

LAK-ÕPE HEV ÕPPIJALE

Kuidas toetada erivajadustega õppijat
kutsekooli lõimitud aine- ja keeleõppes

Käsiraamat



Sisukord

Sissejuhatus	<u>lk 3</u>
Osa 1: Toevajadus ja keeleõpe	<u>lk 8</u>
Osa 2: Tunni ülesehitus	<u>lk 37</u>
Osa 3: Õppemeetodid	<u>lk 65</u>
Osa 4: Õppekeskkonna kohandamine	<u>lk 71</u>
Osa 5: Õpetaja tegevusplaan	<u>lk 77</u>
Osa 6: Kasutatud kirjandus	<u>lk 85</u>

Koostajad: Anna Golubeva ja Jaanika Juhanson
Kujundaja: Kadi Kaasik



Sissejuhatus



Sissejuhatus

Käesolev käsiraamat käsitleb toevajadusega eesti keelest erineva kodukeelega õppija õpetamist Astangu Kutser rehabilitatsioonikeskuses (edaspidi Astangu Keskus) keelekümbelse kutsevaliku õppe “Edgar” raames. Käsiraamatu koostamisel on lähtutud arusaamast, et erivajadus ja toevajadus on väga laiad mõisted, seega on ka HEV-õppijate teise keele õppimisega seotud aspektid väga mitmekesised, mistõttu ei ole universaalsete lahenduste pakkumine võimalik. Käsiraamatu koostamisel on arvestatud nii rahvusvaheliste kui ka Eesti uurimistulemuste ning soovitustega HEV-õppijate teise keele õppimise valdkonnas.

Astangu Keskus alustas teise emakeelega HEV-noortele suunatud keeleõppe kursuse pilootprojektiga 2021. aastal. Pilootprojekti eesmärgiks oli luua teise emakeelega HEV-noortele suunatud keelekümbelse õppekursus, mis arvestaks noorte eripärasid ning suurendaks nende edasiõppimise võimalusi kutseõppe eestikeelsetel erialadel. Pilootprojekti tegevused kestsid kuni aastani 2023 ning sisaldasid nii ettevalmistavaid tegevusi kui ka lõimitud aine- ja keeleõppe kursuse läbiviimist 2022/2023. õppeaastal. Projekti pilootrühma võeti vastu kaheksa eesti keelest erineva kodukeelega õppijat, seitse neist lõpetas kursuse ning neli jätkasid õpinguid Astangu Keskuses.

Peale pilootprojekti lõppu on Astangu Keskus jätkanud “Edgari” rühmas õppimise võimaluse pakkumist kutsevaliku õppe õppekava järgi, toetades eesti keelest erineva kodukeelega õppijaid nii eesti keele omandamisel kui ka kutseõppe valiku tegemisel. Iga aasta leidub mõni “Edgari” rühma vilistlane, kes jätkab oma kutseõppe teekonda Astangu Keskuse eestikeelses kutseõppes.

Lisaks teise emakeelega toevajadusega noorte õpetamisele, on “Edgari” kursus olnud edukas õpetajate professionaalse arengu seisukohalt. Pilootprojekti raames sai välja töötatud keeleõppe mudel ja õppetöö kavandamise tööriist nimega “Teemakava”. Projekti hilisemas etapis sai keeleõppemudel valideeritud Tallinna Ülikooli teadlaste töörühma poolt. Samuti on Astangu Keskus jätkanud sihtrühmale mõeldud õppevara arendamisega, millega saab tutvuda projekti kodulehel.



Käesolev käsiraamat toetub Astangu Keskuse kogemusele “Edgari” rühma õppijatega, millest lähtudes kirjeldab see toevajadusega eesti keelest erineva kodukeelega õppija peamiseid väljakutseid õppeprotsessis. Neid väljakutseid arvesse võttes käsitleb käsiraamat sellise õppijaga töötamise eri etappe. Käsiraamatu esimene osa räägib toevajadusega õppija tüüpilistest väljakutsetest teise keele õppimisel. Samuti käsitletakse teise keele omandamise etappe, õpetaja rolli õppija eesti keele omandamise toetamisel ning kirjeldatakse Astangu Keskuse “Edgari” rühma õppijate vajadusi ja nende vajaduspõhist tuge.

Käsiraamatu teises osas käsitletakse tunni ülesehitust ja antakse soovitusel võimalikeks tunnitegevusteks erinevatel tunnietappidel. Kolmas osa kirjeldab õppemeetodeid, mida saab kasutada töös toevajadusega õppijatega, kes omandavad eesti keelt teise keelena. Selles peatükis rõhutatakse tervikliku lähenemise ja koostöö olulisust ning käsitletakse hindamise põhimõtteid ja meetodeid. Käsiraamatu neljandas osas kirjeldatakse eesti keele omandamist soodustavat õppekeskkonda. Viimases viiendas osas on välja toodud soovitusel õpetaja tegevusplaani koostamiseks, arvestades toevajadusega õppijate eripärasid eesti keele õppes teise keelena.



Käsiraamatu eesmärk

Käsiraamatu eesmärk on olla **praktiliseks abiliseks õpetajale**, kes alustab oma teekonda LAK-õppe läbiviimisel ning kelle klassis/ rühmas on **eesti keelest erineva kodukeelega erivajadustega õpilased**.

Käsiraamat on koostatud lihtsalt **jälgitavate, meeldejäävate ja visualiseeritud õpiampsudena**, mis võimaldab õpetajal õppimist ja info hankimist LAK-õppe kohta kohandada oma tiheda päevakavaga.

Käsiraamatu ülesehitus on **praktilisele kasutusprotsessile** keskenduv. Leheküljed on koostatud **töölehtedena**, mida saab õpetaja ise täita, ja **abilehtedena**, mis pakuvad mõtteainet vastava teema kohta ning mida on võimalik visuaalsete **meelespeade ja plakatitena** välja printida.

Käsiraamat on loodud, silmas **pidades eelkõige alustava õpetaja vajadusi** - seega on eraldi tähelepanu pööratud ka õppeplaneerimisprotsessi alustaladele - õppeaine taustale, õpiväljundite koostamisele jms.

Käsiraamatu visuaalne formaat annab omakorda õpetajale **näiteid, inspiratsiooni ja eeskuju** oma õppematerjalide visualiseerimiseks LAK-õppe läbiviimisel. Lisatud on ka mõned **kohe kasutatavad töölehed**, mida õpilastega täita.

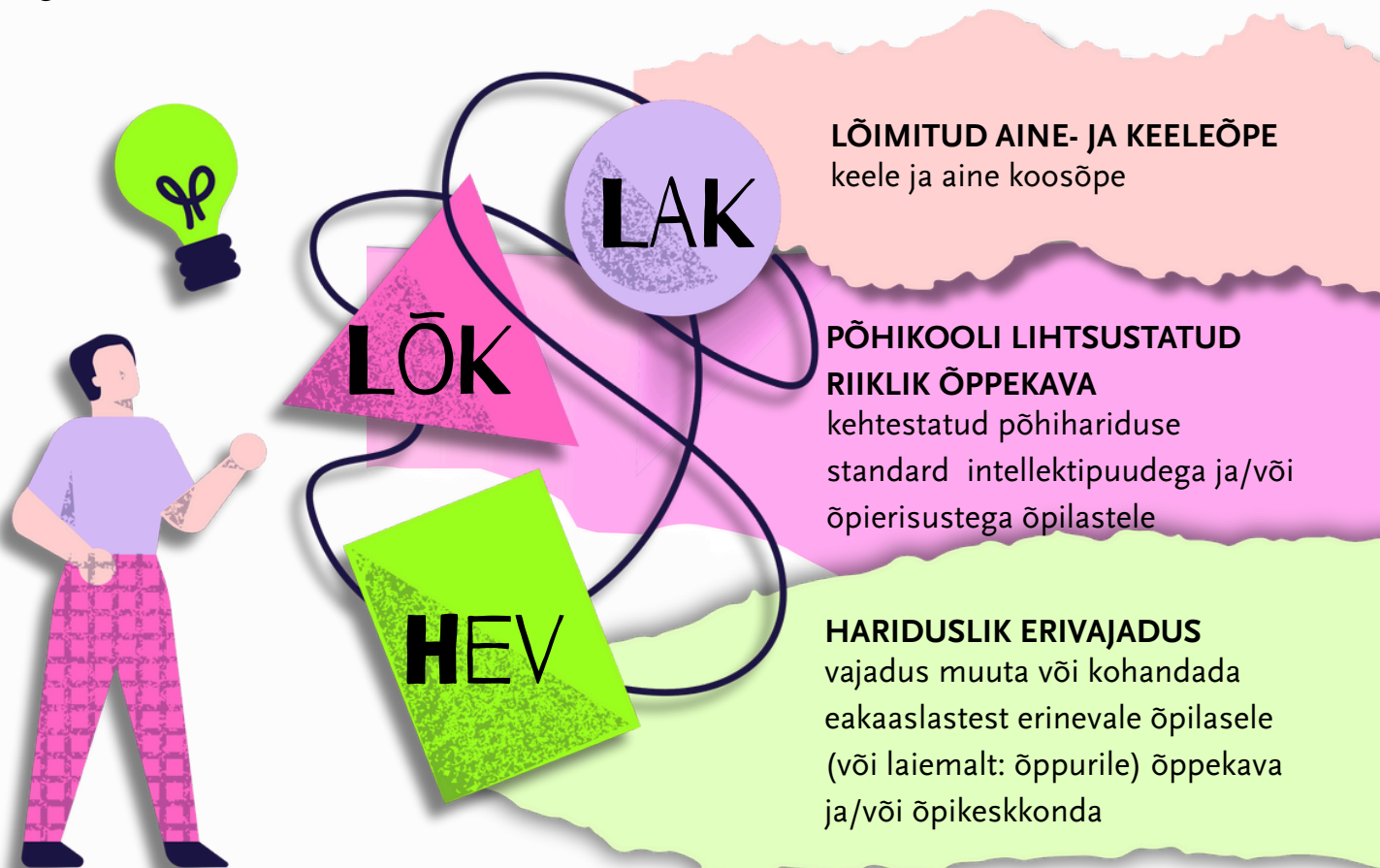
Loodame, et käsiraamat julgustab põnevat ja mitmekesist LAK-õppe valdkonda ise edasi uurima ja ennast arendama. Selleks on töö- ja abilehtedele kogutud ohtralt **viiteid ja soovitusi lisamaterjalidele või allikatele**.



Käsiraamatu põhimõisted

Järgnevas käsiraamatus keskendume eesti keelest erineva kodukeelega haridusliku erivajadusega (HEV) õppija toetamisele, kes on enamasti lõpetanud põhikooli lihtsustatud õppekava (LÕK) ja kes on asunud õppima lõimitud aine- ja keeleõppes (LAK).

Järgnevalt mõned mõisted, mida läbivalt kasutame:



Allikas: Haridussõnastik

KAASAV HARIDUS (ingl k *Inclusive education*)

- hariduskorraldus, kus haridusliku erivajadusega lapsi õpetatakse koos eakohaselt arenenud lastega kodulähedases koolis
- hariduse saamise võimaluste ühtlustamine, sõltumata õppijate võimetest, soost, rahvusest, majanduslikust olukorrast, positsioonist ühiskonnas



1.Osa

Selles peatükis otsime vastuseid järgmistele küsimustele:

Kui minu rühmas on eesti keelest erineva kodukeelega HEV-õppija, kes ei räägi eesti keelt, **kuidas ma õpetajana tean, et ta mind mõistab?**

Kuidas saan hinnata, kas ja kuidas ta minu aines teadmisi omandab?

Kas ja mis olukorras võin õpetamisel kasutada **õppija esimest keelt?**

Millal hakkab õppija minuga eesti keeles **rääkima?**

Mida ma saan teha olukorras, kui tunnen, et mitte midagi ei aita ning õppija **ei saa minust ikkagi aru?**

Kuidas saan **hinnata** õppija eesti keele arengut?



OSA 1: Toevajadus ja keeleõpe

“Edgari” kutsevaliku õppe rühmas õpivad õppekeelest erineva emakeelega õppijad, kes omandavad eesti keelt teise keelena, kuid kellel on lisaks arengulisest eripärast tulenev suurenenud toe vajadus. Need õppijad võivad olla Eestisse saabunud välismaalt (kas teisest rahvusest sisserändajatena või eesti rahvusest tagasirändajatena) või kasvanud Eestis peres, kus kodune keel erineb õppekeelest.

Edgari rühma õppijaid on iseloomustanud järgmised hariduslikud erivajadused:

- kerge *intellektipuu*. Intellektipuuodega õppijatel esineb sageli ka keelepuu, sest nende peamine arengu eripära on seotud mitteverbaalse infotöötuse – tajumise, tähelepanu, mälu ja mõtlemise – eripäradega. Emakeeles on neil tavaliselt piiratud sõnavara ning eneseväljendus ja kõnest arusaamine on eakaaslaste tasemest nõrgemad. Kerge intellektipuuodega õppijad omandavad põhikooli lõpuks üldjuhul verbaalse mõtlemise põhioskused ning suudavad analüüsida sõnalist teavet. Samas muudavad piiratud verbaalsed ja mitteverbaalsed oskused keeruliseks võõrkeelses õppekeskkonnas õppimise.
- emotsionaalsed ja/või käitumisraskused, sealhulgas aktiivsus- ja tähelepanuhäire, autism, ärevushäired, agressiivne käitumine, meeleoluhäired. Nende avaldumine, tunnused ja häirest tulenevad toimetulekuraskused võivad olla väga erinevad. Emotsionaalsed ja käitumisraskused võivad esineda nii iseseisvalt kui ka teiste sündroomide osana ning sageli kaasnevad need erinevate erivajadustega. Need häired mõjutavad negatiivselt õpitulemusi, võivad põhjustada tõrjutust, meeleolu langust ning raskusi õppimises ja käitumises, mis omakorda takistavad hilisemat toimetulekut tööelus.
- liikumispuu. Liikumispuuodega õppijate raskused kutseõppes võivad olla väga erinevad. Liikumispuu võib olla püsiv või ajas muutuv seisund. Kui kahjustatud on kesknärvisüsteem, võib see mõjutada kehaasendi hoidmist, liigutuste kontrolli ja tundlikkust. Liikumispuu avaldub enamasti toimetulekuraskustena, mida saab leevendada abivahendite, ravi ja õpetuse abil. Liikumispuuded võivad avalduda väga erinevalt, mistõttu on ka inimeste verbaalsed ja mitteverbaalsed võimed erinevad. Mõnel võib liikumispuude kõrval esineda ka intellektipuu, õpiraskused või muu erivajadus, kuid mitte alati.. Liikumispuu ei tähenda automaatselt, et õppija vajab rohkem tuge, sest õppijate kognitiivne võimekus on väga erinev. Keeleõppega seonduvate ja verbaalsete ülesannete puhul võib raskusi tekkida neil, kellel on neuroloogilise kahjustuse tõttu kõnepuu (nt motoorne apraksia, düsartria või afaasia), mis raskendab eneseväljendust.

Õppija akadeemilist toimetulekut mõjutab tema kognitiivse arengu tase ja häire raskusaste. Näiteks võib autismispektrihäire mõõdukal tasemel ja eakohasest madalama intellektiga õppijal esineda raskusi sotsiaalsete oskuste omandamisel ning suhtlemisvõime võib olla piiratud. Autismispektrihäirega õppijate kognitiivne ja keeleline võimekus võib oluliselt erineda. Enamikul neist on raskusi nii mitteverbaalse kui ka verbaalse infotöötlusega.

Sageli esinevad tajuhäired ja sensoorne ülitundlikkus erinevate stiimulite suhtes, näiteks lõhnade, helide, materjalide suhtes või temperatuuri muutuste korral. Aktiivsuse- ja tähelepanuhäirega õppijatel võib samuti olla koolis erinevaid raskusi. Õpetajad märkavad neid sageli seetõttu, et nad on rahutud, liigse liikumisvajadusega ja tegutsevad impulsiivselt. Häire peamine tunnus on raskus keskenduda ja tähelepanu hoida.

Teise keele omandamine sõltub õppija kognitiivsest ja keelelisest võimekusest ning tema suhtlusvalmidusest. Tänapäeva uuringud näitavad, et HEV-õppijad on võimelised õppima võõrast keelt ja võõras keeles, kui neile on loodud toetav õppekeskkond, mis arvestab nende eripära, võimekuse ja vajadustega.

Konkreetselt erivajadustega õpiraskust eristamata toovad uuringud üldistatult välja mõned probleemid, mille tõttu HEV-õppijal võivad tekkida keeleõppe raskused. Siinkohal toome välja kolm nendest.

Probleemid töömäluga

- Keeleõpet võivad mõjutada probleemid töömäluga, mis tihti tekivad hariduslike erivajadusega õppijatel. Probleemid töömäluga mõjutavad töödeldava (keele)sisendi mahtu, sh sõnade meeldejätmist ning keelelise info töötlemise kiirust. Puudulik sõnaline töömälu takistab õppijat nii verbaalsete kui ka kirjalike tööjuhendite lugemisel, mõistmisel ja täitmisel.

Tähelepanu puudulikkus

- Kui õppijal esinevad probleemid keskendumisega ja tähelepanu ümber lülitamisega ühelt tegevuselt teisele, siis on tal raske tajuda sõnalist infot. Sellisel õppijal on ka raske eristada olulist infot, töödelda seda töömälus ning salvestada see püsimällu. Seega õppija "lülitub" ülesande tegemisel ajal välja, sest tegevus väsitab teda. Ta ei suuda hästi teha ülesandeid, mis nõuavad mitme osaoskuse rakendamist, nt lugemine, kirjutamine ja teksti loomine. Ta ei ole võimeline kontrollima/jälgima oma suulist kõnet: ta kordab mõtteid ja sõnu suulise teksti loomisel, teeb palju vigu kirjalikus tekstis. Õppija ei suuda tegutseda eesmärgistatult, st tal on raske keskenduda ülesandele, teha ülesanne lõpuni.

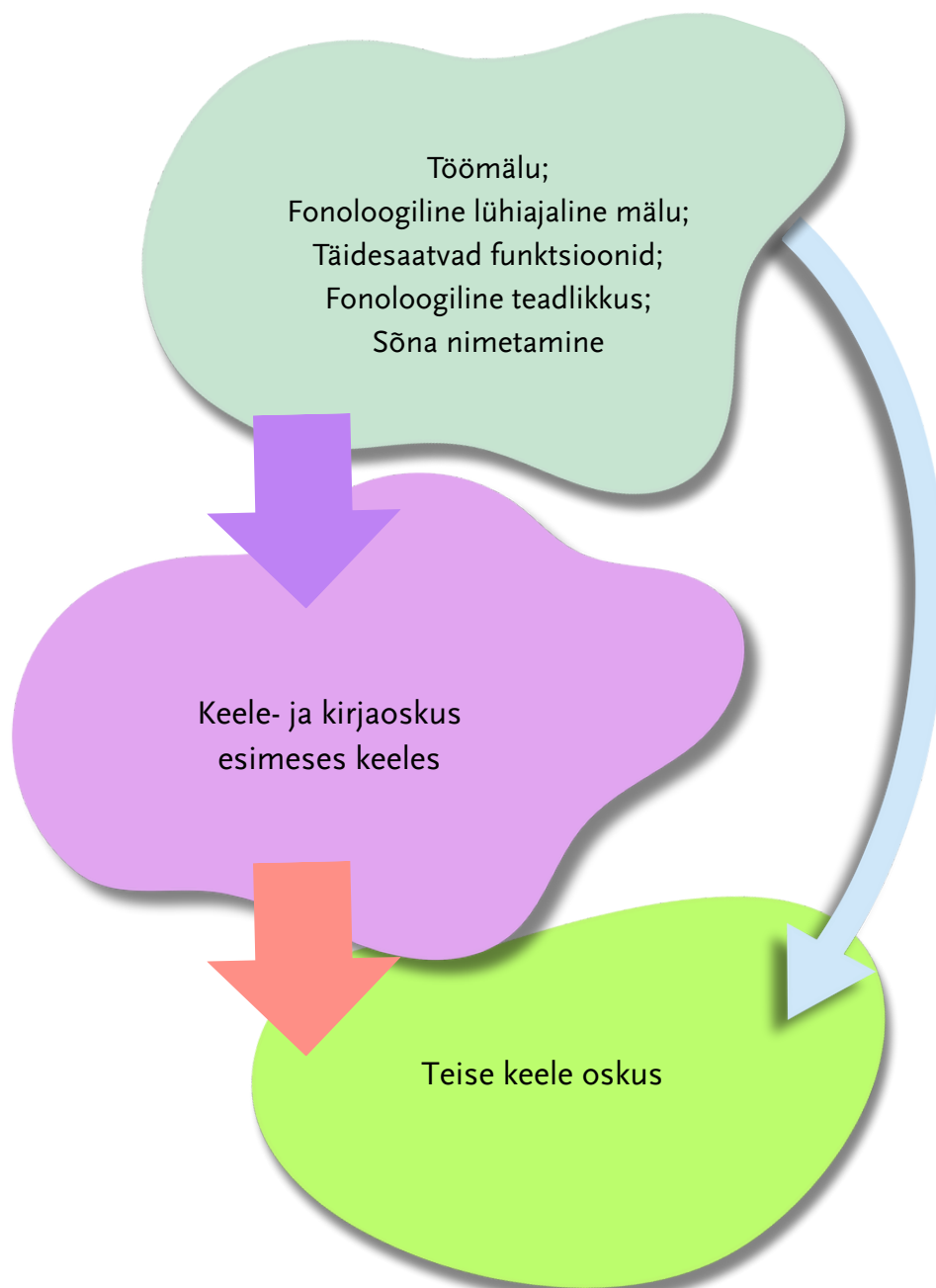
Võimekusega seotud raskused

- Antud kohanemiskursusel õppivad noored on üldjuhul omandanud põhihariduse lihtsustatud õppekava alusel. Kuigi neil võivad olla erinevad erivajadused ja



õpiraskused, ühendab neid tavaõppijast madalam võimekus. Sellega seoses võivad õppijatele olla katsumuseks abstraktsed mõisted, keerulised ja mahukad tekstid ja mitmest etapist koosnevad ülesanded.

Õppija piiratud kognitiivsed oskused mõjutavad tema esimese keele arengut, mis omakorda avaldab mõju ka tema suutlikkusele omandada teist keelt. Kognitiivsete oskuste ning esimese ja teise keele omavahelist seost illustreerib järgnev joonis.



Joonis. Kognitiivsete võimete roll teise keele omandamises. Allikas Kormos, 2017

Nagu jooniselt näha, ei ole teise keele omandamine õppimisraskustega õppijate puhul määravalt mõjutatud esimese keele oskusest, vaid pigem nende kognitiivsetest võimetest ning nendega seotud arengulistest piirangutest.



Üldmõisted

Mis on peamised mõisted, mida teise keele õppimisel ja õpetamisel kasutatakse?

ESIMENE KEEL EMAKEEL KODUKEEL

Keel, mille inimene omandab esimesena pärast sündimist. Seda keelt kuuleb ja kasutab ta lapsepõlves pereliikmete ja sõpradega suhtlemiseks ning seda keelt oskab ta kõige paremini.

TEINE KEEL

Keel, mida inimene õpib pärast esimese keele omandamist.
Õpitakse sageli formaalse õppe kaudu.

SISEND

Kogu keeleline materjal (kuuldud või loetud), mida inimene vastu võtab.
Õppeprotsessis on sisendiks nt õpetaja kõne, õpiku tekstid, klassiruumis olevad plakatid jms.

VÄLJUND

Õppija poolt kasutatud keel (kõnes või kirjas).
Näitab õppija võimet ennast väljendada teises keeles.



Suhtluskeel ja õppekeel

Teise keele õppimise teekonnal õppiija peab omandama õpitava keele kaht erinevat külge, milleks on suhtluskeel ja ainekeel ehk õppekeel.

Neid kahte aspekti on eristanud Jim Cummins, kes on neid defineerinud kui suhtluspädevust (inglise keeles *Basic Interpersonal Communicative Skills* ehk *BICS*) ja ainekeele pädevust (inglise keeles *Cognitive Academic Language Proficiency* ehk *CALP*). Nende kahe keelelise pädevuse põhierinevused on toodud allpool tabelis (Teemant & Pinnegar, n.d.).

SUHTLUSKEEL	AINEKEEL
seda kasutatakse vahetusu suhtluses mitteformaalsetes kontekstides	sisaldab keele ametlikku ja teaduslikku väljendusviisi
emakeelena on omandatud lastel viiendaks eluaastaks	emakeelena omandamine algab peale viiendat eluaastat ja kestab kogu elu;
ei eelda/sisalda lugemis- ja kirjaoskuse arendamist	eeldab hästi arenenud lugemis- ja kirjaoskust
koosneb vestluses kasutatavast sõnavarast	sisaldab mitut tuhandet ametliku ja teadusliku väljendusviisi sõna
seostub nõrgalt õppeedukusega.	seostub tugevalt õppeedukusega.

On oluline meeles pidada, et ainekeele omandamine võtab pikka aega. Näiteks, teise keele õppiija suudab omandada oma ealisele normile vastava suhtluskeele kahe aastaga, kuid ainekeele omandamine võtab viis kuni seitse aastat (Teemant & Pinnegar, n.d.; Colorín Colorado, 2019).

Ainekeele pädevus ei eelda ainult sõnavara omandamist: selle areng eeldab selliseid oskusi, nagu võrdlemine, klassifitseerimine, sünteesimine, hindamine jne (Colorín Colorado, 2019).

Seega, ainekeele omandamine on väljakutse eesti keelest erineva kodukeelega HEV-õppiijale nii keelelise keerukuse kui ka nõutud kognitiivsete oskuste arengu poolest.



Suhtluskeel ja ainekeel

Teise keele õppimise teekonnal peab õppija omandama õpitava keele kaks erinevat külge: suhtluskeel ja ainekeel ehk õppekeel.

Teise keele õppija suudab omandada oma ealisele normile vastava suhtluskeele **kahe aastaga**.

õppeedukusega seostub nõrgalt

kasutatakse **vahetus suhtluses mitteformaalsetes** kontekstides

emakeelena on lastel omandatud **viieks eluaastaks**

ei eelda/sisalda lugemis- ja kirjaoskuse arendamist

koosneb **vestluses** kasutatavast sõnavarast

Ainekeele omandamine võtab pikka aega.

õppeedukusega seostub tugevalt

sisaldab keele **ametlikku ja teaduslikku** väljendusviisi

emakeelena omandamine algab **peale viiendat eluaastat** ja kestab kogu elu

eeldab hästi arenenud lugemis- ja kirjaoskust

sisaldab **mitut tuhandet ametliku ja teadusliku** väljendusviisi sõna

MÕTTE-AINE

Ainekeele omandamine võtab **viis kuni seitse aastat**.

Ainekeele pädevus ei eelda ainult sõnavara omandamist: selle areng nõuab selliseid oskusi nagu **võrdlemine, klassifitseerimine, sünteesimine, hindamine** jne.

Ainekeele omandamine on väljakutse eesti keelest erineva kodukeelega HEV-õppijale nii keelelise keerukuse kui ka nõutud **kognitiivsete oskuste arengu** poolest.

Suhtluskeel ja ainekeel

MÖTTE- AINE

Millest alustada?

Sea **realistlikud eesmärgid** õppija keeleõppe kiiruse ja kestvuse suhtes, lähtudes nende kognitiivsete ja õpioskuste arengutasemest.

Alusta õppijate **kuulamis- ja rääkimisoskuste** arendamisest. Kui õpilane on vaegkuulja, võib sul vaja minna täiendavaid abivahendeid.

Alusta **suhtluskeele pädevuse** hindamisest (vt. järgmine peatükk)

Tutvusta ainealaseid sõnu **järk-järgult**, seletades neid lihtsate sõnadega, toetudes **näitmaterjalile**.

Pea meeles, et need sõnad, mida sa oma aines tavaliselt kasutad, on õppijate jaoks osa **ainekeele sõnavarast**.

Kiida ja toeta õppijaid, märgates nende edusamme ja soovi eesti keelt kasutada.

Loo ja paku õppijatele **erinevaid suhtlusolukordi**, sh ka erinevate suhtluspartneritega

Pea meeles, et ühes tunnis suudab õppija vastu võtta kõige rohkem **5-6 uut sõna!**



Eesti keelest erineva kodukeelega HEV-õppija

**MÖTTE-
AINE**

Teise keele arenguetapid

Kuigi teise keele omandamise kiirus on individuaalne, läbivad kõik teise keele õppijad õppeprotsessis samad etapid.

Nende etappide eripäradega arvestamine ja vajaliku toetuse pakkumine õppijale teevad keele omandamise tõhusamaks.

**ESIMESE KEELE
KASUTAMINE**

Ei kesta
tavaliselt
kaua

On teise keele
omandamisel
väga oluline

VAIKIV PERIOOD

Õppija mõistab igapäevast kõnet,
vastab lihtsatele küsimustele õpitud
teema raames

**HOLOFRAASIDE
KASUTAMINE**

Õppija orienteerub hästi teemade
raames omandatud sõnavaras,
koostab ise fraase ja lauseid

**PRODUKTIIVNE
KEELEKASUTUS**



Teise keele arenguetapid

ESIMESE KEELE KASUTAMINE

Esimese keele kasutamise etapp ei kesta tavaliselt pikalt. Selle jooksul kasutab eestikeelses keskkonnas õppima asuv inimene suhtlemiseks ainult oma esimest keelt, isegi kui mitte keegi tema ümber ei mõista teda lihtsalt selle tõttu, et ta suudab suhelda ainult oma emakeeles.

VAIKIV PERIOOD

Vaikiv ehk mitteverbaalne etapp on väga oluline teise keele omandamise jaoks. See on aeg, mil õppija võtab aega selleks, et kuulata teisi, töödelda eestikeelset sisendit ja arendada oma retseptiivset sõnavara (Krashen, 1985 viidanud Bligh, 2014). Need on sõnad, mida õppija tunneb ära, kui neid kuuleb, kuigi ise ta neid veel ei kasuta. Selle perioodi nimetus **ei tähenda seda, et õppija ei suhtle**: ta kasutab kehakeelt, võib korrata sõnu kooris. Sellel etapil on oluline, et **õpetaja räägiks õppijaga ainult sihtkeeles** ehk eesti keeles: seega ta tekitab õppijal otsese vajaduse ja välise motivatsiooni ennast kuulata ja mõistma õppida. Kui õppija kuuleb õpetajat oma esimeses keeles rääkimas, mõistab ta, et saab õpetajaga selles keeles suhelda ning tal kaob vajadus keskenduda eesti keele mõistmisele ja õppimisele.

HOLOFRAASIDE KASUTAMINE

Holofraaside kasutamise etapil õppija mõistab igapäevast kõnet, oskab vastata lihtsatele küsimustele õpitud teema raames. Tal on valmisolek sihtkeeles rääkida, kuigi teeb seda, kasutades keelefraase, eelkõige neid, mida õpetaja tihti kasutab tunnis või mida õppija tihti kuuleb õppekeskkonnas. Need võivad olla sellised, nagu „Kuidas läheb?“, „Näeme homme!“, „Pane tähele!“, „Pea meeles!“ jne. Õppija kasutab neid fraase tervikuna, ilma selleta, et ta eristaks neis eraldi sõnu või nende tähendust. Keele omandamise alguses aitavad need keelefraasid õppijal navigeerida õppeprotsessis ning kergendavad vestluses osalemist. Kuigi hiljem, kui õppija keelearengu tase tõuseb, on õpetaja ülesandeks aidata õppijal keelefraaside kasutamist vähendada. Seda saab teha, kasutades keelefraasi kuuluvaid sõnu teistest kontekstides, fraasides ja lausetes, näiteks „Ma näen sind.“, „Mida sa näed, kui vaatad aknast välja?“ jne.

PRODUKTIIVNE KEELEKASUTUS

Produktiivse keelekasutuse etapil orienteerub õppija hästi teemade raames omandatud sõnavaras ning oskab ise koostada fraase ja lauseid. Sellel etapil on õpetaja ülesandeks toetada õppijat keelefraaside kasutamisest loobumisel ning oma fraaside ja lausete ehitamisel. Selleks võib õpetaja kasutada erinevaid malle, kus õppija saab ise sõnu vahetada. Nt, „Mulle meeldib /midagi/ teha.“, kuhu õpilane lisab da-infinitiivi vormis tegusõna oma valikul.

Teise keele arenguetapid



Teise keele arengu etapid

KONTROLLKÜSIMUSTIK

Esimese keele kasutamise perioodil ja **vaikivas** ehk mitteverbaalses **etapis**:

- ☐ Kas kasutan õpetamisel **ainult eesti keelt**?
.....
- ☐ Kas toetan kõne mõistmist, **osutavate žestide, kehakeele ja miimikaga**?
.....
- ☐ Kas toetan kõne mõistmist **näitmaterjalidega**?
Sh sõnade üleskirjutamine, töölehed, sõnakaardid, rääkivad seinad jms.
.....
- ☐ Kas räägin oma **tavalisest kõnetempost aeglasemalt** (kuigi ei venita kunstlikult sõnu)?
.....
- ☐ Kas kasutan **lihtsaid lauseid**, vajadusel **rõhutades** ja **korrates** olulisi sõnu?
.....
- ☐ Kas räägin **selgelt, hea diktsiooniga**?
Kas jälgin, et olen kõneldes **näoga õppija poole, ei varja suud** ega ole hämaruses?
.....
- ☐ Kas **kaasan** õppijat tegevusse?
.....
- ☐ Kas kontrollin ülesande mõistmist, vajadusel kasutades **pilte ja esemeid**?
.....
- ☐ Kas julgustan õppijat **sõnu kordama** (üksi ja/või kooris)?
.....
- ☐ Kas hoidun õppija **sundimisest**, et ta keelt iseseisvalt kasutaks?
.....
- ☐ Kas olen **kannatlik, toetav ja rõõmsameelne**?
.....

Teise keele arengu etapid

Järgnevalt anname vastused mõnede korduma kippuvatele küsimustele, mis enamasti õpetajatel teise keele arengu etappidega tekivad.

Kui ma oskan õppijate esimest keelt, kas ma võin toetada õppijat, kasutades tõlget tema emakeelde?

Rääkides õppijaga ainult õppekeeles, s.t eesti keeles, tekitab õpetaja temas **vajaduse kuulata ja püüda mõista**, mis on oluline keele omandamise protsessi käivitamiseks. Kui aga õpetaja tõlgib tunnis õppijale või kasutab nii eesti kui ka õppija emakeelt, annab ta sellega õppijale signaali, et selles klassiruumis saab ta hakkama ka oma emakeeles rääkimisega ning et kahe keele kasutamine on õppeprotsessi loomulik osa. Seega **väheneb ka õppija motivatsioon** keskenduda eestikeelse kõne mõistmisele või selle kasutamisele. Õppija toetamine tõlkimise kaudu võib viia liigsesse tuginemisse tõlkele: kui ta küsib õpetajalt või otsib ise sõnale tõlget, saab ta küll lahenduse sõna tähenduse mõistmiseks, kuid see ei aita tal sõna meelde jätta.

KAS?

KUIDAS?

KUI
PALJU?

KUI
KIIRESTI?

Teise keele arengu etapid

Kui kiiresti hakkab õppija eesti keeles rääkima?

Teise keele omandamine ning selle protsessi kulg ja kiirus on individuaalsed. Need sõltuvad paljudest teguritest, nagu keelekontakti intensiivsus, õppija hoiakud omandatava keele suhtes ning talle pakutav toetus. Vaikiva perioodi kestus võib ulatuda **kahest nädalast kuni kuue kuuni**, kuid see etapp võib olla ka pikem, sõltuvalt õppija individuaalsetest eripäradest.

Õpetaja saab kasutada erinevaid vahendeid, et olla õppijale mõistetav. Ülesande selgitamisel on hea kasutada **pilte, näiteks pildiseeriat**, mis aitavad õppijal mõista, mida ja millises järjekorras tuleb teha. Keeruliste mõistete seletamisel on abiks suhtluskeelsed sünonüümid ja lihtsad selgitused. Näiteks sõna „julgus“ saab selgitada õppijale arusaadavama ja konkreetsema fraasiga, nt „*kui mina ei karda, siis ma olen julge*“.

Kuidas saan teha oma eestikeelse kõne õppijale **mõistetavaks**?

Kuidas saan aru, et õppija mind mõistab?

Teise keele õppimise toetamiseks on oluline veenduda, et õppija sind mõistab. Selleks **esita talle täpsustavaid küsimusi**, näiteks: „*Mida sa teed esimesena? Mida sul on vaja lugeda või kirjutada?*“. Samuti võib koostada **skeemi** ülesande etappidest ja selle abil paluda õppijal selgitada, mida ta peab tegema.

Oluline on õppijat uute sõnadega mitte üle koormata. Soovitav on tutvustada ühes tunnis **kuni kuus uut sõna või mõistet**.

Kui palju **uusi sõnu/mõisteid** jõuab õppija ühes tunnis õppida?



Teise keele arengu hindamine

Eesti keele kui teise keele arengut hinnatakse formaalhariduses tasemetööde ja -eksamite abil, mis võimaldavad seirata õppija kõigi nelja osaoskuse (kuulamine, lugemine, kirjutamine ja kõnelemine) arengut.

Hindamise aluseks on Euroopa keeleõppe raamdokumendis seatud eesmärgid. Kuigi eesti keelt teise keelena omandava HEV-õppija jaoks ei kasutata hetkel eraldi hindamisvahendit, on soovitatav õppija eesti keele õppimise arengut jälgida, lähtudes eelmainitud eesmärkidest.

Järgmistel lehekülgedel on mõned näited hindamistabelitest, mida õpetaja saab kasutada õppijate eesti keele arengu hindamisel.



Eesti keele kui teise keele arengu hindamine

A1 TASE

+ oskab, saab hakkama ilma abita, kasutab aktiivselt
- ei oska, ei mõista, ei kasuta
ü vajab julgustamist, kasutab üksikuid sõnu

RÜHM:				
ÕPILASE NIMI:				
Keeleline osaoskus	Oodatavad tulemused	Sügis	Kevad	Märkused/ kommentaariid
KUULAMINE, KUULDU MÕISTMINE	Õpilane mõistab selgelt ja aeglaselt antud juhiseid ning suudab järgida lühikesi lihtsaid juhtnööre.			
	Õpilane suudab jälgida väga aeglast ja hoolika hääldusega juttu, vajades sisu tabamiseks rohkelt pause.			
	Õpilane saab aru tuttavatest sõnadest ja fraasidest, mis puudutavad teda, tema perekonda ja tema vahetut ümbrust, kui inimesed räägivad aeglaselt ja selgelt.			
KÕNELEMINE	Õpilane oskab lihtsal viisil suhelda tingimusel, et vestluspartner räägib aeglaselt, vajadusel öeldut kordab või sõnastab ümber ning aitab õpilast vestlemisel.			
	Õpilane oskab esitada lihtsaid küsimusi ja neile vastata.			
	Õpilane oskab kasutada lihtsaid fraase ja lauseid, kirjeldamaks oma elukohta, tuttavaid inimesi ja/või igapäevaseid olukordi.			
	Õpilane teab ja kasutab lihtsaid põhiväljendeid iseenda ja mõne konkreetse olukorra kohta.			



A1 TASE

Keeleline osaoskus	Oodatavad tulemused	Sügis	Kevad	Märkused / kommentaarid
Lugemine	Õpilane mõistab väga lühikesi, lihtsaid tekste fraashaaval, leides tuttavaid nimesid, sõnu ja tuntumaid fraase ning lugedes vajadust mööda mitu korda.			
	Õpilane tunneb kõige tavalisema igapäevaolukorra lihtsates teadetes ära tuttavad nimed, sõnad ja sagedasimad fraasid.			
	Õpilane saab aru lihtsama sisuga teadete ja lühikirjelduste mõttest, eriti kui pilt teksti toetab.			
	Õpilane saab aru lihtsama sisuga teadete ja lühikirjelduste mõttest, eriti kui pilt teksti toetab.			
Kirjutamine	Õpilane oskab kirjutada lihtsaid, enamasti sidumata fraase ja lauseid.			
	Õpilane oskab kirjutada ja/või trükkida lühikest ja lihtsat teadet.			
	Õpilane oskab täita formulare (nt ankeeti, registreerimislehte).			

Õppepäevade arv esimesel poolaastal: _____, teisel poolaastal: _____

Õpilase kohal oldud päevade arv: _____

Tabeli täitmise kuupäev sügisel:

Kuupäev kevadel:

Õpetajad:



Eesti keele kui teise keele arengu hindamine

A2 TASE

+ oskab, saab hakkama ilma abita, kasutab aktiivselt
 = ei oska, ei mõista, ei kasuta
 ü vajab julgustamist, kasutab üksikuid sõnu

RÜHM:				
ÕPILASE NIMI:				
Keeleline osaoskus	Oodatavad tulemused	Sügis	Kevad	Märkused/ kommentaariid
Kuulamine, kuuldu mõistmine	Õpilane mõistab selget ja aeglast seotud kõnet.			
	Õpilane mõistab lihtsaid juhiseid.			
	Õpilane mõistab lühikeste, lihtsate ja selgete sõnumite või teadaannete põhisisu.			
	Õpilane mõistab selgelt ja aeglaselt hääldatud fraase jm väljendeid, mis seostuvad esmatähtsate eluvaldkondadega (nt algeline isiku- ja pere teave, sisseostud, kodukoht, kool).			
	Õpilane mõistab lühikeste, aeglaselt ja selgelt esitatud salvestiste põhisisu, mis puudutab ennustatava sisuga igapäevaseid asju.			
	Õpilane suudab tabada sündmusi, õnnetusi jms kirjeldavate teleuudiste ja/või video põhisisu, kui pilt kommentaare toetab.			
	Õpilane suudab üldiselt tabada emakeelekõnelejate mõttevahetuse teemat, kui räägitakse aeglaselt ja selgelt.			

A2 TASE

Keeleline osaoskus	Oodatavad tulemused	Sügis	Kevad	Märkused/ kommentaariid
Kõnelemine	Õpilane oskab tervitada, hüvasti jätta, ennast või teisi tutvustada, tänada.			
	Õpilane oskab esitada kutset, teha ettepanekut ja vabandada; oskab kutsele, ettepanekule ja vabandusele vastata.			
	Õpilane oskab öelda, mis talle meeldib ja mis mitte.			
	Õpilane tuleb toime lihtsa igapäevasuhtlusega, kui see seisneb lihtsas ja otseses infovahetuses tuttavatel teemadel (nt kool ja vaba aeg).			
	Õpilane oskab esitada küsimusi ja küsimustele vastata.			
	Õpilane oskab vahetada mõtteid, küsida ja anda infot igapäevastes tüüpolukordades.			
	Õpilane suudab vahetada lihtsaid lauseid, kuid mõistmisraskuste tõttu ei suuda ise vestlust ülal hoida.			
Lugemine	Õpilane mõistab lühikesi, lihtsaid tekste, mis sisaldavad sagedasti kasutatavaid ja rahvusvahelise levikuga sõnu.			
	Õpilane mõistab lühikesi lihtsaid tekste tuttavatel teemadel, kui teksti keele kasutus sarnaneb tema igapäevaelus sageli ettetulevaga.			
	Õpilane mõistab lühikesi ja lihtsaid isiklike kirju.			

A2 TASE

Keeleline osaoskus	Oodatavad tulemused	Sügis	Kevad	Märkused/ kommentaariid
	Õpilane oskab leida kindlat harjumuspärast teavet igapäevatekstidest (reklaamid, brošüürid, menüüd, aja kavad jms).			
	Õpilane oskab nimestikest leida ja muust eristada vajalikku teavet.			
	Õpilane mõistab igapäevaseid silte ja teateid avalikes kohtades: tänaval, restoranis, raudtee jaamas, koolis (juhendid, juhtnöörid, reeglid, ohuhoiatused).			
	Õpilane mõistab lihtsaid juhiseid igapäevaste seadmete kasutamiseks.			
Kirjutamine	Õpilane kirjutada lihtsamaid fraase ja lauseid, ühendades neid lihtsate side sõnadega nagu „ja”, „aga” ning „sest”.			
	Õpilane oskab lihtsate fraaside ja lausetega kirjutada oma perekonnast, elu tingimustest, haridusest ning praegusest või eelmisest tööst.			
	Õpilane oskab seotud lausetega kirjutada oma eluluga seonduvatel teemadel (nt inimesed, kohad, töö ja õpingud).			
	Õpilane oskab kirjutada väga lühikesi ja lihtsaid minevikusündmuste, oma varasema tegevuse ja isiklike kogemuste kirjeldusi.			
	Õpilane oskab kirjutada lühikesi ja lihtsaid väljamõeldud elulugusid ning lihtsamaid lugusid inimestest.			

Jätkeb järgmisel leheküljel

A2 TASE

Keeleline osaoskus	Oodatavad tulemused	Sügis	Kevad	Märkused/ kommentaariid
Teadlik keelekasutus	Õpilane on võimeline meenutama ja kordama olukohaseid fraase oma keelevarast.			
	Õpilane oskab öeldu mõtet selgitada žestide abil, kui on kasutanud vale sõna.			
	Õpilane oskab mõtet edasi anda esemele osutades (nt tähenduses „Palun mulle see”).			

Õppepäevade arv esimesel poolaastal: _____, teisel poolaastal: _____

Õpilase kohal oldud päevade arv: _____

Tabeli täitmise kuupäev sügisel:

Kuupäev kevadel:

Õpetajad:



Eesti keelest erineva kodukeelega HEV-õppija vajadused

JUHTUMIPÕHINE ANALÜÜS

Järgnevatel lehtedel vaatame praktilisi näiteid:
arutame muukeelsete HEV-õppijate vajadusi eestikeelses
õppeprotsessis.

Õppija A

Õppija A omandas põhihariduse **riikliku õppekava alusel, õppides peamiselt vene keeles.**

Tema kodune keel on vene keel.

Pärast Edgari kohanemiskursuse läbimist sooritas ta **A2** tasemetöö kindla tulemusega – **91%**. Tema keeleliste osaoskuste areng on ühtlane.

Vastavalt oma vajadustele eelistab õppija individuaalset tööd, kuid vajadusel töötab ka rühmas. Ta on viisakas ning armastab erinevaid mängu, sealhulgas laua- ja seltskonnamänge.

Õppija asus õppima **nelja-aastasele kutsehariduse õppekavale**, kus ta omandab nii keskhariduse, kui ka erialased teadmised.



Vajadused ja tugi



SUHTLUS- KEELE ARENG

Kuna õppija peamine suhtlus vabal ajal ja väljaspool kooli toimub vene keeles, vajab ta **argikeele sõnavara arendamist**, sealhulgas ka **kõnekeelset väljendusvara**. Praegu koosneb tema suhtluskeel peamiselt õpitud väljenditest ega kõla loomulikult. Selleks, et õppija saaks vabalt suhelda oma eesti kodukeelega rühmakaaslastega, vajab ta toetust suhtluskeele arendamisel.



AINE- KEELE ARENG

Arvestades, et õppija omandas põhihariduse vene keeles, on oluline teda toetada gümnaasiumi astme õppekava omandamisel. Õppija vajab tuge ainealase sõnavara omandamisel. Selleks saab kasutada **ainepõhiseid sõnavaraloendeid**, mille alusel on võimalik koostada **erinevaid visuaale** ning sõnavara omandamist toetavaid **harjutusi ja töölehti**.



EESTI- KEELSE SISENDI MÕISTMINE

Uuele erialale sisseastumisega sattus õppija eestikeelsesesse õpikeskkonda, kus enamik õppijaid räägib eesti keeles. Lisaks vajadusele kasutada eesti keelt suhtluskeelena peab ta mõistma ka tundides esitatavat eestikeelset sisendit, kus sõnavara ja grammatika on argipäevasest keelest keerukamad. Seetõttu on **oluline veenduda, et õppija mõistab eestikeelset kõnet**, eriti õpetaja selgitusi ja ülesandeid. Tuleb arvestada, et ta vajab toetust: õpetaja võib **paluda tal üle korrata, mida tuleb teha**, või selgitada lühidalt oma sõnadega ülesannet.



ÕPI- STRATEEGIAE KUJUNE-MINE

Gümnaasiumi astme õppekava omandamine eeldab, et õppija on suuteline omandama keerukamat ainesisu suuremas mahus, sealhulgas erinevate tekstide kaudu. Seetõttu on oluline toetada õppijat **erinevate õpistrateegiate kujundamisel**: info kriitiline hindamine ja töötlemine; olulise info valimine ja meeldejätmise; lugemistehnika valimine vastavalt eesmärgile; tekstiülesannete ning visuaalide mõistmine ja tõlgendamine.



Eesti keelest erineva kodukeelega HEV-õppija vajadused

JUHTUMIPÕHINE ANALÜÜS

Õppija B

Õppija B omandas põhihariduse riikliku õppekava alusel vene õppekeelega koolis.

Tema kodune keel on vene keel.

Pärast Edgari kohanemiskursuse läbimist õppis ta veel aasta aega eestikeelsel kohanemiskursusel.

Kursuse lõpus sooritas ta **A2** tasemetöö tulemusega **67%**, mis jäi 3% võrra alla nõutud tasemele.

Keeleliste osaoskuste lõikes näitavad tulemused, et õppija kuulamis- ja kirjutamisoskus vastavad A2 tasemele.

Kõige nõrgemaks osutus rääkimisoskus. See võib olla seotud õppija **erivajadusega**, mille tõttu ta väldib suhtlemist ja eelistab ülesandeid, kus ei pea teiste õppijatega koostööd tegema.

Õppija on harjunud kasutama telefonis tõlkerakendust, mistõttu esineb tal raskusi spontaanses kõnelemises.

Uuest õppeaastast õppija on asunud õppima **üheaastasele eriala õppekavale**.



Vajadused ja tugi



EESTI- KEELSE SISENDI MÕISTMINE



ILMA TÕLKE- RAKENDUSE ABITA

Kuna õppija on harjunud toetuma tõlkerakendusele, on tal ilma selleta raskusi eestikeelse sisendi mõistmisega. Ta oskab eestikeelset sisendit küll kuulata, kuid tal puudub piisav enesekindlus oma teadmisi usaldada. Seetõttu vajab ta julgustamist, mida saab pakkuda näiteks siis, kui õpetaja palub tal ülesannet üle korrata või seda oma sõnadega selgitada.



SPONTAANSE KÕNELEMISE HARJUTA- MINE

Selleks, et julgustada õppijat eesti keeles rääkima, sh ka spontaanselt, võib pakkuda talle mängu ja ülesandeid, mis soodustavad keelekasutust. Näiteks võivad need olla seletusmängud (nt Alias, „Leia sõna, mis ei sobi teiste hulka”) või mängud, kus tuleb sõnu nimetada (nt „viis sõna, mis algavad S-tähega” jms).



SUHTLEMIS- OSKUSE ARENDA- MINE

Kuna õppija pelgab suhtlemist, võivad talle abiks olla rollimängud, mis sisaldavad keelalisi malle. Dialoogide harjutamine ja mallide kasutamine annavad õppijale enesekindlust ja julgust suhelda eesti keeles. Soovitav on koostada dialooge õppija erialaga seotud teemadel, mis aitab tal omandada erialast sõnavara.



Eesti keelest erineva kodukeelega HEV-õppija vajadused

JUHTUMIPÕHINE ANALÜÜS

Õppija C

Õppija C omandas põhihariduse **riikliku õppekava alusel vene õppekeelega koolis**.

Tema kodune keel on vene keel.

Pärast Edgari kohanemiskursuse läbimist asus ta õppima **nelja-aastasele kutsehariduse õppekavale**, kus omandab nii keskhariduse kui ka erialased teadmised.

Õpingute esimene aasta oli õppija jaoks keeruline nii eesti keele oskuse kui ka tema **isiklike eripärade** tõttu. Õppijal esineb raskusi keskendumisega ja tähtaegadest kinnipidamisega.

Eestikeelses õppeprotsessis kujunes tema suurimaks väljakutseks **ainealase sõnavara mõistmine** gümnaasiumiastme ainetes: keerukas sõnavara tekitas raskusi, mis põhjustas **kiiret väsimist** ning mõjutas omakorda keskendumist ja tunni-tegevustesse kaasatust.

Õppija täiendab oma keeleoskust **eesti keele eratundides**.



Vajadused ja tugi



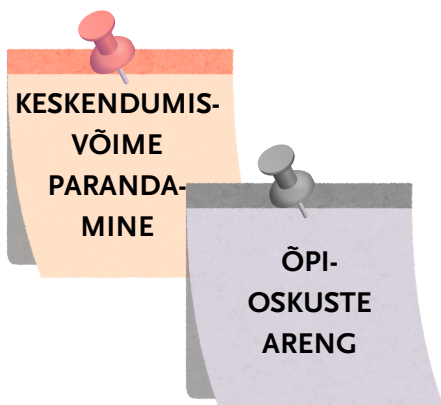
Uuele erialale sisseastumisega sattus õppija eestikeelsesesse õpikeskkonda, kus enamik õppijaid räägib eesti keeles.

Lisaks vajadusele kasutada eesti keelt suhtluskeelena peab ta mõistma ka tundides esitatavat eestikeelset sisendit, kus sõnavara ja grammatika on argipäevasest keelest keerukamad. Seetõttu on **oluline veenduda, et õppija mõistab eestikeelset kõnet**, eriti õpetaja selgitusi ja ülesandeid. Tuleb arvestada, et ta vajab toetust: õpetaja võib paluda tal **üle korrata, mida tuleb teha**, või selgitada lühidalt oma sõnadega ülesannet.



Arvestades, et õppija omandas põhihariduse vene keeles, on oluline teda toetada gümnaasiumi astme õppekava omandamisel.

Õppija vajab tuge ainealase sõnavara omandamisel. Selleks saab kasutada **ainepõhiseid sõnavaraloendeid**, mille alusel on võimalik koostada erinevaid **visuaale** ning sõnavara omandamist toetavaid **harjutusi ja töölehti**.



Oma eripära tõttu vajab õppija toetust ja juhendamist ajaplaneerimisel ning tähtaegadest kinnipidamisel. Talle on vajalik **selge tegevusplaan ja ülevaade ülesannetest** koos nende esitamise tähtaegadega. Samuti on talle abiks **regulaarsed meeldetuletused**, mis toetavad keskendumist. Õppija vajab toetust ka **erinevate õpistrateegiate kujundamisel**: info kriitiline hindamine ja töötlemine, olulise info valimine ja meeldejätmise, sobiva lugemistehnika valimine vastavalt eesmärgile ning tekstiülesannete ja visuaalide mõistmine ning tõlgendamine.



Eesti keelest erineva kodukeelega HEV- õppija vajadused

JUHTUMIPÕHINE ANALÜÜS

Õppija D

Õppija D omandas põhihariduse **riikliku õppekava alusel vene õppekeelega koolis**.

Tema kodune keel on vene keel.

Pärast Edgari kohanemiskursuse läbimist sooritas ta eesti keele kui teise keele **A2**-tasemetöö, kuid ei saavutanud nõutud taset (tulemus **45%**).

Õppija tugevamad osaoskused on kuulamine ja kirjutamine, kõige nõrgemaks aga osutus rääkimisoskus.

Pärast kohanemiskursuse lõpetamist asus ta õppima **üheaastasele erialaõppekavale**.

Õppijal esineb **raskusi keskendumise ning eestikeelse sisendi mõistmisega**. Raskusi keeleõppes võimendab **kuulmislangus**, mis teeb keeruliseks nii enda, kui teiste kõne mõistmise. Samuti väsitab vaegkuuljat pidev keskendumine kuuldelisele infole. Suureks väljakutseks on talle ka uute sõnade õppimine ja meeldejäätmine.



Vajadused ja tugi



SUHTLUS- KEELE ARENG

Kuna õppija peamine suhtlus vabal ajal ja väljaspool kooli toimub vene keeles, vajab ta **argikeele sõnavara arendamist**, sealhulgas ka kõnekeelset väljendusvara. Praegu koosneb tema suhtluskeel peamiselt õpitud väljenditest ega kõla loomulikult. Selleks, et õppija saaks vabalt suhelda oma eesti kodukeelega rühmakaaslastega, vajab ta toetust suhtluskeele arendamisel.



EESTI- KEELSE SISENDI MÕISTMINE

Uuele erialale sisseastumisega sattus õppija eestikeelsesesse õpikeskkonda, kus enamik õppijaid räägib eesti keeles. Lisaks vajadusele kasutada eesti keelt suhtluskeelena peab ta mõistma ka tundides esitatavat eestikeelset sisendit, kus sõnavara ja grammatika on argipäevasest keelest keerukamad. Seetõttu on **oluline veenduda, et õppija mõistab eestikeelset kõnet**, eriti õpetaja selgitusi ja ülesandeid. Tuleb arvestada, et ta vajab toetust: õpetaja võib **paluda tal üle korrata, mida tuleb teha**, või selgitada lühidalt oma sõnadega ülesannet.



SÕNA- VARA LAIENDA- MINE

Kuna õppijal esineb raskusi uute sõnade meeldejätmisega, on vaja talle õpetada **strateegiaid, mis aitavad sõnavara laiendada**. Esiteks võib õppijat toetada **teemalaste loetelude koostamisel**, kuhu ta saab kirja panna ka ainealaseid sõnu. Samuti tuleks tutvustada **erinevaid strateegiaid**, näiteks seoste loomist sõna ja olukorra või pildi vahel, sõnade kirja panemist ja hääldamist jne. Tunnis on soovitatav suunata õppijat **uusi sõnu kirja panema**.



ERI- VAJADUSEGA ARVESTA- MINE

Kuulmislanguse tõttu peaks pidevalt kontrollima, kas õpilane näeb õpetaja **kõnelemisel tema nägu ja miimikat** - eriti abistab kõnemiimika ja kirjaliku teksti kombineerimine paralleelselt.



2. OSA

Tunni ülesehitus



OSA 2: tunni ülesehitus

Antud käsiraamat lähtub tunni ülesehituse kirjeldamises kolmefaasilise õppeprotsessi mudelist. See jagab õppetunni kolmeks põhietapiks: **häälestus, põhiõpe ja kinnistamine/hindamine.**

Kolmefaasiline õppeprotsess võimaldab süsteemselt üles ehitada õppetegevusi nii, et õppijate tähelepanu juhitakse õppimisele, uus materjal esitatakse eesmärgistatult ja õppimist toetatakse kinnistamise ning tagasiside kaudu.

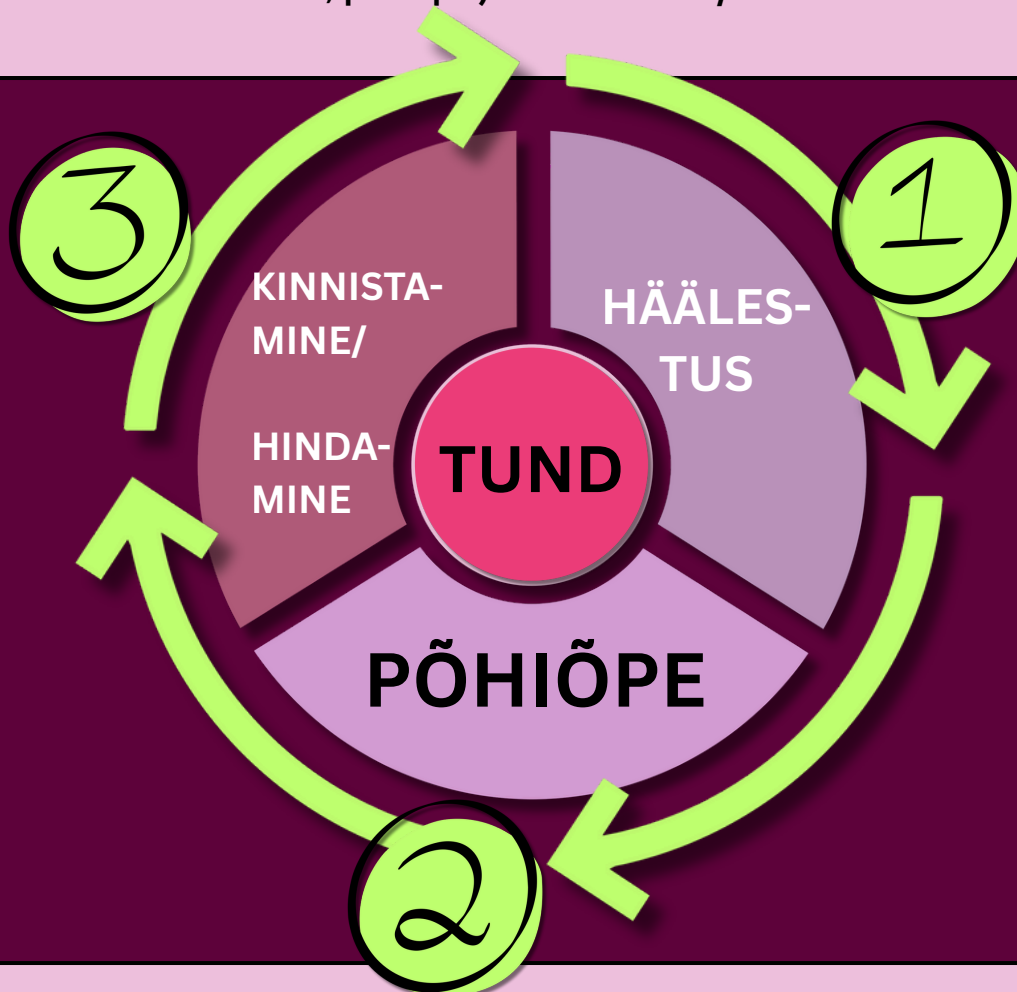
Kolmefaasiline õppeprotsess on oluline erivajadustega õppijate puhul, sest see pakub õppimise personaalsetest vajadustest lähtuva struktuuri ja toetuste rakendamist. See võimaldavad õppijal õpiprotsessist maksimaalselt kasu saada. Kolmefaasiline mudel sisaldab tavapäraselt sissejuhatavat etappi, põhiosa ja kokkuvõtvat etappi. Igas faasis rõhutatakse erinevaid õppeelemente, mis toetavad õppija individuaalset arengut ja õppimist. Erivajadustega õppijate puhul aitab see lähenemine tagada struktureeritud ja järkjärgulise õppimise, mis võimaldab arvestada nende eripärasid ja raskusi. Samuti pakub selget raamistikku ning sobivaid meetodeid toetuse ja kohanduste rakendamiseks.

Sissejuhatav faas tegutseb motivatsiooni tõstmise ja eelnevate teadmiste aktiveerimisega, mis on tähtis sihtgrupile õpioskuste ja kontseptsioonide mõistmise parandamiseks. Põhiosa faasis toimub teadmiste omandamine ja praktiline harjutamine, kus õpetaja võimaldab individuaalset lähenemist ja kasutab sobivaid õppemeetodeid. Lõppfaas sisaldab õpitu kinnistamist ja refleksiooni, mis on olulised õppimistulemuste püsivuse hoidmiseks ning õpimotivatsiooni tõstmiseks. Selline veel struktureeritud ja toetatud lähenemine aitab erivajadustega õppijatel ületada takistusi ning saavutada võimalikult tõhus õpitegevus.

Erivajadustega õppijate õpetamisel on oluline rakendada kohandusi ja tugimeetmeid, mis on planeeritud vastavalt kolmefaasilisele mudelile, et toetada õppija sotsiaalset ja akadeemilist arengut. Kolmefaasiline õppeprotsess võimaldab õppijate erinevaid vajadusi õppeprotsessi sihipäraselt koondada ning tagada eesmärgipärasem ja selgem õppeprotsess kõigile osapooltele.



Kolmeefaasiline õppeprotsess
on didaktiline mudel,
mis jagab õppetunni või õppeprotsessi
kolmeks põhietapiks:
häälestus, põhiõpe ja kinnistamine/hindamine.



See mudel võimaldab õppetegevusi
süsteemselt üles ehitada nii,
et õppijate tähelepanu koondub õppimisele,
uue materjali esitus on eesmärgipärane ning
õppimine toetub kinnistamisele
ja tagasiside andmisele.



Häälestus

Häälestusfaasi **eesmärk** on õppija tähelepanu **fokusseerimine** tunni teemale ning **eelteadmiste aktiveerimine**. Õpetaja võib kasutada eelnevate teadmiste meenutamist või motivatsioonilist sissejuhatust, et õpilased on valmis uueks õppeainet omandama.

See esimene faas on **sissejuhatav**, kus eesmärgiks on õppija motiveerimine, õppeeesmärkide selgitamine ja õppija aktiivse osaluse käivitamine. Selle etapi tegevused võivad sisaldada eelnevate teadmiste äratamist, arutelusid, küsimustikke või muid meetodeid, mis aitavad häälestada õppijaid õppetegevusele.



Tutvumine

Uue rühmaga tutvudes on oluline luua õppijatega **sõbralik ja toetav kontakt**, arvestades nende kognitiivseid ja keelelisi vajadusi. Tutvumise tähtis osa on **vajalike keelemallide tutvustamine ja harjutamine** koos õpetajaga.

HARJUTUSED

PILDID JA ASSOTSIATSIOONID

Kasuta kontakti loomiseks erinevaid **lihtsaid pilte**, nt loomade, lilledede või esemetega.

Kõigepealt **tutvusta keelemalli**:

“Olen nagu /kes?/mis?/, sest olen /milline?/.

(Nt: *“Olen nagu kass, sest olen iseseisev.”*),

siis **mudelda õppijatele lause** ning palu igal õppijal valida sobiv pilt ja **koostada oma lause**.

KAHS TÕDE, ÜKS VALE

Paku õppijatele **erinevaid keelemalle**, nt *“Mul on /mis?/”*

(nt *“Mul on kolm õde, mul on kaks kassi.”*) või

“Mulle meeldib /mis?/ mida teha?/”

Mudelda lause, jagades enda kohta kaks tõest ja ühe vale fakti.

Õppijad peavad ära arvama, milline fakt on vale.

Seejärel jagab õigesti arvanud õppija midagi enda kohta.

TUTVUMISBINGO

Bingomäng on hea võimalus, et õppijad saaksid omavahel tutvaks ja harjutaksid vajalikke keelemalle.

Koosta bingoväli, kus on erinevad pildid küsimuste ja jaatavate lausetega, mis väljendavad õpilaste võimalikke huvisid ja meeldimisi.

Õpilased käivad ringi ja küsivad üksteiselt bingovälja küsimusi ning kirjutavad paberile, mida nad kellegi kohta teada saavad. Sama võib toimuda kogu rühmaga koos, nii et küsimused on tahvlil.

Lõpus toimub jagamisring.

Nt: *“Kas sulle meeldib kinos käia?”*

Jaatav lause: *“___/nimi/___-le meeldib kinos käia.”*

NELI NURKA

See harjutus aitab õppijatel avastada omavahelisi ühisosi, mis toetab hilisemat suhtlust.

Paiguta ruumi nelja nurka paberilehed/ plakadid/ pildid, millele on kirjutatud vastused erinevatele küsimustele. Nt igasse nurka ühe aastaaja nimetus.

Küsi õppijalt, milline on nende lemmikaastaag, ning palu neil liikuda nurka, kus on vastava nimetusega paber. Kui õppijad on nurkadesse kogunenud, küsi neilt järgmine küsimus, nt: *“Miks sulle see aastaag meeldib?”*

Nurkades võib olla ka mitu erinevat paberit vastustega. See tähendab, et õpetaja saab esitada mitu küsimust ning õppijad saavad vastavalt vastustele uusi rühmi moodustada.

Kokkulepped

Õppeprotsessis on kokkulepete tegemine oluline, sest need loovad selged ootused, rollid ja vastutused õpetajate ja õppijate vahel, aidates suunata ja korraldada õppetegevust tõhusamalt.

Kokkulepped võimaldavad luua ühise arusaama õpieesmärkidest ja **töökorraldusest**, mis toetab õppijate arengut, kaasamist õppeprotsessi korraldusse, teadmiste omandamist ja oskuste kujunemist.

Kokkulepped aitavad selgelt määratleda **tegevuste korra, vastutused ja ootused**, soodustades koostööd ja vastastikust mõistmist õpetaja ja õppija vahel. Need võimaldavad kujundada **õppijate teadlikku osalemist ja vastutust oma õppeprotsessi eest**, suurendades motivatsiooni ja sihipärasust.

Kokkuleppeid kirja pannes on soovitatav kasutada **lühikesi jaatavaid lauseid meievormis tegusõnadega**. Näiteks:



Tunni eesmärgistamine

Tunni eesmärgistamine on protsess, mille käigus seatakse tunnile **selged, konkreetsed ja mõõdetavad sihid**, et suunata tegevust ja motiveerida nii õpetajat kui ka õpilasi.

Tunni eesmärgid peaksid olema **täpselt sõnastatud, saavutamisvõimalusega** ning arvestama õpilaste arengutaset, eesti keele oskuse taset ja konteksti.

Hea eesmärgistamine aitab õpilastel **mõtestada õppimist sügavamalt**, suurendab õpimotivatsiooni, toetab eneseregulatsiooni ning võimaldab hinnata õpitulemusi.

Tunni eesmärk on tavaliselt **õpitulemuse (õpiväljundi) kirjeldus, mis peab olema realistlik ja mõõdetav** ning ühe tunni jooksul võib olla ka mitu eesmärki, kuid tavaliselt on üks peamine.

Eesmäärke tuleks tunni alguses õpilastele **selgitada** ja tunni lõpus **kontrollida** nende saavutamist.

Tunni eesmärgistamine **koos õpilastega** aitab neil ennast häälestada uute teadmiste ja oskuste omandamiseks.



Tunni eesmärgistamine

PÕHIMÕTTED

Eesmärgid peavad olema **selged ja konkreetsed**, et õpetaja ja õpilased teaksid, mille nimel tegutsetakse.

Kasutada võib **SMART-mudelit** (spetsiifiline, mõõdetav, saavutatav, asjakohane, ajaliselt piiritletud).

Eesmärgid toetavad õppija **keskendumist ja eneseregulatsiooni** õppimisprotsessi jooksul.

Oluline on ka **eesmärkide regulaarne tagasikontroll** ja vajadusel **kohandamine**.

PRAKTLINE RAKENDAMINE

Enne tunni algust **sõnastab õpetaja eesmärgid**, mis kajastavad, mida õpilased peaksid tunni lõpus oskama või teadma.

Eesmärgid võib kirjutada **tahvlile** või tutvustada **suuliselt**.

Tunni lõpus **hinnatakse saavutuste taset**, mis toetab eneserefleksiooni ja edasist õppimist.



Tunni eesmärgistamine

LAK-õppes

PÕHIMÕTTED

LAK-õppe (lõimitud aine- ja keeleõppe) tunnis eesmärgistamine hõlmab kolme põhiaspekti: **ainesisu omandamist, keeleoskuse arendamist ning õpioskuste tugevdamist.**

See põhimõte tähendab, et tunnieesmärgid peavad olema koostatud nii, et need peegeldaksid korraga ainealaseid teadmisi, keelelisi oskusi ja õppimisvõimekust, rõhutades õppija kui tervikliku arengu toetust.

1

AINESISU

Esmalt on oluline, et **ainesisu omandamise eesmärk oleks selge**, kuna LAK-õppe puhul toimub aineõpe teise keele kontekstis ning õppija peab suutma talletada ja rakendada teemakohast infot.

2

KEELEOSKUS

Teiseks, keeleoskuse arendamisse suunatud **eesmärgid** aitavad õppijal paremini mõista, väljendada ja kasutada sihtkeelt ainevaldkonna raames.

3

ÕPIOSKUSED

Kolmandaks, **õpioskuste eesmärgistamine** toetab õppija võimet õppimisprotsessi juhtida, uusi teadmisi siduda varasemaga, kriitiliselt analüüsida ning enesehindamist teha.

Teadlik eesmärkide sõnastamine tagab, et LAK-õppes ei käsitleta keelt ja ainet eraldi ning samuti pööratakse tähelepanu sellele, kuidas õpilane õpib õppima, mis suurendab õpitulemuste sügavust ja ülekantavust erinevatesse õpikeskkondadesse.

Selline lähenemine toetab õpilaste motiveeritust ning aitab luua tähenduslikke õppetegevusi, kus **ainesisu, keel ja õpioskused üksteist vastastikku rikastavad.**



MÕNED NÄITED

TUNNIEESMÄRKIDEST,

mis ühendavad aineteadmiste omandamist,
keeleoskuse arengut ja õpioskuste tugevdamist

1**AINE SISU:**

Õpilane selgitab looduse ringkäiku,

2

Õpilane vastab küsimustele retsepti kohta,

3

Õpilane vastab küsimustele hindade ja ostude kohta,

KEELEOSKUS:

kasutades eestikeelseid loodusteaduse termineid

väljendades selle sisu suuliselt ja kirjalikult eesti keeles

räägib ja kirjutab oma mõtetest arusaadavalt eesti keeles

ÕPIOSKUSED:

ning planeerib ja hindab oma uurimistöö etappe

ning kasutab info leidmise ja tööjärjekorra kavandamise oskusi.

ning oskab võrrelda hindu ja teha sobivaid ostuvalikuid.



Eelneva teadmise aktiveerimine LAK-õppes

Eelneva teadmise aktiveerimine mängib LAK-õppes olulist rolli, sest see võimaldab õpetajal mitte ainult **kaardistada õppijate olemasolevaid teadmisi** tunni teemal, vaid ka hinnata nende teemapõhist sõnavara.

Eelneva teadmise aktiveerimine on LAK-õppes keskne, sest võimaldab õpetajal enne õppetöö sügavama sisu pakkumist kaardistada õppijate olemasolevat teadmist vastava tunniteema kohta.

See aitab hinnata õpilaste **teemapõhist sõnavara**, mis on oluline keele ja aine integreeritud õppimise kontekstis. Eelnevate teadmiste ning sõnavara kaardistamine loob aluse õppetunni kavandamiseks, kus uued teadmised ühenduvad õppijate varasemate kogemuste ja keeleoskusega.

Metoodiliselt toimub eelneva teadmise aktiveerimine **tavaliselt õppetunni alguses**, kasutades küsimusi, arutelusid või kujundlikke ülesandeid, mis kutsuvad esile õpilaste teadmised ja keelekasutuse teemadel.

Protsess toetab õppijate uue informatsiooni mõistmist paremini, sest nad saavad selle siduda oma varasema kogemusega ning tuvastada vajaliku sõnavara. Samuti võimaldab õpetajal kohendada õpet vastavalt õpilaste tasemele ja vajadustele, aidates suunata keeleliste ning ainealaste eesmärkide täitmist.

Eelneva teadmise äratamine tõstab ka **motivatsiooni ja õpilase osalust tunnis**, sest sidudes õppe uue materjali õpilase endaga, kujuneb õppimine tähendusrikkamaks ja aktiivsemaks. See aitab vältida vääritimõistmisi ning toetab paremat keelelist väljendusvõimet ainevaldkonnas.

LAK-õppes, kus eesmärgiks on keele ja aine samaaegne omandamine, on seega planeeritud eelnevate teadmiste analüüs ja aktiveerimine lahutamatu osa õppetöö kvaliteedist ja efektiivsusest.

Oskus eelnevaid teadmisi ja sõnavara adekvaatselt kaardistada ning kasutada on õpetaja laiapõhise kompetentsi keskmes LAK-õppe tõhusa rakendamise juures. See loob tugeva aluse järgmiste õppetegevuste ülesehitamiseks, kus nii aine kui ka keel arenevad käsikäes.

Eelneva teadmise aktiveerimine

Eelneva teadmise aktiveerimist on kõige parem korraldada mängulises ja õpilasi kaasavas vormis.

HARJUTUSED

ASSOTSIATSIOONID

Peale seda, kui oled tunniteema tahvlile kirjutanud, palu õppijatel panna kirja kolm kuni viis võtmesõna, mis neil selle teemaga seostub. Siis tehke suures ringis ajurünnak, pannes kõik sõnad tahvlile kirja.

TABEL

“TEAN, TAHAN TEADA, SAIN TEADA”

Peale tunniteema teatamist anna igaühale tööleht, kus on kolme veeruga tabel: esimese veeru pealkiri on Tean, teise veeru pealkirjaks on Tahan teada ja kolmanda oma on Sain teada. Palu õppijatel täita esimene veerg ja jagada paarilisega oma olemasolevaid teadmisi teema kohta. Siis panevad õppijad kirja, mida nad soovivad teema kohta õppida ja jagavad seda suures ringis. Tunni lõpus täidaavad õppijad kolmanda veeru ja võrdlevad saadud teadmisi sellega, mida nad kirjeldasid teises veerus.

ÕIGED JA VALED VÄITED

Pärast tunniteema esitlemist loe ette või jaga paberil teemaga seotud väiteid. Õppijate ülesanne on märkida, kas väited on nende senise teadmise põhjal õiged või valed. Tunni lõpus arutavad õpetaja ja õppijad vastused ühiselt läbi ning kontrollivad väidete paikapidavust, tuginedes tunnis omandatud teadmistele.

PILDIPANK

Näita õppijatele tunniteemaga seotud pilte ning palu valida need, mille kohta neil on olemas varasemad teadmised või kogemused, mida nad saavad jagada. Pildid võivad olla ka eksitavad, et suunata õppijaid mõtlema ja arutlema.

Tunni põhiosa: tunnimaterjali esitlus

Uue materjali esitamisel on õpetajal oluline arvestada **mitte ainult ainealase keerukusega, vaid ka õppija eesti keele oskuse tasemega**, sh vajalike osaoskuste kasutamisega, mida materjali omandamine eeldab.

Samuti on tähtis meeles pidada, et enne sisulise töö alustamist materjaliga – olgu see teksti lugemine, video vaatamine või praktilise ülesande täitmine juhendi põhjal (nt veebilehe loomine) või retsepti järgi (nt taigna valmistamine) – peab õpetaja veenduma, et **õppija mõistab ülesandes kasutatavat sõnavara**.

See tähendab, et uue materjali esitlusele peavad eelnema **sõnavaraga tutvumisele ja selle harjutamisele** suunatud ülesanded.



Eelharjutused

Slaidiesitlus

Uue materjali esitlusele eelnevad **sõnavaraga tutvumise ja selle harjutamise** ülesanded, mida võib teha nt slaidiesitluse (nt PowerPoint, Canva, Google Slides) vormis.

HARJUTUSED

Võtmesõnade ja piltide sobitamine

Terminite ja nende definitsioonide sobitamine

Mõistekaardi koostamine

Seletusmängud, nt Alias

Sõnavara mängud, nt
Leia see, mis ei sobi hulka

Võtmesõnade seletamine lihtsate sünonüümide abil

NÄITED

„Ühiskond ja kultuur“ aine raames näitab õpetaja õpilastele pilte riigisümbolitest ja kirjutab tahvlile sõnad, mis neid sümboleid tähistavad. Seejärel annab õpetaja õpilastele ülesande sobitada pildid vastavate sõnadega.

„Ühiskond ja kultuur“ aine raames näitab õpetaja õpilastele pilte erinevatest loomadest ja lindudest, et kontrollida nende sõnavarataset. Seejärel palub ta õpilastel leida looma, kala ja linnu, mis on Eesti sümبولid.

Eelharjutused

Teksti lugemine

Juhendiga tutvumine
praktiliseks harjutuseks

HARJUTUSED

Terminite/
võtmesõnade ja
nende
definitsioonide
sobitamine

Võtmesõnade /
terminite
kasutamine lauses
(sh ka lausemallide
kasutamine)

“Tean-
Tahan teada-Sain
teada” tabeli
täitmine teksti
teemal

Teema-
kohaste
lausete
lõpetamine

Võtmesõnade
ja piltide
sobitamine

Terminite ja
nende
definitsioonide
sobitamine

Võtmesõnade
seletamine
lihtsate
sünonüümide
abil

Pärast tunniteema tutvustamist
jagab õpetaja õpilastele
teemakohaseid sõnu ja
termineid koos nende
tähtendustega – kas piltide,
definitsioonide või näiteks
doomino mängukaartide kujul.

NÄITED

Kui õpilased on teemakohase
sõnavaraga tutvunud, palub
õpetaja neil täita tabeli „Tean –
Tahan teada – Sain teada” kaks
esimest veergu, kasutades just
õpitud sõnavara. Pärast iga veeru
täitmist arutavad õpilased oma
mõtteid paarilise või kogu
rühmaga.

Õpetaja tutvustab õpilastele
praktilise ülesande teemat.
Seejärel annab ta neile valiku
pilt- või sõnakaartidest ning
palub need sorteerida nii, et
alles jääksid vaid need, mida
on ülesande täitmiseks vaja.

Eelharjutused

Video vaatamine

HARJUTUSED



Terminite /
võtmesõnade ja
nende
definiitsioonide
sobitamine,
seletamine lihtsate
sõnade abil

**Video esimese
kaadri kirjeldamine**
(mis ja kus toimub,
keda või mida on
näha jne)

Sisu ennustavate
lausete koostamine
kasutades termineid
ja võtmesõnu.

Võtmesõnade /
terminite
kasutamine
lausetes (sh ka
lausemallide
kasutamine)

**“Tean-
Tahan teada-
Sain teada”**
tabeli täitmine
video teemal

Teemakohaste
lausete
lõpetamine



NÄIDE

Õpetaja tutvustab video teemat ning palub õpilastel kirja panna kolm kuni viis sõna, mis neil teemaga seostuvad. Seejärel pannakse sõnad koos kirja tahvlile. Siis näitab õpetaja videot ning peatab selle esimesel kaadril. Ta palub õpilastel kirjeldada, mida nad näevad, ja kasutab eelnevalt koostatud nimekirja selleks, et lisada uusi sõnu või eemaldada need, mis on juba nimekirjas olemas.

Eelharjutused

HARJUTUSED

HARJUTUS	SLAIDI- ESITLUS	TEKSTI LUGEMINE	JUHENDIGA TUTVUMINE	VIDEO VAATAMINE
Võtmesõnade ja piltide sobitamine	X		X	
Terminite/ võtmesõnade ja definitsioonide sobitamine	X	X		X
Mõistekaardi koostamine	X		X	
Võtmesõnade seletamine lihtsate sünonüümide abil	X		X	X
Seletusmängud, nt <i>Alias</i>	X			
Sõnavara mängud, nt <i>Leia see, mis ei sobi hulka</i>	X		X	
Võtmesõnade / terminite kasutamine lauses (sh ka lausemallide kasutamine)		X		X
Teemakohaste lausete lõpetamine		X		X
“Tean-Tahan teada-Sain teada” tabeli täitmine teksti teemal		X		X
Video esimese kaadri kirjeldamine				X
Sisu ennustavate lausete koostamine, kasutades termineid ja võtmesõnu.				X

Tunnitegevused

Teksti lugemine

Tunnitegevused, mis võimaldavad kinnistada eelharjutuste ajal omandatud sõnavara, aitavad õpilasel paremini mõista ainealast keelt ja omandada sügavamalt ainealaseid teadmisi.

HARJUTUSED

Valikvastustega
töölehe
täitmine

Pildilise ja
tekstilise **info**
sobitamine

Võtmesõnade /
terminite
sisestamine
lausetesse

Lause alguse ja
lõpu
sobitamine

Mõistekaardi
või muu
skeemi
täitmine

NÄITED

„Igapäevaoskuste“ aine koristamise raames näitab õpetaja esitlust koristamise reeglitest ja koristamise vahenditest. Õpilased täidavad töölehel harjutused valikvastuste ja lünkadega, sisestades võtmesõnu, nt “võtan tolmu lapiga”, “pesen põrandat mopiga”.

- Sama esitluse ajal õpilased sobitavad pildid sõnadega, nt plekk, hallitus, tolmu, pori, praht.

Teise ülesandena täidavad õpilased mõistekaarti nt sõnaga koristamine, pannes kirja kõik koristamise liigid.

Tunnitegevused

Teksti lugemine

Tunnitegevused, mis võimaldavad kinnistada eelharjutuste ajal omandatud sõnavara, aitavad õpilasel paremini mõista ainealast keelt ja omandada sügavamalt ainealaseid teadmisi.

HARJUTUSED

Valikvastustega
töölehe
täitmine

Pildilise ja
tekstilise info
sobitamine

Võtmesõnade /
terminite
sisestamine
lausesse

Lause alguse ja
lõpu
sobitamine

Mõistekaardi
või muu
skeemi
täitmine

MÄRKIDEGA LUGEMISE MEETOD

aitab õpilastel loetavat teksti paremini mõista ja seda mitmel tasandil läbi töötada. Enne teksti lugemist lepl õppijatega kokku erinevate märkide tähenduses. Nt kui õppija ei tea mõne sõna tähendust, paneb ta sõna kõrvale küsimärgi. Kui mõni fraas või lause sisaldab õppija arvates olulist infot, tähistab ta seda hüüumärgiga jne. Kui kõik võimalikud märgistamise viisid on läbi arutatud, saavad õpilased tekstid kätte ja alustavad lugemist ning märgistamist. Kui tekstid on loetud ja märgistatud, arutage õpilastega, millised kohad tekstis said märke ja milliseid märke kasutati.



Tunnitegevused

Video vaatamine

Juhendiga tutvumine praktiliseks harjutuseks

HARJUTUSED

**Küsimustele
vastamine** video
vaatamise
käigus

Video osade /
sündmuste
järjestamine

**Lünktekstide
täitmine**
videos antud
info põhjal

**Mõistekaardi
või muu
skeemi
täitmine**

Konkreetsete
tegevuste
jagamine
etappideks
juhendi alusel

Oma tegevuste
järjestamine
vastavalt
juhendile

Vajalike
materjalide ja
koostisosade
ettevalmistus iga
töötapi jaoks

NÄITED

Õpilased vaatavad videot
koristamise teemal.
Vaatamise ajal täidavad nad
lünkteksti arvsõnade (nt, kui
tihti peab koristama) või
nimisõnadega (millega –
lapiga / mopiga
koristatakse).

Õpilane loeb retsepti läbi.
Õpetaja annab talle pildid,
mille peal on koostisosad
iga töötapi jaoks
ning sõnasildid tegevustega.
Õpilane paneb õigesse
järjekorda tegevused ja paneb
pildid koostisosadega iga
tegevuse juurde.

Tunnitegevused

Kokkuvõtvad ülesanded

HARJUTUSED

Pärast uue materjaliga tutvumist ja selle läbimist toetavate harjutuste abil on oluline anda õppijatele kokkuvõttev ülesanne, mis aitab neil omandatud teadmisi ja uut sõnavara kinnistada.

LUGEMISJÄRGSED ÜLESANDED

Sobivad hästi harjutused, mis võimaldavad kontrollida teksti mõistmist nii üldisel (nt, **“Õiged / Valed laused”**) kui ka detailsel tasemel (**valikvastustega küsimused; küsimused konkreetse teksti osa kohta**). Teksti lugemise ajal omandatud erialaseid teadmisi ja uusi sõnu aitavad kinnistada harjutused, mille käigus õpilane **jutustab teksti ümber või arendab selle sisu edasi**. Nt pärast toa koristamise teemalise teksti lugemist räägib ta paarilisele, kui tihti ja kuidas ta oma tuba koristab.

HARJUTUSED PÄRAST VIDEO VAATAMIST

Need on sarnased lugemisjärgsetele ülesannetele. Lisaks mõistmist ja sõnavara kontrollivatele ülesannetele saab aga siinkohal rohkem rakendada õpilaste **loomingulisust** – näiteks paluda neil joonistada videole uus lõpp ning kirjeldada seda oma paarilisele.

HARJUTUSED PÄRAST SLAIDIESITLUSE VORMIS MATERJALI TUTVUSTUST

Võid kokkuvõtvate ülesannetena pakkuda valikvastustega küsimusi või sõnamänge terminitega (nt **“leia sõna, mis ei sobi hulka”**, **“tähtede segapundar”** või **“sõnasegadik”**).

Samuti võid paluda õpilastel kasutada omandatud sõnu ja fraase **teemakohaste lausete lõpetamiseks**.

ÜLESANDED PÄRAST PRAKTILIST TEGEVUST

võid paluda õpilastel korrata uuesti tegevuse (nt roa valmistamise) etappe või **järjestada õigesti märkmepaberitele kirjutatud tegevusetapid**.

Nt kokanduse puhul võid paluda õpilastel korrata ka koostisosade koguseid ning sobitada iga etapi juurde sobivad **tegusõnad** (nt pesema, koorima, lõikama).

Seejärel võivad õpilased koostada **lauseid, kasutades neid tegusõnu minevikus**.

Kokkuvõte

Tunni kokkuvõte on oluline tunniosa, mille eesmärgiks on **tagada õpilastele võimalused õpitu kordamiseks ja kinnistamiseks.**

Samuti annab see tunniosa õpetajale tagasisidet õpilaste arusaamisest ning aitab suunata edasist õppetegevust.

Näiteks võib tunni lõpus paluda õpilastel suuliselt või kirjalikult väljendada, mida nemad sellest tunnist õppisid. Siinkohal saab kasutada eelnevalt mainitud “Tean–tahan teada–sain teada” tabelit. Selle viimase veeru täidavad õpilased tunni kokkuvõtvas osas, et võrrelda oma teadmisi teemal tunni alguses ja lõpus.

Tunni kokkuvõte on hea aeg paluda õpilastel reflekteerida selle üle, kui hästi nad said tunnis hakkama nii ainesisu õppimisel kui ka uue sõnavara omandamisel.

Enesehindamise jaoks võib kasutada lausete lõpetamise harjutust, mille raames õpilased lõpetavad selliseid lauseid, nagu: Täna mul läks tunnis hästi...., Vajan veel aega, Pean veel harjutama.

Kokkuvõte aitab õpitut organiseerida ja valmistada ette järgmise tunni teemasid või koduseid ülesandeid.



Kokkuvõtte funktsioonid



Õpitu **kinnistamine** ja
üldistamine läbi
kokkuvõtte ja kordamise



Tagasiside andmine ja
õpilaste õppimise
edenemise **hindamine**



Õppetunni **eesmärkide täitmise**
kontrollimine ja vajadusel uute
eesmärkide seadmine



Õppijate **motiveerimine** ja
võimalus reflekteerida oma
õppeprotsessi käiku



Kodutöö või järgmise ülesande
juhiste andmine

Refleksioon

Enesehindamise läbiviimist võivad toetada ka valmistehtud töölehed, näiteks “Tunni valgusfoor”, mille pidev kasutamine aitab õpilastel kujundada oskust hinnata oma hakkama saamist eestikeelses õppes.



Ma olen oma
tunnis
osalemisega
RAHUL.

Ma sain tunnis kõikide ülesannetega hakkama.
Ma sain aru kõigest, mida õpetaja rääkis.
Ma vastasin õpetaja küsimustele õigesti.
Ma kasutasin tunnis enamasti eesti keelt.
Ma sain teada uusi sõnu (näiteks...).

Ma olen oma
tunnis
osalemisega
PIGEM RAHUL.

Ma sain tunnis mõne ülesandega hakkama.
Ma sain aru mõnest asjast, mida õpetaja rääkis.
Ma vastasin õpetaja mõnele küsimusele õigesti.
Ma kasutasin tunnis mõnikord eesti keelt.
Ma sain teada uue sõna (näiteks...).

Ma EI OLE oma
tunnis
osalemisega
RAHUL.

Ma sain tunnis ülesandega hakkama osaliselt.
Ma sain aru üksikutest asjast, mida õpetaja rääkis.
Ma vastasin õpetaja ühele küsimusele õigesti.
Ma kasutasin tunnis üksikuid sõnu eesti keeles.
Ma sain teada uue sõna (näiteks...).



Tunnimaterjali raskusastme hindamine ja diferentseerimine

Kui õpetaja valib uut materjali aineteema esitluseks, on oluline veenduda, et olemasolev tekst jääks õppijate **lähima arengu tsooni**.

See tähendab, et õpetaja toetamise ja vastavate harjutuste abil suudavad õppijad materjali omandamisega toime tulla.

Otsides teksti õpilastele tunnis lugemiseks, on õpetajal oluline meeles pidada, et **tekst olema vähemalt 95-98% arusaadav**, et soodustada sõnade õppimist ja teksti mõistmist. See tähendab, et õppijale tundmatuid või tasemest kõrgemaid sõnu peaks tekstis olema **maksimaalselt 2-5%**.

Arvestades, et klassiruumis on õpilasi, kelle eesti keele oskuse tase ning individuaalsed kognitiivsed vajadused on erinevad, peab õpetaja diferentseerima nii ainesisu kui ka keelelise materjali keerukust.

Selleks on sobiv kasutada **Cumminsi nelikjaotuse mudelit**. Mudelil on kaks dimensiooni: kasutatava keele raskusaste (suhtluskeel või akadeemiline keel) ning ülesande kognitiivne keerukus. Selle mudeli puhul olulist rolli mängib kontekst: see on visuaalne tugi õpilasele, mis aitab tal ainealasest sisust aru saada ja kasutada sõnavara kontekstikohaselt.

Teksti raskusastme kontrollimiseks võib kasutada:



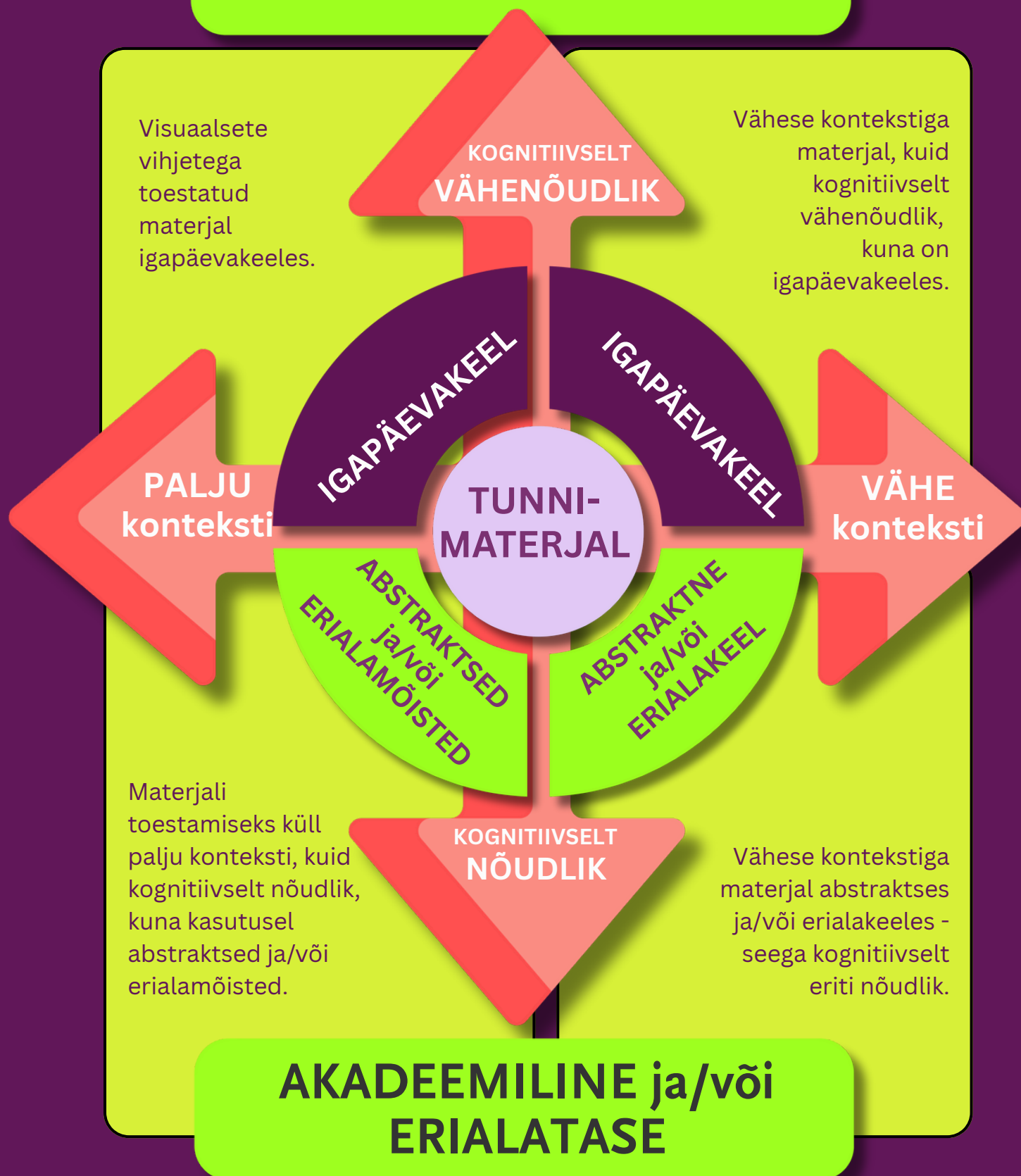
ÕPPE TEKSTI
HINDAMISE
TÖÖRIIST

Eesti Keele Instituudi
õppeteksti hindamise
tööriist:
<https://sonaveeb.ee/teacher-tools/#/rating>



CUMMINSI NELIKJAOTUS

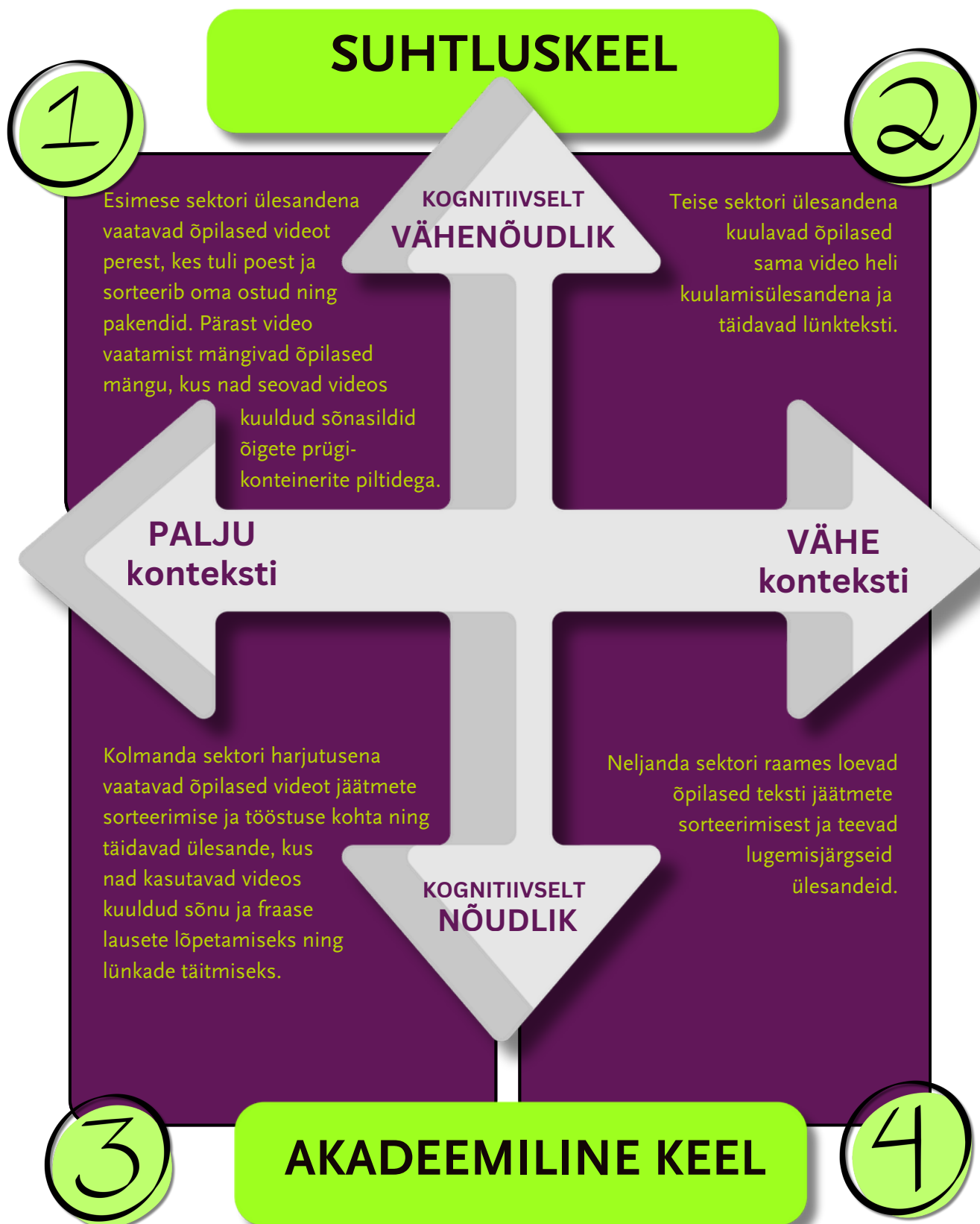
SUHTLUSTASE



Cumminsi nelikjaotus



Näiteks kui võtta “Igapäevaoskuste” aine raames teema “Prügi sorteerimine” ning käsitleda seda Cumminsi mudeli järgi, saab kavandada järgmisi harjutusi:



Tunnimaterjali raskusastme hindamine ja diferentseerimine

HEV-õppija ja tema vajaduste kontekstis on oluline mõista, et mitte kõik õpilased ei pruugi ega peagi jõudma Cumminsi nelikjaotuse kolmanda või neljanda sektori ülesannete täitmiseni. Lähtudes sellest, milliste keeleliste osaoskuste omandamine on õpilasele jõukohane (näiteks sellest, kas ta on võimeline lugema ja kirjutama oma esimeses ning teises keeles), saab õpetaja eristada talle sobivaid ülesandeid.



Näiteks on Astangu Kutserehabilitatsioonikeskuse õpetajad oma töös düsleksiaga õpilastega kasutanud:

1

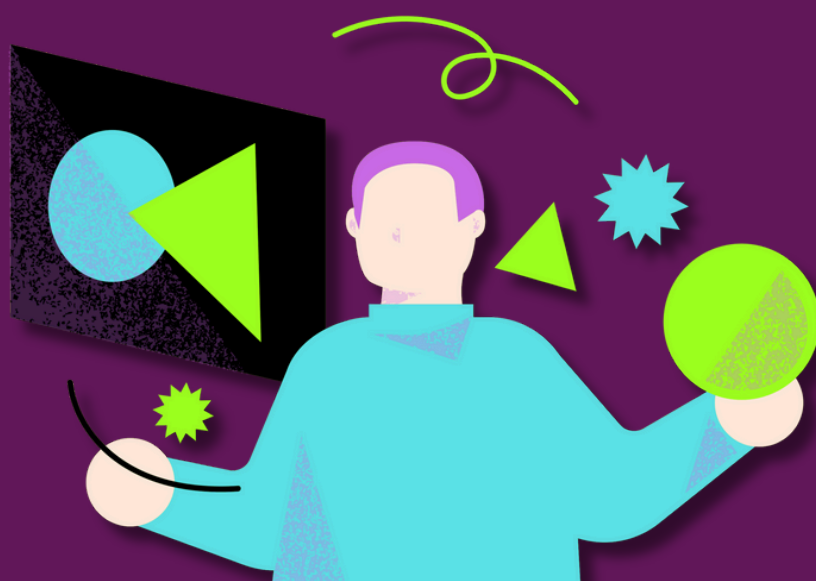
lugemis-
ülesannete
helisalvestamist

2

sõnasiltide väljaprintimist,
lõikamist ja vihikusse
kleepimist - seda tegi
düsleksiaga õpilane selle
asemel, et sõnu tahvli pealt
maha kirjutada



3. OSA

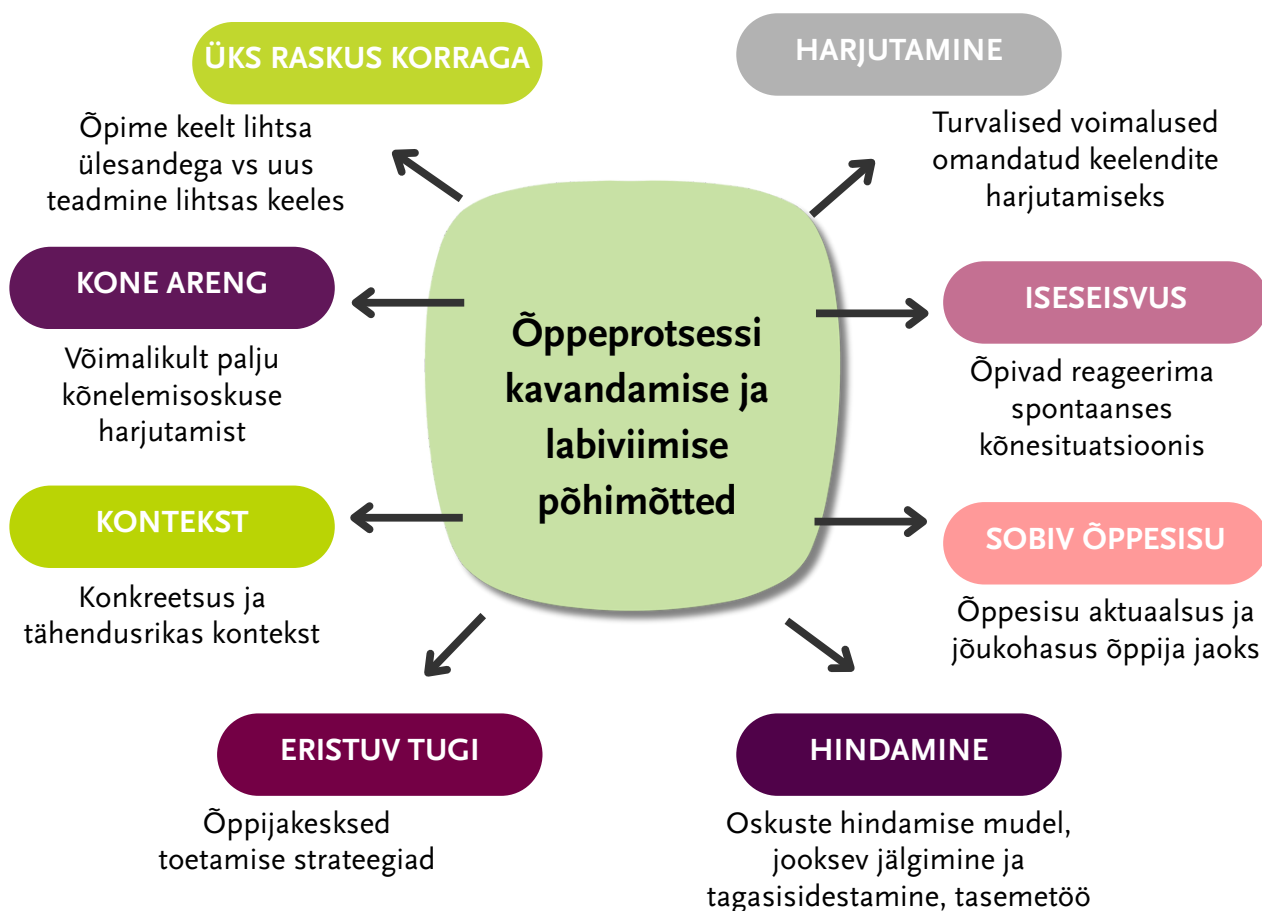


Õppemeetodid



OSA 3: Õppemeetodid

Õppijate motivatsiooni ja hoiakute jälgimisel on tähtis õpetajate ühine arusaam õppeprotsessi kavandamise ja läbiviimise põhimõtetest, mida aitab kujundada õpetajate koostöö. Allpool kirjeldatud põhimõtted toovad esile olulisi aspekte, mida arvestada õppeprotsessi kavandamisel ja läbiviimisel. Need rõhutavad õppijakeskset lähenemist, mis soodustab keeleoskuse arengut, iseseisvust ja praktilist kasutust. Lähtudes sobivast õppesisust, turvalises keskkonnas harjutamisest, tähenduslikust kontekstist ja järjepidevast tagasisidest, luuakse tingimused, mis toetavad keele omandamist loomulikul ja tulemuslikul viisil.



Joonis. Õppeprotsessi kavandamise ja läbiviimise põhimõtted

Õppeprotsessi kavandamisel ja läbiviimisel on oluline pidada kinni järgmistest põhimõtetest:

1. „Üks raskus korraga“ reegli järgimine õppetöö kavandamisel. Kui harjutuse keeleline pool on õpilasele väljakutseks (nt, kasutatakse ainealaseid termineid), siis kavandame ülesandeid, mille sisu ja juhised on lihtsad (õppija ei pea arutlema, järeldama, sügavalt mõtlema). Kui eesmärk on uue teadmise õpetamine (nt õpetame pesu pesemise reegleid), siis on vaja kasutada lihtsat keelt (lihtsad keelendid).



Tegevuste kavandamisel tuleb abiks Cumminsi nelikjaotuse mudel, mida käsiraamatus edaspidi põhjalikumalt käsitleme.

2. Kõnelemisoskuse arendamine. HEV-õppijate puhul soovitatakse võimalikult palju arendada nende keele mõistmise ning rääkimise oskust. Tähtis on tagada õppijatele tugi erinevate visuaalsete abivahendite (pildid, skeemid, videod, tõlkevahendid jms) ja fraaside- või lausemallide kujul.

3. Konkreetne (eksplitsiitne) õpetamine tähendusrikkas kontekstis. Keeleõppe puhul, eriti grammatika reeglite seletamise kontekstis, tuuakse välja konkreetse (eksplitsiitse) ja nõ nähtamatu (implitsiitse) õppimise kombineerimist. Uuringud on näidanud, et nähtamatu keeleõppe käivitamiseks on vajalik, et õppija pööraks tähelepanu sisendi teatud aspektidele. Kuna õppimiskeskusega õpilasel on reeglina tähelepanu püsimatuse tõttu probleemid töömäluga, võivad tal esineda suuremad raskused just nähtamatu keeleõppega. Sel põhjusel eelistavad HEV-õppijad konkreetset õpetamist ja struktureeritud õppetegevusi. HEV-õppijate puhul on samuti väga tähtis selge eesmärgistamine ja tunnitegevuste seos õpieesmärkidega. Oluline on ka õpetada õppijatele keelelisi mudeleid ja anda näiteid keelendite kasutamisest erinevates kontekstides.

4. Diferentseeritud tugi. HEV-õppija puhul sõltuvad tema tugevused ja arengukohad õppijana, sh ka keeleõppijana (nt osaoskuste arengu tase ja kiirus) tema võimekusest ja vajadusest. Seega peavad õppija toetamise strateegiad olema õppijakesksed. Siinkohal on oluline ka strateegiate paindlikkus – õpetaja valmisolek kohandada neid vastavalt sellele, kuidas õppija omandab teadmisi, arvestades tema eripärasid, vajadusi ja keelelist arengut. Oluline on rakendada õppija tugevusi ja keskenduda sellele, mida ta on võimeline tegema. Näiteks ühe düsgraafia ja düsleksia diagnoosiga „Edgari“ rühma õpilase puhul kasutasid õpetajad ära tema tugevust, head kuulamisoskust, ning salvestasid talle kuulamiseks tekstid, mida teised õpilased lugesid. Keskendumiskeskustega õppijatele andsid õpetajad ülesandeid ühekaupa, mitte mitmetapilise (mitu ülesannet korraga) töölehe.

5. Omandatud keelendite kinnistamine toetatud suhtlemisel tunnis. Uue oskuse ja keelendi omandamisel ja selle kinnistamisel on oluline tagada õppijatele turvalised võimalused nende harjutamiseks. Need võimalused on paaris- ja rühmatöö, mille käigus õppijad kasutavad fraaside ja lausete malle, ning näidisküsimused ja -vastused. Selleks, et laiendada „Edgari“ rühma õppijate võimalusi suhelda eesti keeles, andsid õpetajad neile ülesande intervjuuerida Astangu Keskuse töötajaid erinevatel tunniga



seotud teemadel, näiteks koristamise harjumused, vaba aja sisustamine või kabineti mööbli paigutus. Intervjuule eelnes ettevalmistav töö nii õppijate kui ka Keskuse töötajatega. Töötajaid oli vaja informeerida vaid sellest, mis kell õppijaid on oodata ja mis teemal intervjuu toimub. Õppijatega läbiviidud eeltöö oli palju mahukam: igaüks sai töölehe küsimustega, mida harjutati eelnevalt ka klassis. Peale intervjuu läbiviimist pidid nad tegema kokkuvõtte, kasutades etteantud lause alguseid. Seega aitas see harjutus teemakohaseid keelendeid kinnistada ning tugevdas õppijate turva- ja kindlustunnet, sest eri ainete õpetajad kasutasid sama lähenemist sõnavara õppimisel ja harjutamisel.

6. Õppijate iseseisvuse tugevdamine. Omandatud suhtluskeeles oskuste kinnistamine erinevates toetatud suhtlusolukordades eestikeelses õppekeskkonnas annab õppijatele võimalusi suhelda erinevate inimestega (mis on eriti tähtis, kui õppija ei suhtle eesti keeles väljaspool kutsekooli); õpetab neid reageerima kõnele võimalikus spontaanses kõnesituatsioonis ning arendab nende õpioskusi. “Edgari” rühma õppijate iseseisvuse kujunemist toetab tööpraktika Selveris, teiste kutsekoolide ja asutuste külastused ning erinevad ekskursioonid. Koolivälises eestikeelses keskkonnas olemine motiveerib õppijaid kuulama, tähelepanu pöörama, reageerima kõnele ja olema julgemad eesti keele kasutamisel.

7. Õppesisu aktuaalsus ja jõukohasus õppija jaoks. Selleks, et keele õppimine oleks HEV-õppijat motiveeriv, peab selle sisu olema õppija jaoks aktuaalne ja elulähedane ning õppimine peab olema korraldatud sellisel viisil, mis võimaldab õppijal sellest osa võtta ja sellega võimetekohaselt hakkama saada. “Edgari” rühma õppekavas on olulisel kohal praktiline õppeaine nimega „Igapäevaelu oskused“. Selle raames otsustavad õppijad ühiselt, milliseid roogasid valmistada, käivad poes vajalikke toiduaineid ostmas, teevad toitu õppekõõgis ning koostavad eelarve. Samuti harjutavad ja õpivad nad igapäevaseid toiminguid, nagu koristamine ja pesu pesemine. Kõik need tegevused on põimitud vastava eestikeelse sõnavara õppimisega.“

Hindamise põhimõtted

Hindamine on õppeprotsessi oluline osa. Lisaks eesti keele omandamise jälgimisele, on oluline ka hinnata õppijate ainealaste teadmiste omandamist ja üldist hakkamasaamist eestikeelses õppes. Üheks väljakutseks hindamisel on olnud see, et siimaani ei ole olnud



välja töötatud spetsiaalseid kompleksseid mudeleid, mille abil oleks võimalik hinnata toevajadusega õppija eesti keele omandamist teise keelena ja ainesisu omandamist LAK-õppes. Seega, on Edgari kursusel kasutatud erinevate hindamisvahendite kombinatsiooni. Nendeks on olnud oskuste hindamise mudel, jooksev hindamine ja eesti keel teise keelena tasemetöö.

- **Oskuste hindamise mudel**

Oskuste hindamise mudel on uus hindamise mudel, mille töötasid välja Astangu Keskuse spetsialistid koos erinevate õpperühmade meeskonnaga ja piloteerisid 2022/2023. õppeaastal. Esialgne mudel koosneb kahest osast: tööoskuste eeldused ja sotsiaalsed oskused. Tööoskuste eelduste hindamine toimub lähtuvalt õppekavas väljatoodud õpiväljunditest ja sotsiaalsete oskuste hindamine lähtub EQUAL metoodikast tulenevalt 5 valdkonnas: isiklik areng, iseseisvus ja võimed, tervislik seisund ja hügieen, sotsiaalne kaasatus. “Edgari” rühma puhul oli hindamise üheks oluliseks komponendiks õppijate eesti keele oskus, mille raames õppijaid hinnati sellistes valdkondades nagu kuulamine (eesti keele mõistmine), kõnelemine (eesti keele kasutamine nii olmeteemadel kui ka ainealastes suhtlusolukordades) ning lugemise ja kirjutamise alused.

- **Jooksev jälgimine ja tagasisidestamine**

Igapäevase õppetöö käigus on kõige tähtsamateks hindamisvahenditeks õppijate jooksev jälgimine ja tagasisidestamine: kas õppijad saavad klassis toimuvast ja õpetajast aru, kas oskavad lahendada ülesannet. Mõistmist kontrollitakse, kas piltide abil (nt õpetaja palub õppijal osutada ühele või teisele pildile) või kordamise abil: õpetaja palub õppijal korrata või selgitada talle, mis tuleb ülesandes teha. Õpetajate koostöö ja omavaheline infovahetus aitavad õpetajatel luua õppijate profiili. Regulaarsete koostöiste kohtumiste ajal arutavad “Edgari” rühma õpetajad õppijate tunnikäitumist, nende reaktsioone eestikeelsele kõnele, valmidust osaleda tunnitegevustes jne. Selline infovahetus soodustab õppijast tervikliku pildi kujunemist ning aitab õpetajatel mõista, millises teise keele omandamise etapis õppija on ja millist tuge ta vajab

- **Tasemetöö**

Soovides saada objektiivset pilti õppijate edasijõudmisest eesti keele õppimisel, kasutati “Edgari” rühma õppijate puhul eesti keele kui teise keele neljanda ja seitsmenda klassi tasemetöid. Esimene tehti sügisel ja teine viidi läbi kevadel. Tasemetöö testib õppijate nelja



keelelist osaoskust A1 ja A2 tasemel. Toevajadusega õppijate puhul ei olnud võimalik kasutada tavalist A1 või A2 tasemeeksamit, sest see oleks neile oma sõnavara ja struktuuri poolest (pikk ja kognitiivselt nõudlik) liiga keeruline. Kuigi neljanda (A1) ja seitsmenda (A2) tasemetöö kasutamisel on olnud ka mõningaid miinuseid, näiteks ei vastanud sisu alati õppijate vanusele ning autismispektrihäirega õppijatele valmistas raskusi abstraktsete olukordade kirjeldamine kirjalikult, on nende testide läbiviimine andnud objektiivse ülevaate õppijate osaoskuste arengust eesti keele kui teise keele omandamisel õppeaasta jooksul



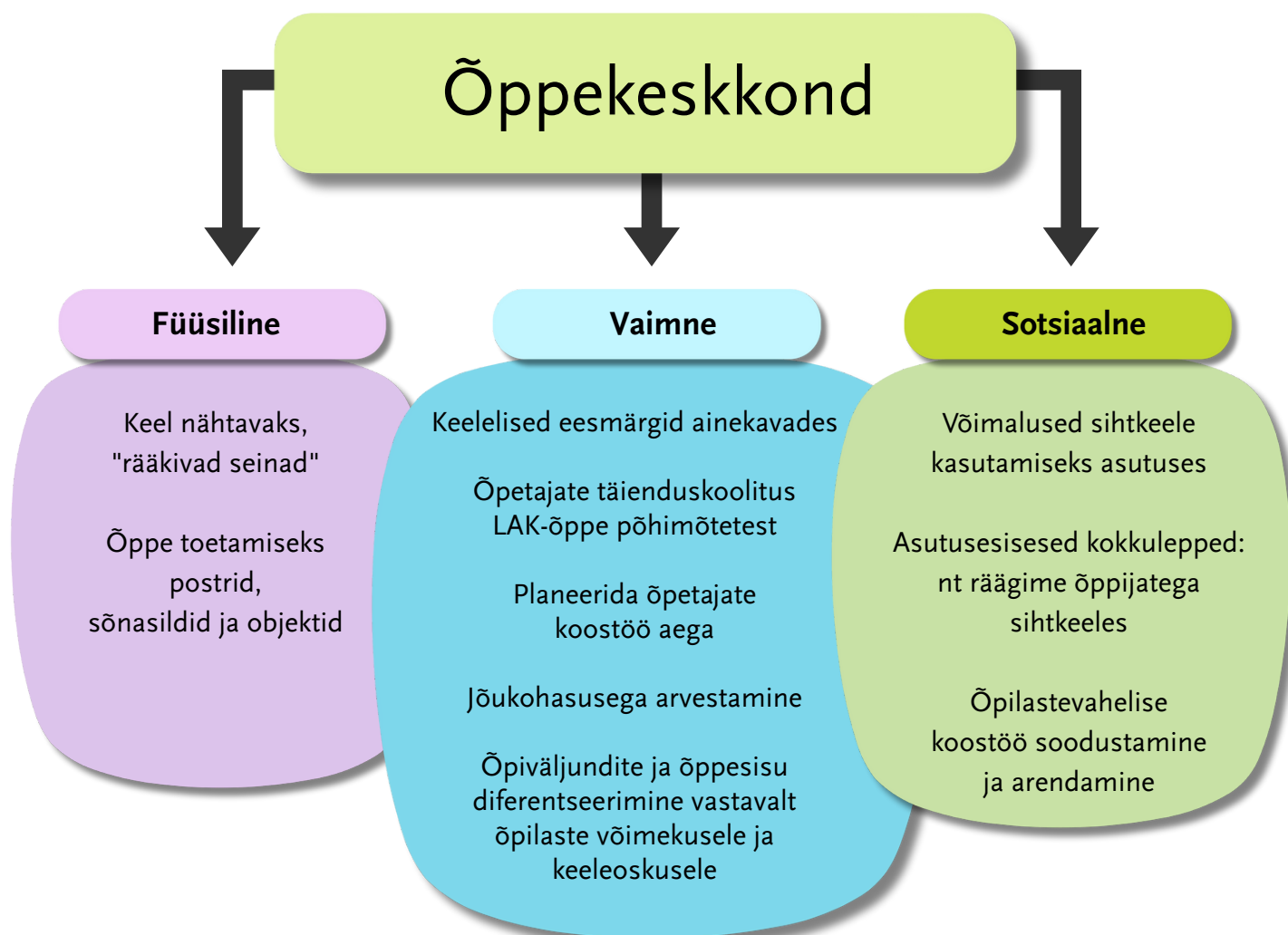
4. OSA

Õppekeskkonna kohandamine



OSA 4: Õppekeskkonna kohandamine

Arvestades eesti keelest erineva kodukeelega toevajadusega õppijaga, on oluline mõelda kutsekoolile kui eestikeelsele õppekeskkonnale tervikuna kui ka õppija tugisüsteemile. Kuna õppekeskkond koosneb füüsilisest, vaimsest ja sotsiaalsest keskkonnast, tuleb läbi mõelda, kuidas igaüks neist toetab eesti keele õpet ning õppijat eesti keele kui teise keele omandamise protsessis.



Joonis. Õppekeskkond keeleõppe toetajana

Füüsilise õppekeskkonna roll

Füüsilise keskkonna ülesanded on 1) teha keel nähtavaks ja 2) soodustada keeleõppe korraldamist. Keeleõppe visualiseerimisel on oluline leida võimalused, kuidas toetada õppijaid nii kogu asutuse tasandil kui ka luua turvaline keskkond igapäevaseks järjepidevaks keeleõppeks, nt ühine klassiruum. Klassiruumi füüsilise õppekeskkonna kujundamisel on soovitatav kasutada nn rääkivaid seinu. Sellist ainesisu visualiseerimise süsteemi luuakse koos õppijatega. Sõnasiltide ja postrite abil pööratakse tähelepanu nii klassiruumis olevatele objektidele kui ka hetkel aktuaalsele ja õpitavale sõnavarale.



Vaimse õppekeskkonna roll

Vaimse õppekeskkonna all mõeldakse õppeprotsessi korraldamist ja õppetöös kasutatavaid meetodikaid. Õppeprotsessi korraldamises mängib olulist rolli kutsekooli õpetajate meeskonna ettevalmistus eesti keelest erineva kodukeelega õppijate vastuvõtmiseks. Aineõpetajate keeleteadlikkuse kujundamiseks on soovitatav ette võtta järgmised ühised õppetegevused:

- *korraldada õpetajatele täienduskoolitus LAK-õppe põhimõtetest*

Koolituse teemadena on soovitatav käsitleda teise keele omandamise etappe, LAK-õppe kolmikfookust (ainesisu, keel ja õpioskused) ning teema (tunni) kavandamise mudeleid (nt Cummins'i nelikjaotust). Sissejuhatav koolitus annab õpetajatele võimaluse arutleda omavahel võimalikke kahtlusi seoses eesti keelest erineva kodukeelega õppijatega töötamisega ning teha selgeks õppetöö korraldamist puudutavad aspektid, nt planeerida õpetajate koostöö aega või kavandada eesti keele tundide jaotamist.

- *vaadata üle või lisada keelelised eesmärgid ainekavadesse*

Kui kutsekoolil puudub LAK-õppe rakendamise kogemus, on tõenäoline, et ainekavad vajavad ülevaatamist keele õpetamise seisukohalt. Tuleb arvestada eesti keelest erineva kodukeelega õppija vajadustega. Need võivad varieeruda olenevalt tema eesti keele oskuse tasemest ja erivajadusest. Kindel on see, et õpetajal tuleb kavandada keelelised eesmärgid nii teemale tervikuna kui ka tunnitegevustele, kuna sihtkeelne õpe tähendab seda, et kõike, mida õpilane teeb / õpib / saavutab, peab vaatlema sihtkeele oskuse prisma läbi. Näiteks, õpiväljund „õpilane abistab kokka“ eestikeelse õppe kontekstis tähendab seda, et õpilasel on piisav eesti keele tase selleks, et mõista koka kõnet ja talle (õpilasele) antavaid juhiseid ja vastata koka küsimustele jne.

Sotsiaalse õppekeskkonna roll

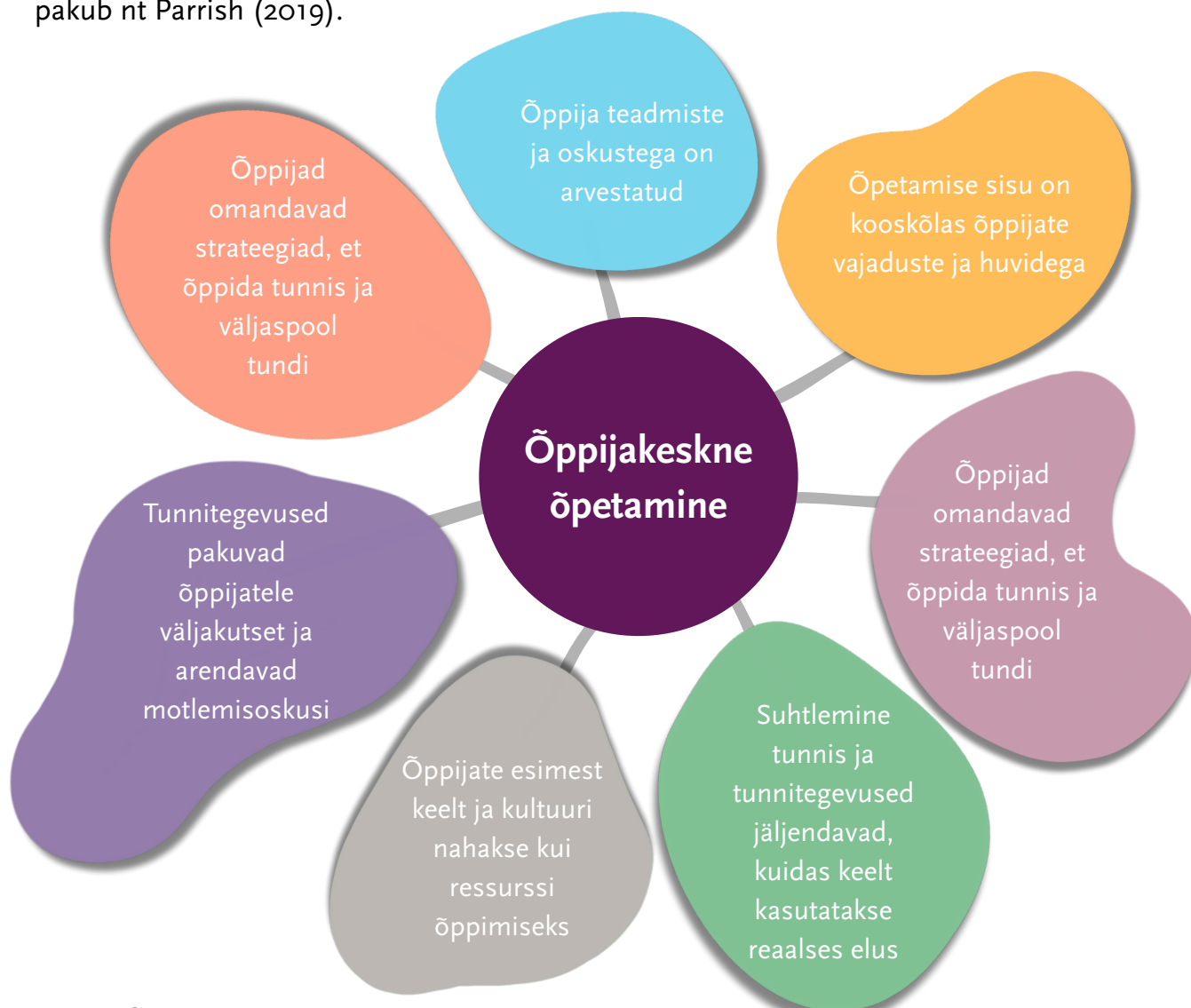
Sotsiaalse õppekeskkonna all mõeldakse klassi / asutuse mikrokliimat ja erinevaid võimalusi suhtlemiseks. Keeleõppe seisukohalt on sotsiaalse õppekeskkonna eesmärk luua võimalused sihtkeele kasutamiseks erinevates suhtlusolukordades. Siinkohal mängivad olulist rolli asutusesisesed kokkulepped eesti keelest erineva kodukeelega õppijate toetamise teemal, nt kutsekooli õpetajad ja teised töötajad räägivad nende õppijatega eesti keeles, olles valmis kohandama oma kõnet vastavalt nende õppijate vajadustele. See tähendab seda, et eesti



keelest erineva kodukeelega õppijatega suheldes on kutsekooli töötaja valmis rääkima tavalisest aeglasemalt, kasutades lihtsamaid sõnu ja lühemaid lauseid.

Eestikeelse sotsiaalse õppekeskkonna korraldamist puudutavad asutusesisesed kokkulepped on olulised ka selleks, et arendada erinevaid suhtlusolukordasid ja ülesandeid, kus muukeelsed õppijad saavad turvaliselt harjutada omandatud suhtluskeelet oskusi. Näiteks võib rühmaõpetaja anda õppijatele ülesande küsida kutsekooli töötajatelt, mis filmi nad hiljuti vaatasid või millise vahendiga nad kodus aknaid pesevad.

Lähtudes eelkirjeldatud toevajadusega õppija võimalikest raskustest teises keeles õppimisel, on tähtis luua terviklik õppekeskkond, mis arvestab õppija vajadustega ja pakub talle õppijakeskset toetatud õpet. Sellise keskkonna ülesehitamise struktuuri pakub nt Parrish (2019).



Joonis. Õppijakeskselt toetatud õpe. Allikas: Parrish (2019).

Joonisel kirjeldatud õppijakeskse lähenemise struktuur sobib toevajadusega eesti keelest erineva kodukeelega õppijate rühmale, sest esikohal on õppija ning tema konkreetsed



vajadused, oskused ja tugevused. See lubab õpetajatel keskenduda sellele, mida õppija oskab ja mis on tema jaoks oluline ja tähtis, ning sellest lähtuvalt kavandada õppetööd.

Õppijakeskne õpetamine põhineb põhimõttel, et õppija on õppeprotsessi keskmes ja tema vajadused, huvid ning võimed annavad õppimisele suuna. See on eriti oluline toevajadusega õppijate puhul, kuna nende võimekus ja eripära määravad õppeprotsessi kulgemise tempo, sisu ja kasutatavad meetodid. Nii on tagatud, et iga õppija saab toetatud viisil oma potentsiaali maksimaalselt rakendada.

- Arvestatakse õppija olemasolevate teadmiste ja oskustega, et õppetöö oleks talle jõukohane ja tähenduslik.
- Õpetamise sisu kujundatakse vastavalt õppijate vajadustele ja huvidele, mis aitab suurendada motivatsiooni ja kaasatust.
- Õppijad omandavad strateegiaid, mis võimaldavad neil õppida nii tunnis kui ka tunnivälisel ajal, et edendada elukestvat ja iseseisvat õppimist. Need strateegiad hõlmavad nii eesti keele kui teise keele oskust kui ka võimekust saada iseseisvalt hakkama selliste igapäevaste toimingutega nagu lihtsamate toitumise valmistamine, raha kasutamine, poes käimine, koristamine jne.
- Õppetegevuses on võimalik teha valik. Tunnitegevuste valik võimaldab õppijatel arendada iseseisvust ja vastutustunnet oma õppeprotsessi eest. Tunnitegevused on üles ehitatud selliselt, et need pakuksid õppijatele nii väljakutseid ning arendaksid mõtlemisoskust.
- Õppijate esimest keelt ja kultuuri käsitletakse ressursina, mis rikastab õpikeskkonda ja toetab mõistmist eri vaatenurkadest.
- Omavaheline suhtlemine tunnis ja erinevad õpitegevused jälgendavad keele ja teadmiste kasutamist reaalses elus. See aitab õppijatel seostada õpitut praktiliste olukordadega.

Kõik need põhimõtted loovad koos õpikeskkonna, kus õppija tunneb end väärtustatuna ja saab terviklikult areneda.



Õppekeskkond

MÖTTE-
AINE



5. OSA

Õpetaja tegevusplaan



OSA 5: Õpetaja tegevusplaan

Õpetaja tegevusplaani koostamine algab õppeprotsessi kavandamise ja läbiviimise põhiaspektide kaardistamisest. Pärast ainekavaga tutvumist alustatakse õppetöö planeerimist konkreetsete teemade kaupa, lähtudes õpiväljundite sõnastamisest. Silmas pidades lõimitud aine- ja keeleõppe põhimõtteid ning õppeprotsessi kaksikfookust, peab õpetaja määratlema nii ainealased kui ka keelelised õpiväljundid.

Sihtkeelne, st eestikeelne, õpe tähendab, et igal teemal ja tunnil on eesmärk arendada ka sihtkeele oskust. Kõik tegevused ja õpitulemused tuleb seostada keeleõppega – õpilane õpib sisu läbi sihtkeele. Näiteks kui eesmärk on, et „Õpilane selgitab tervisliku toitumise kasulikkust“, siis eesti keele kui teise keele õppes tähendab see, et õpilane oskab teemast aru saada, luua seoseid ning väljendada oma mõtteid eesti keeles sobival tasemel. Sõnastades nii ainealaseid kui ka keelelisi õpiväljundeid tuleb meeles pidada, et need peavad olema konkreetset, mõõdetavad, ajastatud ja tulemust kirjeldavad. Selgelt sõnastatud õpiväljundid annavad kindla aluse hindamiskriteeriumide määramiseks ning aitavad õpetajal valida sobivad hindamismeetodid.

Lähtudes seatud õpiväljunditest, õppijate toetuse vajadustest ning nende eesti keele oskuse tasemest, valib õpetaja sobivad õppemeetodid ja õppematerjalid. Vajaduse korral kohandab ta materjale, muutes neid lihtsamaks ja arusaadavamaks ning toetab õppimist visuaalsete vahenditega. Õpetaja jälgib, et õppijad saaksid õppida turvalises ja motiveerivas keskkonnas, ning teeb vajadusel muudatusi õppekeskkonnas, et tagada kõigile õppijatele paremad võimalused osalemiseks ja edasijõudmiseks.

Õpetaja tegevusplaan peab lähtuma sellest, et õppijal on samaaegselt nii teise keele omandamise väljakutse kui ka kognitiivsed ja/või käitumuslikud eripärad. See tähendab, et iga teema ja tund planeeritakse kaksikfookusega: ainealane eesmärk pluss eesti keele eesmärk, kuid mõlemad tehakse HEV-õppijale jõukohaseks.

Soovitused õpetajale

Häälestusfaasis aktiveeri varasem kogemus ja esimene keel (näitelaused eesti keeles, pildiseeriad, esemeid/kogemusi meenutavad küsimused), lühenda juhiseid ja anna need mitmel viisil (suuline + visuaalne + näitamine). Põhiosas kasuta eksplitsiitset õpet



(mudeldamine → koosharjutus → iseseisev lühiharjutus), „üks raskus korraga“ reeglit ja Cumminsi nelikjaotuse loogikat: kui keel on uus, hoia sisu konkreetne; kui sisu on uus, kasuta tuttavaid keelendimalle.

Töömälu ja tähelepanu toetamiseks jaga ülesanded väikesteks sammudeks, anna kordus- ja pausivõimalusi, kasuta piktogramme/skeeme, lausestarte ja rollikaarte suulise keele harjutamiseks; hoia kirjalikud tegevused lühikesed ning toetu kuulamisele ja rääkimisele. Kinnistamisel lase õppijatel kasutada keelt turvalistes suhtlusolukordades (paarisvestlused, õpetaja või majasiseste töötajate intervjuerimine etteantud küsimuskaartidega), võta kasutusele „rääkivad seinad“ ja ühiselt täienev piltsõnastik, et sisu ja keel jääksid nähtavaks ka pärast tundi. Õppetööd kujunda ühtse meeskonnana: lepi kolleegidega kokku teemapõhises sõnavaras, keelelistes eesmärkides ja lihtsustatud kommunikatsioonireeglites (aeglane tempo, lühilauseid, kordamine), et õppija kogeks sama lähenemist kõigis tundides ja koolikeskkonnas.

Tegevusplaanis tee nähtavaks järjepidev hindamine ja paindlik kohandamine. Sõnasta iga teema jaoks konkreetSED ja mõõdetavad keele- ja aine-eesmärgid (nt „mõistab tööjuhiseid X-sammus ja vastab 3 lühilausega“), sea mikrosihtide ajajoon ning otsusta, millal ja kuidas mõistmist kontrollitakse (osutamisesülesanded, kordusküsimused, lühikesed minidialoogid, pildipõhine valikvastus). Kirjelda, millal kasutad jooksvat vaatlust ja suulist tagasisidet, millal kogud lühikesi tõendeid (heli sisselugemised, fotod töötappidest, täidetud lausestardid) ja kuidas võrdled edenemist lihtsustatud tasemetööde või oskuste mudeli skaaladel.

Planeeri keskkonna- ja käitumuslikud tugivõtted (istumiskohad, kõrvaklapid, taimer, visuaalsed päevakavad), samuti loo korduvad rutiinid tunni alguses ja lõpus (eesmärk → harjutus → enesehindamine pildiskaalal). Lisa plaani koostöö tugispetsialistidega (nt logopeedi/eripedagoogi nõuanded lausestartide või hääldustoe kohta) ja suhtle perega lihtsustatud keeles. Lõpuks sätesta õpetaja enda professionaalse arengu sammud (kolleegivaatlused, ühised teemakavad, LAK-õppe töötoad), et hoida meetodid ühtsed ja ajakohased. Nii muutub sihtkeelne õpe toevajadusega õppijale süsteemseks, turvaliseks ja eduelamust pakkuvaks ning toetab nii kõnelemise-kuulamise arengut kui ka toimetulekut igapäevastes kutse- ja eluolukordades.



Kursuse / õppeaine/ teema loomine

MÕTTE- AINE

Mida pean teadma **enne** seda, kui hakkan looma **uut** kursust erivajadusega eesti keelest erineva kodukeelega õppijale?

ÕPPEKAVA

Haridustase

Millisel haridustasemel õpe toimub (kutse-, kesk- või kutsekeskharidus)?

Õppekava

Millised on minu õppeaine õppekava eesmärgid, õpiväljundid ja ülesehitus?

Moodul

Millised on minu õppeaine mooduli eesmärgid, õpiväljundid jms?

Õppeaine/ teema/ kursus

Mis on õppeaine maht, õpiväljundid, eesmärgid, ülesanded jms?

ESMASED KÜSIMUSED

ÕPILASED

Erivajadused

Kas tean ette, milliste puuete ja erivajadustega on mu tulevased õpilased?

Eesti keelest erinev kodukeel

Kas tean ette, millised on minu tulevaste õpilaste kodukeeled?

Eelneva hariduse kontekst

Kas tean ette, millise haridustaseme ja millise õppekava (RÕK, LÕK, TÕK) on õpilane lõpetanud?

PLANEERIMIS- PROTSESS

Ajaline ressurss

Palju aega on mul õppeaine planeerimiseks ja ettevalmistamiseks?

Eelnev õpetamiskogemus

Kas seda õppeainet on eelnevalt õpetatud ja kuidas tegevust hinnati?

Millised on otsese juhi ootused

õppetöö osas?

Kui palju võin muuta

õppeaine sisu?

ÕPPE- PROTSESS

Ajakava

Millal toimuvad minu tunnid õppeaasta raames ja mis toimub teistes õppeainetes enne ja samal ajal?

Tunniplaan

Kas saan ise määrata tundide toimumise aega ja ülesehitust? Milline on õpilaste töökoormus ja ajakava nädala lõikes?

Õppeprotsessi plaan

Millised on minu õppemeetodid, õppekeskkond, õpematerjalid jms?

LÕIMUMINE

Teised õppeained

Milliste teiste õppeainetega on minu õppeainel lähedased eesmärgid?

Koostöö

Kas on tavaks või soovin ja on võimalik teha koostööd teiste õpetajatega nende õppeainete raames?

Eesti keele õpe

Kas tean, mida õpetatakse sel õppeaastal eesti keele tundides? Millised on lõimumise võimalused?



Õppeaine osade mõisted



MÕTTE-AINE

MOODUL

õppekava sisulise liigendamise üksus, mis koondab õppeained või teemad eesmärgistatud kogumiks

MIS?

ÕPILANE eelkõige üldhariduskoolis või kutsehariduskeskuses õppiv laps või nooruk kuni 18.–19. eluaastani

KES?

ÕPPUR, ÕPPIJA igaüks, kes midagi õpib, sh täiskasvanud

ÕPETAJA
ehk PEDAGOOG

õppe ja kasvatusel alal töötav pedagoogilise haridusega isik

ALATEEMAD

erinevad õpitavad teemad õppekavas, mida saab sisu alusel koondada üksustesse (nt teemadesse ja moodulistesse)

MIS?

ÕPIVÄLJUNDID ehk **ÕPITULEMUSED**

õppimisega omandatud teadmised, oskused, väärtushinnangud ja hoiakud

MIKS?

HINDAMISMEETOD

õppuri nõutavate teadmiste ja oskuste omandatuse kontrollimise ja hindamise viis

KUIDAS?

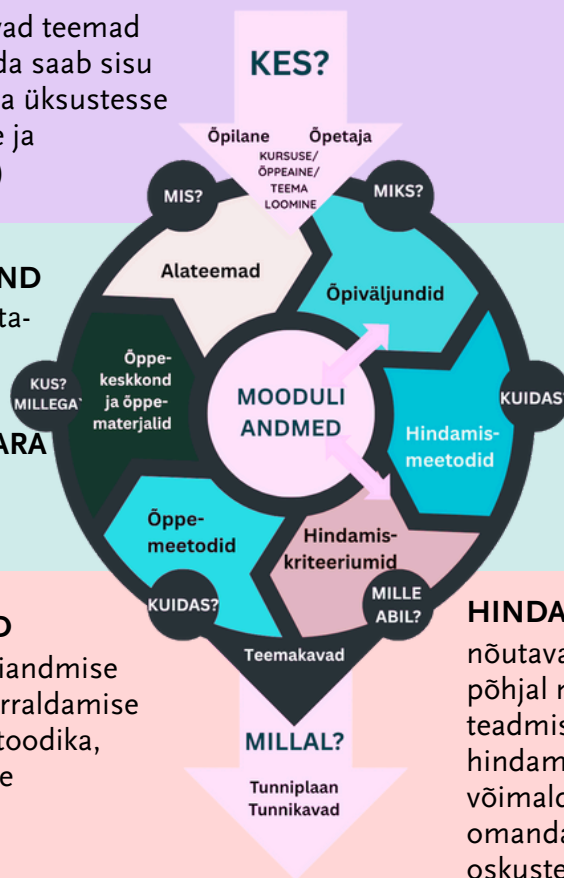
KUS? MILLEGA?

ÕPPEKESKKOND

õppimist mõjutavate tegurite kooslus

ÕPPEMATERJAL ehk **ÕPPEVARA**

õppekirjandus ja digitaalsed õppematerjalid



ÕPPEMEETOD

õppeaine edasiandmise ja õppimise korraldamise viis, teatav meetodika, tehnika või võte

KUIDAS?

HINDAMISKRITEERIUMID

nõutavate õpitulemuste põhjal määratletud teadmiste, oskuste, soorituste hindamise alused, mis võimaldavad kindlaks teha omandatud teadmiste ja oskuste mahtu ning taset

MILLE ABIL?

MILLAL?

TUNNIPLAAN

ainetundide ajaline jaotus

TUNNIKAVA

õppetunni eesmärkide ja ülesehituse lühikirjeldus

TEEMAKAVA

Astangu KRK-s jm kasutatav õpetaja tööriist, kus on kirjeldatud õppekava ühe teema õpiväljundeid, õppe- ja hindamismeetodeid, tunnikavasid, õppe käigus saavutatavaid keelelisi osaoskusi jms

Allikas: Haridussõnastik



ÕPPEAINE OSAD 1

Kas olen läbi mõelnud...?

KONTROLLKÜSIMUSTIK

☐

Kes on minu õpilane, kellele ma õppeainet loon - mis on tema taust ja õpieesmärgid?

.....

☐

Kes olen mina õpetajana?

Millise ainevaldkonna spetsialist, millise isiksusega, millist õpetamisstiili kasutan, mis on mu tugevused?

Milline minu tugevus õpetajana toetab kõige paremini õpilase õpiväljundite omandamist ja õpilaste õppekavaüleste üldpädevuste arendamist?

Millises valdkonnas on mul vaja lisakoolitusi ja -infot?

.....

☐

Mis on õppekava teemad ja millised neist koosnevad moodulid? Mis on

kõik see etteantud informatsioon,

millega pean oma aine loomisel arvestama - õppekava ja moodulite õpiväljundid, maht jms?

.....

☐

Mis on õppeaine teemad ja alateemad? Mis on kõik see, mida arvan, et

temaatiliselt minu õpilane võiks pärast õppeaine läbimist teada, osata, kogeda ja rakendada?

.....

☐

Mis on realistlik maksimum- ja miinimumprogramm,

mida võin lähtuvalt õpilase keeleoskusest

ja erivajadusest eeldada?

.....

☐

Mis on õppeaine õpiväljundid ehk õpitulemused?

Miks see aine üldse õppekavas on ehk siis -

mida minu õpilane pärast selle aine läbimist

kohe kindlasti oskab ja teab?

ÕPPEAINE OSAD 2

Kas olen läbi mõelnud...?

KONTROLLKÜSIMUSTIK

- ☐ **Millised on õppeaine hindamismeetodid?**
Kuidas nii mina õpetajana aru saan,
kui ka minu õpilane ise mõistab, kas ta on omandanud õppeaines
eesmärgiks olnud oskused ja teadmised?
-
- ☐ **Kas olen loonud hindamismeetodites kohandusi või valinud võimalikult
universaalsed lahendused,**
et keeleoskus ega erivajadus ei mõjutaks adekvaatset hinnangut?
-
- ☐ **Kas olen otsustanud hinnata keelelisi osaoskusi** (kirjutamine, lugemine,
kuulamine, kõnelemine)?
Kui jah, kuidas olen läbi mõelnud kohandused erinevatele
keeletasemetele? Kas tean oma õpilaste erivajadusi, mis lisaks võivad
mõjutada keelelisi osaoskusi?
-
- ☐ **Mis on hindamismeetodite hindamiskriteeriumid?**
Mille abil saan mina õpetajana ja õpilane ka ise mõõta oma oskuste ja
teadmiste taset? Kuidas neid erinevatel keeletasemetel ja/või teatud
vaimse erivajadusega (nt intellektipuudega) õppijatele kommunikeerida?
-
- ☐ **Milliseid õppemeetodeid on eesmärgipärane kasutada,**
et saavutada hindamismeetodite abil ja hindamiskriteeriumite alusel
mõõdetav õpitulemus
ehk õpiväljund?
Kuidas peaks õpilane õppima ja mina teda õpetama, et ta eesmärgiks
olevate oskuste ja teadmiseni jõuaks?
-
- ☐ **Kuidas kohandan valitud õppemeetodeid** erinevate keeletasemetete ja
erivajadustega õppijatele?

ÕPPEAINE OSAD 3

Kas olen läbi mõelnud...?

KONTROLLKÜSIMUSTIK

☐ **Kas õppemeetodid toetavad erinevate osaoskuste** (lugemine, kirjutamine, kuulamine, kõnelemine) arendamist?

.....

☐ **Kuidas õppemeetodid toetavad õppija üldpädevuste** (kutse- ja erialaste teadmised, oskused, iseseisvuse ja vastutuse ulatus, õpipädevus, suhtluspädevus, enese-määratluspädevus, tegevuspädevus, infotehnoloogiline pädevus ning algatusvõime ja ettevõtlikkuspädevus) arengut?

.....

☐ **Milline on õppeaine õppekeskkond (laiemas mõttes)?** Milliseid õppimist mõjutavaid tegureid (õppemeetodid, õppevahendid, kaasõppurid, õpperuumid, virtuaalne keskkond jm) on eesmärgipärane ja samas ka võimalik kasutada? Millised on piirangud?

.....

☐ **Milline on õppeaine õppekeskkond (kitsamas mõttes)?** Milliseid õpperuume, -kohti, -paigutusi, -situatsioone on eesmärgipärane ja samas ka võimalik kasutada? Millised on piirangud? Mida saan enda soovide kohaselt muuta?

.....

☐ **Milliseid õppematerjale ja -vahendeid vajan õppetöö läbiviimiseks**, et õppija saavutaks õppeaine õpiväljundid? Kui palju ja milliseid kohandusi, varuvariante ja alternatiive vajan?

.....

☐ **Kas kõik õppeaine osad moodustavad tasakaalustatud terviku?** Milles see väljendub?

.....

☐ **Mis on minu soovid ja võimalused**, kuidas õppeaine jõuab ajakavalisse vormi ehk tunniplaani?

6. OSA

Allikad ja kasutatud kirjandus



OSA 6: Kasutatud kirjandus

Argus, R., Bauer, A., Bernhardt, K., Parts, D., & Varik-Maasik, E. (2024). *Haridussüsteemis hõivatud toe vajadusega õppija teise keele omandamine: Sihtrühma kirjeldus, toe võimalused, rahvusvahelised praktikad*. Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste instituut

Farrell, M. (2008). *Educating Special Children. An introduction to provision for pupil with disabilities and disorders*. New York & London: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203927632>

Hallap, M. (2022). Kui eesti keelt teise keelena omandab erivajadusega õppija...! Koolitusmaterjalid.

Haridus- ja Teadusministeerium. (2007). *Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine* (Kristel Weidebaum, Ülle Türk, Krista Kerge & Mai Tiits, tõlk.). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Hoopmann, K. (2019). *Aspergeri sündroomiga õpilane klassiruumis*. Tartu: Studium.

Kaldoja, M.-L. (2015). Sotsiaalne pädevus. E. Kikas & A. Toomela (toim.) *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*, lk 185–207
https://haridus.ut.ee/sites/default/files/inlinefiles/oppimine_ja_opetamine_3_kooliastmes_1.pdf

Kebbinau, M. & Aja, U. (2011). *Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas: keelekümbelprogrammi näitel*.
https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40602/Archimedes_keelekumblusprogramm.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kongi, A., Heinmets, H., Täht, H., Binsol, H., Padu, L., & Teesalu, L. (2012). *Haridusliku erivajaduse märkamisest ja sekkumisest: Juhendmaterjal kutseõppeasutustele*. Innove. <http://arhmus.tlu.ee/cgi-bin/epam?oid=113280>

Kormos, J. (2017). *The second language learning processes of students with specific learning difficulties* / Judit Kormos. Routledge.

Kõrgesaar, Jaan 2020. *Sissejuhatus haridusliku erivajaduse käsitusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/69494>.



López, C. S., Young, F., Genesee, F. & Hillard J. F. (2022). Welcoming Bilingual Learners with Disabilities into Dual Language Programs: *Research-informed implications for inclusive programs and practice*.

Padrik, M. ja Hallap., M. (2020). *Mitmekeelne erivajadusega õpilane koolis. kasiraamat_mitmekeelne_erivajadusega_opilane_koolis.pdf (ut.ee)*.

Paradis, J., Genesee, F. & Crago, M. B. (2021). *Dual language development & disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Brookes Publishing

Parris, B. (2019). Placing learners at the centre of teaching. <https://www.cambridge.org/elt/blog/2020/01/07/betsy-parrish-learner-centred-teaching/>

