine ja planeerimine	teises keeles õpetamise meetoodika (lõimitud aine- ja keeleõpe, keelekümblus jms)	grupi juhtimine, õpetajatöö psühholoogiline ja sotsiaalne pool	muu
Regiooniti	Tallinn	12	21	14	17	23	24	24	24	12	23	6	30	23	1
	Ida-Virumaa	18	25	7	7	19	24	23	13	10	22	8	25	13	1
	muu Eesti	11	19	9	6	17	16	15	16	16	16	10	22	12	1
Tavakool või keelekümbluskool	varase keelekümblusprogrammiga kool	7	14	7	10	11	15	10	11	7	10	3	19	9	0
	hilise keelekümblusprogrammiga kool	10	12	3	6	13	8	9	7	9	12	5	5	11	1
	vara- ja hiliskeelekümblusprogrammiga kool	4	6	5	4	7	9	11	7	6	11	4	12	7	1
	tavakool	20	33	15	10	28	32	32	28	16	28	12	41	21	1
Vanus	kuni 25 aastat	3	3	0	0	1	1	3	2	1	4	2	3	1	0
	26-29 aastat	6	5	3	2	3	3	4	5	4	5	2	6	8	0
	30-39 aastat	13	17	6	5	14	16	11	17	11	17	8	19	16	0
	40-49 aastat	11	18	10	9	17	19	16	12	9	15	6	23	7	1
	50-59 aastat	3	14	8	10	15	19	19	12	11	16	3	21	13	0
	60 aastat ja rohkem	5	8	3	4	9	6	9	5	2	4	3	5	3	2
Sugu	naine	32	48	24	25	45	46	49	36	33	46	18	57	42	1
	mees	9	17	6	5	14	18	13	17	5	15	6	20	6	2
Palun kirjeldage oma keeleoskust. Oskan eesti keelt ...	emakeelena	15	28	2	5	23	27	30	23	18	33	11	33	20	1
	väga hästi: piisavalt, et tunnis vabalt keelt kasutada ja teha kõike, mida ka emakeeles teeksin	14	19	6	6	16	15	19	16	8	11	6	18	13	1
	hästi: piisavalt, et tunnis vabalt keelt kasutada ja teha peaaegu kõike, mida ka emakeeles teeksin, kuid esinevad keelevead	8	15	17	13	16	19	10	13	10	15	7	22	14	1
	rahuldavalt: tulen toime, kuid kuna ma ei anna tunde oma emakeeles, piirab see märgatavalt, mida tunnis suudan teha	4	2	5	6	3	2	2	1	2	2	0	4	0	0
	kehvasti: suudan eesti keeles läbi viia vaid ettevalmistatud tunnitegevused ja pean kindlasti osaliselt kasutama vene k	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0
Palun kirjeldage oma keeleoskust. Oskan vene keelt ...	emakeelena	25	33	29	26	36	39	32	31	18	30	14	42	28	2
	hästi: vajadusel suudan jooksvalt korrata tekstiosi ja oma repliike vene keeles	7	17	0	2	13	12	17	11	13	16	3	19	12	1
	rahuldavalt: suudan vajalikke sõnu vene keelde tõlkida ja lihtsamaid asju vene keeles seletada	6	12	1	2	7	12	10	8	4	12	4	13	5	0

	kehvasti või ei oska üldse: ei saa enamasti õpilaste vene küsimustest aru, ei oska keerukamaid sõnu vene keelde tõlkida	3	3	0	0	3	1	3	3	3	3	3	3	3	0
Mis klassidele selles koolis tunde annate?	gümnaasiumiõpetajad	16	23	10	10	18	31	22	14	13	15	5	25	15	1
	gümnaasiumi ja nooremate kooliastmete õpetajad	22	33	19	17	34	32	34	32	20	37	16	48	27	2
	3. kooliastme (7.-9. kl) õpetajad	2	3	1	2	2	1	3	3	2	4	2	2	2	0
	3. ja nooremate kooliastmete õpetajad	1	6	0	1	5	0	3	4	3	5	1	2	4	0
Õpetate selle kooli gümnaasiumi-mis ...	tavaklasse	29	44	24	17	37	44	41	38	21	36	14	55	28	2
	keelekümblustaustaga klasse	3	4	3	5	10	9	9	5	5	13	4	8	6	1
	mõlemaid	9	17	3	8	12	11	12	10	12	12	6	14	14	0
Mitu tundi te nädalas kokku annate?	1 kuni 5	6	9	5	6	6	15	10	9	6	8	1	13	5	0
	6 kuni 10	7	13	3	3	10	7	10	8	7	8	7	7	7	2
	11 kuni 15	3	8	1	2	8	7	7	7	2	9	3	10	5	0
	16 kuni 20	5	11	6	6	4	5	5	5	3	4	1	13	6	0
	21 kuni 25	14	17	10	7	18	17	19	17	16	18	8	21	16	1
	26 kuni 30	5	6	5	6	11	9	10	6	4	12	3	11	8	0
	31 ja rohkem tundi	1	0	0	0	2	4	0	0	0	1	1	1	1	0
	märkimata	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0
	kuni 2 aastat	10	9	3	1	3	6	8	9	4	11	4	11	7	0
Kui pikk on teie tööstaaž õpetajana?	3-5 aastat	5	8	2	1	4	4	6	5	4	8	2	8	4	0
	6-10 aastat	8	9	2	2	11	12	4	9	8	9	6	11	11	0
	11-15 aastat	2	7	5	8	5	4	8	7	5	6	3	10	6	1
	16-20 aastat	7	13	8	4	11	11	15	5	8	9	2	12	3	0
	21-25	4	6	4	5	9	11	7	6	5	5	1	7	6	0
	25-30 aastat	3	6	2	4	5	8	4	7	2	8	3	9	5	1
	31-40	1	3	4	4	9	7	7	3	2	4	3	7	6	0
	41 ja rohkem aastat	1	4	0	1	2	1	3	2	0	1	0	2	0	1
	kuni 2 aastat	17	21	12	11	14	18	18	17	10	17	6	25	13	1
Kui kaua olete oma ainet (aineid) õpetanud eesti keeles?	3-5 aastat	12	19	12	12	23	17	21	14	12	19	9	23	16	0
	6-10 aastat	10	13	6	6	12	17	9	13	9	12	6	16	13	0
	11 ja rohkem aastat	2	12	0	1	10	12	14	9	7	13	3	13	6	2
Kus töötasite enne, kui asusite tööle venekeelse kooli eesti-keelse(te) aine(te) õpetajana?	vene kool	19	30	23	24	35	36	37	31	17	26	14	39	26	3
	eesti kool	8	13	0	1	9	10	10	7	4	12	4	17	6	0
	keelekümblus	1	3	0	0	2	4	3	2	2	3	1	0	1	0
	mujal	13	19	7	5	13	14	12	13	15	20	5	21	15	0