



Euroopa Liit
Euroopa
Regionaalarengu Fond



Eesti
tuleviku heaks

MITMEKEELNE ERIVAJADUSEGA ÕPILANE KOOLIS

Marika Padrik

Merit Hallap



RITA-RÄNNE
projekt

RITA-RÄNNE projekt aitab välja töötada teaduslikult põhjendatud innovaatilisi lähenemisi rände ja lõimumise protsesside juhtimiseks Eestis, eesmärgiga aidata kaasa majanduse arengule ja ühiskonna sidususe suurenemisele

SISUKORD

SISUKORD	2
SISSEJUHATUS	4
♦ Käsiraamatus kasutatavad terminid.....	6
I. HEV ja keele omandamine	9
1.2. Keele omandamine ja õppimine - mis on sünnipärane ja millist rolli mängib keskkond? ..	9
1.2. Mis on keeletöötlusvõime ja miks see lastel on erinev?	11
1.3. Millist rolli mängib mõtlemine keele omandamisel ja kasutamisel?	16
1.4. HEV laste rühmad, kellel esineb primaarne või sekundaarne keelepuue	18
1.4.1. Primaarne keelepuue	18
1.4.2. Luges- ja kirjutamisraskused	21
1.4.3. Õpiraskused	22
1.4.4. Intellektipuue	23
1.4.5. Autismispektrihäire (ASH)	24
1.4.6. Aktiivsus- ja tähelepanuhäire (ATH)	26
1.4.7. Kõne eripärad, mis ei mõjuta keele omandamist	27
1.4. Lugeseks	28
II. Mitmekeelsete õpilaste arengu jälgimine ja hindamine	29
2.1. Mitmekeelsete õpilaste keelelise arengu ja keeleoskuse hindamise eripära	30
2.2. Mitmekeelsete õpilaste keelelise võimekuse ja keeleliste oskuse hindamise viisid ja võimalused	33
2.2.1. Taustainfo kogumine	33
2.2.2. Õpilase olemasolevate keeleliste (osa)oskuste hindamine.....	38
2.2.3. Dünaamiline hindamine	42
2.2.4. Keelelise info töötamise hindamine	44
2.3. Kokkuvõte	46
2.4. Lugeseks	47
III. Eripedagoogilised põhimõtted ja meetodid eesti keele kui teise keele õpetamisel HEV lastele klassi tingimustes – alus õpetamise individualiseerimisele ja diferentseerimisele	48
3.1. Millest õppemeetodi ja -sisu valikul lähtuda?	48
3.2. Milliseid põhimõtteid tuleb õpetamisel pidevalt meeles pidada?	52
3.3. Kuidas otsustada, kas valitud teema on funktsionaalne/kommunikatiivne?	55
3.4. Kõik algab semantikast ehk kõne mõistmisest	57
3.5. Aitame õppija eesti keeles rääkima!	64

3.6. Sisendi kvantiteet ja kvaliteet. Õpetaja kõne kui mudel	69
3.7. Lugemiseks	72
KOKKUVÕTE	73
Kasutatud kirjandus	74

SISSEJUHATUS

Eesti riigi hariduskorralduse juhtivaks põhimõtteks on kaasava hariduskorralduse rakendamine. Kaasava hariduse eesmärgiks on tagada kõigile õppijatele võimalus tähendusrikka ja kvaliteetse hariduse omandamiseks kodulähedases koolis koos teiste omaealiste õpilastega (HEV õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused, 2019). Paraku kasutatakse ja mõistetakse seda terminit piiratud tähenduses - eelkõige kui erivajadustega lastele õppimisvõimaluste loomist kodu lähedal koos eakaaslastega. Kaasava hariduse (ja vastavalt hariduskorralduse) tegelik sisu seisneb aga erivajadustega lastele pakutava hariduse kättesaadavuse ja kvaliteedi tagamises ehk teisisõnu nende laste õiguses saada oma võimetele vastavat haridust, mis võimaldab elus/sotsiaalses keskkonnas toime tulla. Õigus kvaliteetsele haridusele on ju õigupoolest kõigil lastel. **Hariduslike erivajadustega laste puhul seavad nende bioloogilised ja/või keskkonnast tulenevad eripärad nad olukorda, kus õppimine ei toimu tavapärasel viisil.** Kas siis jätta midagi õpetamata? Näiteks mitte õpetada võõrkeelt lapsele, kellel on raskusi juba emakeele omandamisega? Aga kui õpetada, siis mida?

Vajadus kasutada ja õppida ühte või mitut (võõr)keelt on tänapäeval muutumas pigem normiks. Seda tingib igapäevane elukeskkond – info ja inimeste vaba liikumine. Ka arenguliste erivajadustega lastel on vaja (enamasti ka soov) õppida teist keelt. Milline on mitut keelt omandava (edaspidi: mitmekeelse) erivajadusega lapse/õpilase arengu eripära, kuidas seda arengut jälgida ja toetada, on siiani Eestis käsitlemata.

Käesoleva raamatu eesmärk on juhtida õpetajate tähelepanu õppekeelest erineva emakeelega õpilastele, kes omandavad eesti keelt teise keelena (E2), kuid kellel on lisaks mingi arenguline erivajadus. Need lapsed võivad olla saabunud Eestisse välisriigist (muust rahvusest uussisserändajad või eesti rahvusest tagasirändajad) või olla Eestis sündinud.

Tegemist on üsna heterogeense rühmaga, kelle puhul varieerub:

- eesti keelega kokkupuute algusaeg (nt hakkab laps õppima eesti keelt alles kooli tülles või on õppinud seda juba lasteaias),
- eesti keelega kokkupuute sagedus (laps õpib eesti keelt mõned tunnid nädalas näiteks venekeelses keskkonnas või käib keelekümblusklassis või kasutab eesti keelt lisaks koolile ka väljaspool kooli).

- keele omandamise viis (laps õpib/kasutab eesti keelt keeletunnis või/ja omandab loomulikus keelekeskkonnas).

PGS § 46 järgi on haridusliku erivajadusega õpilane sh see, kelle **kooli õppekeele ebapiisav valdamine** toob kaasa vajaduse teha muudatusi või kohandusi õppe sisus, õppeprotsessis, õppe kestuses, õppekoormuses või õppekeskkonnas, taotletavates õppetulemustes või õpetaja töökavas. Sellest määratlusest lähtuvalt on paljud mitmekeelsed õpilased koolis nn HEV õpilased, kes vajavad täiendavat tuge eesti keele omandamisel. Kui aga puudulik eesti keele omandamine tuleneb mingist erivajadusest (mitte lihtsalt vähesest kokkupuutest selle keelega), on tegemist lapsega, kelle arengu toetamine on tõsine väljakutse kõikidele õpetajatele ja tugispetsialistidele.

Õpetajate jaoks on seega oluline eristada erivajadust, mis tuleneb ainult keele puudulikust oskusest, ja erivajadust, mis tuleneb õpilase võimetest, arengu eripäradest.

Erinevad on ka erivajaduste liigid. Mõned neist torkavad koolis kergesti silma (nt käitumisraskused, liikumispuuded, aktiivsus- ja tähelepanuhäire), mõned avalduvad alles õppimise käigus ja on seetõttu raskemini märgatavad (nt arenguline keelepuue, õpiraskused). Sageli on õpilasel mitu erivajadust (nt arenguline keelepuue, õpiraskused ja käitumisraskused).

Enamikule erivajadustega lastest valmistab eesti keele kui teise keele omandamine eakaaslastega võrreldes suuremal või vähemal määral raskusi. Teadusuuringute tulemused näitavad, et enamasti on HEV lapsed suutelised sobiva toe olemasolu korral mitut keelt (eri tasemel) omandama. Küsimus on vaid, millist tuge, sh täiendavaid ressursse ja keskkonda nad selleks vajavad. Isegi intellektipuudega lapsed (nt Downi sündroomiga) suudavad omandada vastavalt oma võimetele kahte keelt ja seda mitte halvemini kui ühte (vt nt Bird, Genesee, &Verhoeven, 2016).

Erivajadusega mitmekeelsete laste rühma variatiivsuse tõttu (erinev kokkupuude eesti keelega, arengupuude liik ja raskus) ei ole võimalik pakkuda universaalseid lahendusi. Lahenduste leidmiseks on oluline mõista, miks konkreetsel lapsel on keele omandamine raske. **Käesolevas raamatus püüavad autorid õpetajate arusaamist selles osas laiendada ja pakkuda tüüpilisemate näidete varal soovitusi/põhimõtteid ja materjale, mis õpetajaid selliste laste õpetamisel aitaksid.**

Käsiraamatus ei käsitleta võõrkeele õpetamist HEV lastele, kuid kuna raamatus räägitakse universaalsetest põhimõtetest HEV laste keeleoskuse kujundamisel, on need toeks ka selles valdkonnas. Siiski väärrib nimetatud teema eraldi käsitlust.

Tänuõnad

Käsiraamatule andsid väga olulise sisendi koolid, õpetajad ja tugispetsialistid, kes võimaldasid autoritel vaadata tunde, andsid intervjuusid ja olid valmis jagama oma mõtteid, rõõme ja muresid seoses muukeelsete HEV-laste õpetamisega. Täname Tartu Annelinna Gümnaasiumi, Narva Pähklikmäe Gümnaasiumi, Tartu Descartes'i Kooli ja Tallinna Kunstigümnaasiumi juhtkonda, tugispetsialiste ja õpetajaid.

Täname Anneli Paulust, Merike Randa, Galina Manajenkovat, Ülvi Sorgat, Kersti Reimanni, Maaris Virkus-Peetsalu, Anita Rüütli toetuse ja konstruktiivse tagasiside eest käsikirjale.

Käsiraamat valmis projekti „*Muutuvast tööturust ja rändest tulenevad võimalused ja väljakutsed haridus-, tööturu ja sotsiaalsüsteemis*“ raames (RITA-Ränne, 2018-2020), mida toetas Euroopa Liit Euroopa Regionaalarengu Fondi kaudu.

♦ Käsiraamatus kasutatavad terminid

Mitmekeelsus, sh kakskeelsus on inimese võime kasutada siin ja seal kahte või enam keelt suhtlemisvahendina enamikes suhtlussituatsioonides ja oskus vajadusel lülituda ühelt keelelt teisele. Keelte kasutamises on kvantitatiivseid, kvalitatiivseid ja funktsionaalseid erisusi, mis sõltuvad inimese vanusest, sotsiobiograafiast ja muudest sotsiaalsetest ja kultuurilistest kriteeriumidest, nagu nt keelekasutussfäär (Oksaar, 1998).

Peame mitmekeelseteks (kakskeelseteks) õpilasi, kes igapäevases elus omandavad ja kasutavad rohkem kui ühte keelt. Määrav pole see, mis tasemel on keelte oskus, vaid et õpilased vajavad mõlemat keelt ümbritsevas keskkonnas toimetulekuks.

Simultaanne kakskeelsus ehk üheaegne kahe (mitme) keele omandamine (lühendatult

SIM): tavaliselt on tegemist olukorraga, kus lapsel on eri rahvusest ning seega eri keelt kõnelevad vanemad. Laps omandab sünnist saati rohkem kui ühte keelt (sellisel juhul öeldakse, et lapsel on kaks emakeelt). Samas on oluline rõhutada, et kahe keele oskus pole kunagi päris ühesugune, sest laps kuuleb ja saab kasutada keeli erinevates olukordades, erinevate inimestega ja eri sagedusega.

Suksessiivne ehk astmeline teise keele omandamine (lühendatult: SUK): tegemist on olukorraga, kus laps hakkab teist (kolmandat) keelt omandama siis, kui esimeses keeles (emakeeles) on mingi tase kujunenud. Tavaliselt lisandub teine keel lapse kasvukeskkonda, kui laps läheb lastehoidu/lasteaeda või kooli. Just selle rühma laste teise keele omandamine on väga erinev, sest lisaks laste individuaalsetele võimetele on ka keelekeskkond väga erinev.

Eristame Jim Cumminsi (1984, viidatud Baker, 2006 j) järgi 2 keeleoskuse taset:

Suhtluskeele tase (*BICS, Basic Interpersonal Communication Skills*) kujuneb 6 kuu kuni 2 aasta jooksul; sellel tasemel keelt oskav inimene tuleb toime igapäevase suulise suhtlusega – eriti, kui suhtluskontekst toetab (nt räägitakse sellest, mida hetkel suhtluspartneriga vaadatakse või mõistmist toetavad mitteverbaalsed vahendid- žestid, näoilme jne); keelekasutust iseloomustab põhisõnavara ning lihtsate lausungite kasutus, sh esineb nii sõnaskasutus- kui grammatikavigu (vead ei sega suhtlemist!).

Mõtlemiskeele tase (*CALP, Cognitive Academic Language Proficiency*) kujuneb 4-5 a jooksul; tegemist on dekontekstualiseeritud keelekasutusega, sh kirjaliku kõnega; keelt kasutatakse uute teadmiste omandamisel, õppetegevustes, sh kognitiivselt nõudlike ülesannete täitmisel.

Foneemikuulmine – võime eristada üksteisest kuulmise teel foneeme; eesti keeles on oluline eristada ka häälikute pikkussuhteid ehk välteid (kvantitatiivne foneemikuulmine); kujuneb ükskeelsetel lastel keelekeskkonnas sisendkeele alusel välja kahe esimese eluaasta jooksul. SUK lastel, kel on väikelastest arenenum tunnetustegevus ning esimeses keeles on foneemikuulmine juba kujunenud, kui hakkab E2 omandama, kujuneb see oletatavasti kiiremini, kuid esineda võib esimese keele mõju, mistõttu võib õppijale keeruline olla eristada just eesti keele spetsiifilisi tunnuseid nagu sõnavälde.

Häälikanalüüs – sõna häälikulise koostise ja häälikute järjekorra määramiseks sooritatav metakeeleline toiming, mille õppimiseks kasutatakse sõna häälimist.

Foneemanalüüs – metakeelelised toimingud häälikute rühma ja pikkussuhete määramiseks kõnetaktis, viimaseks kasutatakse kõnetaktivariantide/sõnade võrdlevat hääldamist; annab aluse ühe- ja kahekordsete, nõrkade ja tugevate grafeemide valikuks kirjutamisel; eesti keelele kui vältekeelele eriomane kirjaliku kõne osaoskus.

Kõnetakt – väikseim hääldusüksus eesti keeles, mille piires avaldub/säilib hääldamisel välde.

Keelend – keeleline vahend, nt sõna, grammatiline vorm, lausemall

Veerimine – sõna sünteesimine lugemisel: tähthaaval sõna kokkulugemine

Keelepuue ehk alakõne – avaldub lapse arengu käigus kõigil keeletasanditel (hääldamine, sõnavara, grammatika, pragmaatika) nii kõne loomes kui mõistmisel, nii suulises kui kirjalikus kõnes. Raskused ja vead muutuvad arengu käigus. Põhjuseks on lapse puudulik keeletöötlusvõime.

Interaktsioon ehk suhtluskoostöö – lapse ja täiskasvanu ühise tegevuse käigus toimuv vastastikune suhtlemine, mis on lapsele motiveeriv ja jõukohane ja mille käigus pakub täiskasvanu lapsele arendavat keelelist sisendit ja kognitiivset stimulatsiooni.

I. HEV ja keele omandamine

1.2. Keele omandamine ja õppimine - mis on sünnipärane ja millist rolli mängib keskkond?

Kõik inimesed ei õpi¹ keeli kergelt. Samas on aga inimesi, kes valdavad erineval tasemel mitmeid keeli ja tundub, et iga järgmise keele õppimine läheb neil järjest kiiremini. On loomulik ja triviaalne tõde, et inimesed/lapsed on võimetelt, sh **keelelise võimekuse poolest erinevad**. Erinevus avaldub nii emakeele kui ka järgmiste keelte omandamise/õppimise kiiruses kui ka selles, millisel tasemel mingi keel omandatakse (ehk tulemuslikkuses). Erinevused tulenevad sellest, kuidas **töötab aju** keele omandamisel/õppimisel. Sünnipäraselt on lapsele kaasa antud eeldused keelt omandada, kuid selle võime realiseerimiseks on vaja keskkonda, eelkõige sisendit. **Sisend** (ingl *input*) on lapsele suunatud kõne, mida kuulates/tajudes omandab ta keelevahendid ja nende kasutamise reeglid. Kuid see ei ole passiivne tajumine/kuulamine. Piltlikult väljendades on sünnipäraselt lapsele kaasa antud ehitusplats (pinnas) ja tööriistad (vt allpool psüühilised protsessid). Ümbritsevast keelekeskkonnast kogub laps ehitusmaterjali (sõnu, lausungeid, grammatilisi vorme), millest konstrueerib/ehitab ta ise üles oma keelesüsteemi. Seega ei ole keel kaasasündinud, passiivselt kuulates õpitav või sõnade ja lausete mehhaaniline meelde jätmine/pähe õppimine. Laps loob/konstrueerib ise oma keele.

Keele omandamine on keelesüsteemi konstrueerimine ümbritsevast keelekeskkonnast tulevate sisendi alusel.

See põhimõte kehtib nii emakeele kui ka teise keele/võõrkeelte õppimisel; nii ühe kui mitme keele korraga omandamisel.

Teadlased on sisendi rolli keele omandamisel ja õppimisel kaua uurinud. Kui varem peeti oluliseks **sisendi hulka** ehk kui palju laps õpitavat keelt kuuleb (ja on loomulik, et ta peab

¹ **Keele omandamine ja keele õppimine** on olemuselt erinevad protsessid. Esimesel juhul toimub see loomulikus keelekeskkonnas selle keele kõnelejadega suheldes. Keele õppimine on aga formaalsem protsess, mida juhib õpetaja ning mis on eesmärgistatud ning kindlate õppemeetodite ja tegevustega toetatud. Teise keele omandamisel on need protsessid sageli läbi põimunud, st õppija suhtleb omandatava keele kõnelejadega loomulikus keelekeskkonnas, kuid võib saada toetust ka õpetajatelt/tugispetsialistidelt. Käsiraamatus kasutame „keele omandamine“ ja „keele õppimine“ sünonüümidena.

seada kuulma ning mitte vähe – eriti erivajadusega keeleõppija), siis praegu rõhutatakse enam just **sisendi kvaliteedi** tähtsust. Sisend on kvaliteetne, kui:

- a) seada annavad inimesed, kes räägivad seada keelt emakeelena: see tagab, et laps kuuleb hästi moodustatud ütlusi, mida on kergem mõista kui keeleliselt valesti loodud ütlusi; emakeele kõnelejad kasutavad mitmekesisest sõnavara, erinevaid lausekonstruktsioone jne;
- b) seada annavad erinevad inimesed: keele edukaks omandamiseks jääb üldiselt väheks sellest, kui lapsega räägivad õpitavat keelt vaid paar inimest;
- c) sisend vastab lapse keeleliste oskuste tasemele.

Just viimane tunnus on väga oluline erivajadusega keeleõppija arengu toetamisel. Liiga keeruline sisend ei aita last edasi, sest aju ei suuda eristada tuttavaid segmente/elemente ning siduda neid uutega, et kujuneks uus närviseos (ehk et laps õpiks keele osas midagi uut). Kui keele õppija on alles algaja, siis tuleb õpetajal jälgida oma keelekasutust: rääkida aeglaselt ning teha pause, st anda aega tajuda ütlust; kasutada lihtsaid lauseid, sageli esinevaid sõnu, et ütluses poleks mitmeid võõraid elemente lapse jaoks; rõhutada ja korrata olulist infot (vt ka 3.ptk). Samas tuleb ka juba arenenud keelekasutusega lapse peale mõelda ning muuta oma keelekasutus selliseks, et lapsel oleks midagi uut õppida (st sammuke edasi astuda).

Sisendi raskusastme reguleerija on õpetaja: sisend ei tohi olla liiga keeruline ega liiga lihtne. Sisend soodustab keele omandamist juhul, kui laps on öeldust/kirjutatust aru saanud. Kui laps ei saa aru, mida talle öeldakse, ei saa ta ka midagi uut keele osas õppida.

Erivajadusega laps on teistsugune õppija kui eakohase arenguga laps. Ta töötleb keelelist infot teistmoodi (vt allpool) ning seetõttu vajab rohkem sisendit (st hulk peab olema suurem) ja ka kvaliteetsemat sisendit (st peab olema hästi läbi mõeldud, kuidas õpetaja lapsega õpitavas keeles räägib). Sageli oodatakse ka erivajadusega teise keele õppijalt kiiret tulemust. See pole aga reaalne selle lapse kognitiivseid võimeid arvestades. Ei ole võimalik täpselt öelda, kui palju kauem läheb aega ja kui teistmoodi on eesti keele kui teise keele omandamine erivajadusega lapsel, sest selle kohta puuduvad uurimused. Küll

aga võib ükskeelse erivajadusega lapsega töökogemusest õppides öelda, et see erineb mitu korda sellest, millega õpetaja on harjunud eakohase arenguga õppija puhul.

Õpetaja roll on luua keelekeskkonda, milles laps on suuteline abiga tegema edusamme keele omandamisel. **Kui lapse arengus dünaamikat ei ole, on probleem keskkonnas.** Õpetaja on keskkonna kõige tähtsam tegur.

1.2. Mis on keeletöötlusvõime ja miks see lastel on erinev?

Keskset rolli keeletöötlusvõimes mängivad kuulumistaju (ingl *auditory perception*) ja töömälu (ingl *working memory*). **Kuulumistaju** kannatab kuulumislanguse puhul. Juba kerge kuulumislangus takistab mitteverbaalsete helide eristamist ja äratundmist. Kuid kõne seisukohalt on eriti oluline võime eristada kõneheliseid ehk häälikuid. **Kõnekuulumistaju ehk foneemikuulmine** peab olema täpne ja kiire, sest kõne tajumiseks ja mõistmiseks olulised signaalid/tunnused on lühikese kestusega ja kiiresti vahelduvad. Vaja on eristada kõlalt lähedasi häälikuid ja sõnu (nt *kass-tass, puu-kuu; tibu-sibul*), sõnaväldet (*tule - tuule, kamin - kammin*). Morfoloogilised tunnused või grammatilised sõnad (nt taga- ja eessõnad, sidendid) on sageli rõhuta, nt paiknevad eesti keeles enamasti sõnade lõpus (nt *lauale – laual – laualt*). Mõnikord võib sõnalõpp sulanduda kokku järgmise sõnaga (söö**b**putru, joo**b**piima). Lausetes on mitmed sõnad lühikesed ja neile ei lange rõhk, mis teeb nende tajumise samuti raskeks (nt kaassõnad, side- ja abimäärsõnad). Foneemikuulmise täpsus ja kiirus muutub eriti oluliseks siis, kui on vaja õppida lugema ja kirjutama. Eesti keeles on häälikanalüüsi sooritamise üheks eelduseks foneemikuulmine (kuid häälikanalüüs≠foneemikuulmine).

Eesti keelt teise keelena õppima hakkaval lapsel esialgu eesti keele häälikute eristamisvõime puudub, st laps tajub eesti keelt mürana, milles ta ei suuda eristada tuttavaid segmente. Keelekeskkonnas viibides hakkab aju järk-järgult ära tundma korduvaid signaale, st hakkab kujunema foneemikuulmine. Pole täpselt teada, kui kiiresti see eakohase arengu puhul kujuneb, kuid võib oletada, et selleks läheb pool aastat kuni aasta (arvestades, et ükskeelsel lapsel kujuneb foneemikuulmine kahe esimese eluaasta jooksul). Meenutades eeltoodut, kujuneb kahjustatud keele omandamise võimega lastel see aeglasemalt ning ebatäpselt.

Õpetaja peab arvestama, et aastane keelega kokkupuude on väga piiratud aeg nende laste puhul keele omandamiseks ehk tulemus on eeldatuga võrreldes vähene.

Keelepuudega lastele on iseloomulik kõnekuulmistaju aeglus, ebatäpsus ja vähene diferentseeritus korras füüsilise kuulmise korral. See raskendab neil sõnade, grammatiliste vormide ja lausete tähendustest arusaamist, keele seisukohast oluliste tunnuste märkamist, mis omakorda raskendab keelendite omandamist.

Kuid kõnekuulmistajust üksi kõnest arusaamiseks ja keele omandamiseks ei piisa. Vaja on ka mälu.

Verbaalne ehk sõnaline töömälu on ruum, milles hoitakse kuulmistaju abil saadud verbaalset infot (ehk sisendit) ja töödeldakse seda arusaamiseni. Töötlemine tähendab seda, et inimene kordab tajutavat ütlust (hääletult või ka häälega artikuleerides) ja seostab infot püsimälu olevate teadmiste ja kujutlustega. Mida kiirem ja efektiivsem on kordamine, seda paremini info salvestub. Mida kiiremini tekivad seosed varasemate teadmiste, kujutlustega (ehk püsimälu oleva infoga), seda efektiivsem on tajutava verbaalse info töötlus. Paremini jääbki lastele meelde info, mille kohta on neil olemas varasemaid teadmisi. Näiteks on lihtsam õppida sõnu, mille tähendus on lihtsasti mõistetav (vrld *pliiats vs plastik, pleekima*). Sõna häälikulise kuju meeldejätmiseks on hea luua seos mõne tuttava sõna kõlaga/tähendusega (nt *äike – päike; palavik – palav*). Mistahes keelendeid (sõnu, grammatilisi vorme, lausemalle) on võimalik ära õppida siis, kui nende tähendus on lapsele arusaadav, nende kasutus seostub mingi olukorraga ja laps saab neid ka ise korrata (hääldada).

Niisiis on verbaalse töömälu puhul üheks oluliseks märksõnaks kiirus – nii kordamisel kui ka seoste loomisel. Kuid töömälu iseloomustab ka maht, mida mõõdetakse ühikutes. Korraga saab meelde jätta ainult piiratud hulka infoühikuid. Samas võib infoühik ise olla väga erinev. Näiteks häälduslikult raskete sõnade töötlemisel võib olla ühikuks silp, mistõttu pikad ja keerulised sõnad ei jää hästi meelde, nende esinemine lausetes muudab raskeks lause meeldejätmise. Lihtsamad sõnad aga jäävad meelde tervikuna (st sõna=infoühik). Lause töötlemisel võivad olla ühikuteks sõnad või sõnarühmad. Võrdleme näiteks lauseid: 1) *Bussi ees sõidab auto.* 2) *Poiss sõitis rattaga kivi otsa ja kukkus põlve katki.* Esimeses. lauses on 4

sõna, kuid lause mõistmiseks tuleb lisaks nende meeldejätmisele mõista ka nendevahelisi seoseid. Teise lause mõistmisel on tõenäoline, et sõnad pakitakse kokku suuremateks üksusteks (poiss sõidab rattaga, sõidab kivi otsa, põlv on katki). Nii võib näiliselt pikem lause olla kergemini töödeldav kui lühike, sest info pakitakse kokku. Töömälu maht suureneb, st meelde saab jätta rohkem, kui infoühikud seostuvad omavahel ja koonduvad suuremateks ühikuteks.

Näiteks algaja lugeja ja kirjutaja jaoks on iga täht või häälik omaette ühik. Lugemisel on töömälu hõivatud tähtedest silbi/sõna sünteesiga, kirjutamisel sõna häälikuteks jagamisega (häälikanalüüsiga) ja seejärel tähekujude kirjutamisega. Lapsel ei ole ressursi pidada meeles mitut sõna, lauset, et tähendusest aru saada. Samuti ei jõua ta oma vigu märgata (st kontrollida ennast). Oskuse kujunedes muutuvad ühikuteks sõnad ja sõnaühendid, st mäluressursi jääb üle ka tähenduse üle mõtlemiseks, vigade leidmiseks.

Töömälu probleemid avalduvad näiteks tööjuhendite mõistmisel, mille puhul on vaja mälus säilitada sõnu, tööjuhendit sisekõnes korrata ja analüüsida. Lausete tähendusi on lugemisel ja kuulamisel vaja säilitada seni, kuni saadakse aru tekstist. Töömäluta pole võimalik ka kõneloome. Näiteks hoitakse kõnet luues töömälus mõte ja ütluse plaan, kuni selle välja ütlemiseni/realiseerimiseni.

Teise keele õppimisel on alguses iga sõna ja grammatiline vorm omaette ühikuks, st lauset luues on vaja sõnu ja grammatilisi vorme mälust ammutada või moodustada ja see nõuab palju mäluressursi. Arenenuma keeleoskuse puhul tänu sõnadevahelistele seostele leitakse sõnu mälust kiiremini, vormide kasutus on osaliselt muutunud automaatseks, st neid ei pea moodustama, tekkinud on teatav keelekasutuse vilumus. Seetõttu jääb mälu mahtu üle keerukamate lausete ja konstruktsioonide kasutamiseks/omandamiseks.

Peaaegu kõigil erivajadustega lastel on verbaalse töömäluga suuremal või vähemal määral probleeme. Töömälu piiratus mõjutab kõnelise sisendi töötlemist ning seega uute keeleüksuste omandamist. Tajatud info kordamine sisekõnes on raskendatud ja kordamiskiirus väga väike. Püsिमälus on teadmisi vähe, mis omakorda piirab töömälu mahtu.

Töömälu piiratud maht mõjutab oluliselt nii kõne mõistmist kui loomet.

Sõnalise töömälu puudulikkuse tõttu:

- jääb uus õpitav info (nt sõnade tähendused ja häälikulised kujud) meelde raskustega või valesti;
- on raskusi õpitud keelendite meenutamisel ka siis, kui õpilane on neid juba kasutanud mingis olukorras;
- on raske tööjuhendite, tekstide mõistmine: rolli mängib nende pikkus ja keerukus;
- on piiratud lapse enda kõneloome: laused ja jutustused on lühikesed ja lihtsad/infovaesed.

Tähelepanu on kahe eespool kirjeldatud protsessiga – kuulmistajuga ja töömäluga – tihedalt seotud. **Kui õpilane ei suuda keskenduda, ümber lülituda ühelt tegevuselt teisele, siis on tal raske sõnalist infot tajuda, eristada sellest olulist, seda töömälus töödelda ja seejärel püsिमällu salvestada.** Töömälu maht määrab omakorda selle, kui suur on tähelepanu maht. Tähelepanu on koordineeriv keskus (vt Kikas, 2008, lk 31), mis kontrollib info liikumist/töötlemist töömälu erinevate osade ning pikaajalise mälu vahel. Kui tähelepanu maht on piiratud (nt aktiivsus- ja tähelepanuhäire korral või väsimuse, stressi korral), lülitub õpilane välja, st võib küll näiliselt kuulata, aga ei kuule ega mõista/omanda infot. Enamik

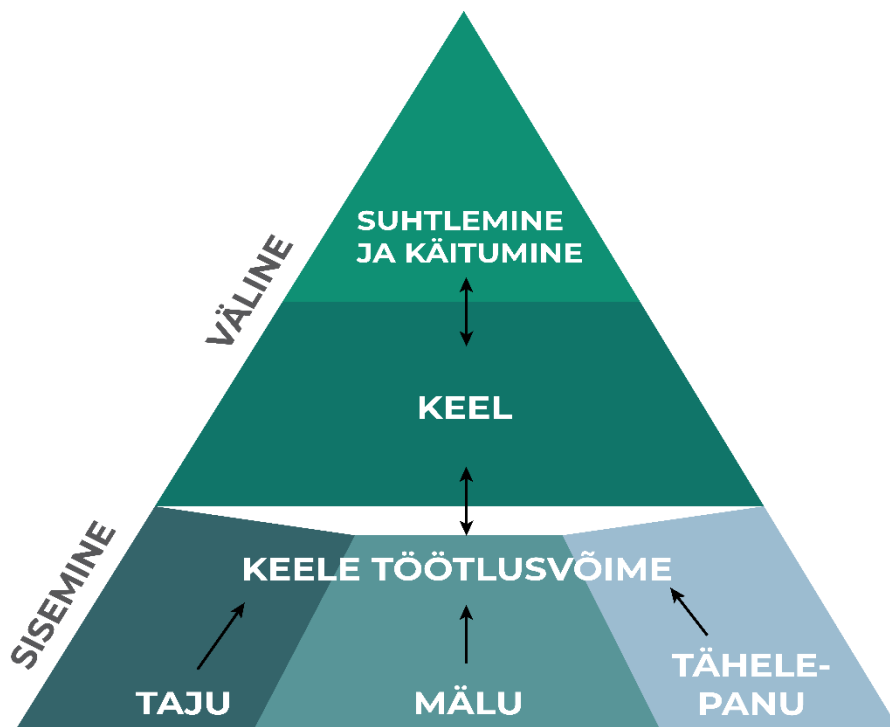
Tähelepanu puudulikkuse tõttu õpilane:

- lülitub sõnalise info tajumisel sageli välja, sest see väsitab teda;
- ei suuda hästi täita ülesandeid, kus korraga tuleb rakendada mitut osaoskust, nt lugemine, kirjutamine, ära kiri, sidusa teksti loome ehk jutustamine;
- ei suuda jälgida/kontrollida oma suulist kõnet – suulise või kirjaliku teksti loomes kordab sõnu, mõtteid, lauseosi, teeb palju hooletusvigu kirjutades;
- ei suuda sihipäraselt tegutseda, nt täita ülesanne lõpuni, jälgides näidist või juhust.

keelega seotud tegevusi nõuab oskust tähelepanu jaotada. Näiteks algaja lugeja peab tähed

häälikuteks kodeerima, silbi/sõna kokku sünteesima, seostama püsimalus oleva tähendusega ja selle siis meeles pidama, kuni lause lõpuni lugemiseni, et siis kõigi loetud sõnade tähendustest sünteesida lause tähendus. Sageli ei suuda algaja lugeja korraga tegelda nii lugemise tehnilise külje kui mõistmisega – ta hakkab lugema aimamisi, st ei suuda samal ajal kontrollida lugemise õigsust või nõuab tähtedest sõnade kokkuveerimine niivõrd palju tähelepanu, et sisu läheb kaduma. Arusaamiseta lugemine pole aga huvitav ja motiiv lugemiseks kaob.

Kokkuvõttes on verbaalses infotöötluses, mis on aluseks keele omandamisele, määrava tähtsusega foneemikuulmine, verbaalne töömälu ja tähelepanu (vt joonis 1).



Joonis 1. Keeletöötlusvõime komponendid, mis on aluseks keele omandamisele/õppimisele ja verbaalsele suhtlemisele.

MÕTLEMISEKS

Õpetajale annab kasulikku informatsiooni verbaalse töömälu mahu ja lapse keelevõime lähima arenguvalla kohta üks näiliselt lihtne ülesanne – **lausete ja (pseudo)sõnade järelekordamine (vt ka 2. ptk)**. Just sel viisil saab praktiliselt hinnata inimese keeletöötlusvõimet, st foneemikuulmist, töömälu ja tähelepanu. Lauset korrates peab õpilane seda täpselt kuulma, salvestama verbaalses töömälus, töötlemise tulemusel sellest aru saama ja seejärel uuesti moodustama. Laps suudab korrata järele lauseid, mida ta mõistab ja on suuteline õppeolukorras abiga ka moodustama. Vead järelekordamisel näitavad keeletöötlusraskusi ja seda, mis on lapsele raske.

Kasuta õpetamisel sellise pikkuse ja keerukusega lausemalle, mida laps on suuteline järele kordama. Sel juhul toimub õpetamine lapse keeletöötlusvõime lähimas arenguvallas.

1.3. Millist rolli mängib mõtlemine keele omandamisel ja kasutamisel?

Mõtlemine on saadud kogemuse organiseerimine uudsel viisil. Kõne ei ole võimalik ilma mõtlemiseta – seda seost peetakse nii ilmselgeks, et neid kahte protsessi kiputakse samastama. Siiski on võimalik mõelda ka kõne osaluseta, näiteks praktiliselt katsetades või (kujutus)piltidega opereerides. Kaemuslik-praktiline ja kaemuslik-kujundiline mõtlemine ongi nõ arenguliselt madalamad mõtlemisvormid, mille puhul kõne ei mängi probleemide lahendamisel määravat rolli.

Kuid siiski on täiesti kõne osaluseta mõtlemine võimalik äärmiselt piiratult – ainult meelte abil saadud info töötlemisel ei ole võimalik saada teadmisi vahetult mittetajutavast maailmast. Just selliste teadmiste omandamisega koolis enamasti tegeldakse. **Verbaal-loogiline mõtlemine** toimubki kõne abil. Kõne mõistmiseks (nt tööjuhendid, tekstid, laused) on vaja sõnade ja lausete tähendusi seostada, teha järeldusi, tuletada puuduvat infot – need on kõik

mõtlemisoperatsioonid. Tekstide puhul on vaja mõista autori mõtet, vesteldes/suheldes partneri motiive (miks ta seda mulle räägib?) – selleks on vaja osata arutleda. Juba sõnade tähenduse omandamiseks on vaja üldistamis- ja rühmitamisoskust, sest sõnatähendus on alati kogemuse üldistus (nt *jalg – minu, ema, koera, tooli, seene jalg*). Üldistamist, seostamist ja võrdlemist on vaja ka grammatiliste vormide omandamiseks või keelereeglite õppimisel. Paljude sõnade tähendust on võimalik omandada ainult verbaalse selgituse või konteksti kaudu (nt abstraktse tähendusega sõnad – *summa, transport, kadestama, peegelsile* jne).

Kõnet luues (va järele korrates) on samuti vaja esmalt mõtet ja alles seejärel leida sobivad keelevahendid. Raskused võivad olla aga mõlemas vallas: inimesel ei ole selget kujutlust, mõtet, teadmisi, millest rääkida, vahel puudub ka motiiv või ei ole ülesanne motiveeriv) ja/või puuduvad tal keelevahendid mõtte väljendamiseks. Seepärast ei saa keelt halvasti valdava õpilase puhul tema kõneloome alusel otsustada, kas probleem on mõtlemises või keele halvasti valdamises (võimalik, et ka mõlemas).

Verbaalsel materjalil sooritatavad mõtlemisoperatsioonid kannatavad erinevatel põhjustel ja määral kõigil HEV õpilastel. Verbaal-loogilise mõtlemise kujunematus tõttu on raske:

- õpilasel mõista ja kasutada abstraktseid (st sõnu, mis tähistavad objekte, nähtusi, mis pole meelegaorganitega otseselt tajutavad) sõnu, piltlikke ja ülekantud tähendusega väljendeid, tekste;
- järeldada, tuletada ja seostada infot, avaldada arvamust ja arutleda;
- koostada sisukaid ja sidusaid suulisi ja kirjalikke tekste.

Mõeldes eelpoolkirjeldatud (piiratud) keeletöötlusvõimele, on algaja keelekasutaja jaoks rasked olukorrad, kus on tegemist korraga kahe raskusega: (1) ülesanne eeldab mälust teadmiste ammutamist ja mõtlemist, (2) samal ajal tuleb tegelda keelevahendite valiku ja kõne planeerimisega – kuidas ja millega neid teadmisi-mõtteid suhtluspartneri jaoks väljendada.

MÕTLEMISEKS

Mõtlemine ja keeleoskus on arendatavad. Koolis tegeldakse (ideaalis) kõigis tundides mõlemaga lõimitult. Arendav on tegevus, milleks õpilane on suuteline õpetaja abiga.

Seega on otstarbekas pidada meeles **reeglit: üks raskus korraga**.

- **Raskus/rõhk keelel.** Kui me tahame õpetada keelevahendeid või kujundada nende kasutust, siis on alguses mõttekas kasutada ülesandeid, kus ei ole vaja sooritada keerukaid mõtlemisoperatsioone, st arutleda, järeldada jne. Ülesande sisu (nõutavad teadmised) peaks olema lihtne.
- **Raskus/rõhk uutel teadmistel.** Kui tahame õpetada keerukat sisu (nt abstraktsed teadusmõisted loodusainetes), on vaja kasutada lihtsat keelt, st õpilasele jõukohaseid keelevahendeid.
- Alles siis, kui keelevahendite valdamine on hea, tuleks harjutada nende kasutamist kognitiivselt keerulisemates, st rohkem mõtlemist eeldavates ülesannetes.

1.4.HEV laste rühmad, kellel esineb primaarne või sekundaarne keelepuue

Eespool oli juttu, kuidas toimub keele töötlemine ja seeläbi muutub võimalikuks verbaalselt vahendatud õppimine. Enamusel HEV lastest esinevad selles suuremad või väiksemad raskused. HEV liigid on aga erinevad. On lapsi (nt intellektipuudega lapsed), kellel kannatab ka **üldine infotöötlus**, st ka mitteverbaalse info tajumine, salvestamine ja meenutamine, sellega mõttes opereerimine. Sel juhul on tegemist sekundaarse keelepuudega, st esmane arenguprobleem seisnebki mitteverbaalse infotöötluse (st taju, tähelepanu, mälu, mõtlemise) eripäras. Primaarse keelepuudega lastel kompenseerib aga **verbaalse infotöötluse** nõrkust suhteliselt hästi toimiv mitteverbaalne infotöötlusvõime. Järgnevalt tuleb lühidalt juttu HEV laste rühmade erisustest keele omandamisel.

1.4.1. Primaarne keelepuue

Juhtum: Mihhail

Eesti kooli (Viljandi) 1.klassi asus õppima poiss, kelle kodune keel oli vene keel, kuid kes oli käinud 4 aastat eestikeelses lasteaias. Koolivalmiduskaardil oli kirjas palju positiivset infot eelkõige lapse sõbralikkuse ja hea käelise tegevuse kohta. Eesti keele oskuse kohta oli märgitud, et poiss sai eesti keelega lasteaias hakkama, kuigi tema kõnes esines ka vigu.

Klassiõpetaja märkas juba esimesel nädalal, et Mihhailil on raskusi suuliste tööjuhendite ja õpetaja küsimuste mõistmisega. Eesti keeles end väljendades oli palju häälde- ja grammatikavigu ning tihti valet sõnakasutust. Õpetaja täheldas seda, et Mihhail püüdis sageli nimetamise asemel (nt orav) kirjeldada objekti (see, kes sööb palju käbi) või tegevust või ka öelda vene keeles. Kuulajatel oli päris keeruline aru saada, mida poiss öelda soovis. Samas oli laps väga püüdlük ja suhtlusaldis.

Edasi selgus, et Mihhail ajas lugedes palju tähti segi (nt B ja D, O ja U, P ja R...), mõningaid tähti üldse ei tundnud (nt G, J); omandamata oli häälkanaliüüs (st oskus sõna häälkkoostist analüüsida). Poisil oli täiesti kujunemata esmane sõnade veerimisoskus (ehk tähthaaval sõnade kokkulugemine).

Mihhaili emaga rääkides sai õpetaja teada, et poiss hakkas vene keeles hilja kõnelema, st esimesed sõnad ilmusid natuke enne kaheaastaseks saamist ning lauseline kõne hakkas vene logopeedi abiga kujunema alles 4 a vanuses. Ema sõnul ei saa ta ka praegu alati aru, kui poiss üritab vene keeles jutustada oma muljetest või koolis toimunud. Eesti lasteaias omandas Mihhail eesti keelt väga aeglaselt ning ei saanud ka kahjuks logopeedi abi. Alles viimases rühmas enne kooli hakkas poiss aktiivsemalt kasutama suhtlemisel lihtsaid eestikeelseid lauseid.

Klassiõpetaja arvas, et lapse raskused tulenevad sellest, et ta emakeel on vene keel ja soovitas eesti keele eraõpetajat. Samuti arvas õpetaja, et Mihhailil oleks parem õppida venekeelses koolis, kuid sellist võimalust Viljandis ei olnud.

Mihhaili puhul on tegemist **primaarse keelepuudega** (sünonüümid spetsiifiline kõnearengupuue (SKAP); arenguline keelepuue), mida esineb 5-7% koolieelses eas lastest (poistel sagedamini kui tüdrukutel). Keelepuudega lastel kulgeb nii emakeele kui ka teise keele omandamine eakaaslastega võrreldes oluliselt aeglasemalt ilma mingi selge põhjuseta, st keelepuue ei ole põhjustatud neuroloogilisest, kuulmis-, intellekti- või pervasiivsest puudest ega sotsiaalsest keskkonnast. Primaarset keelepuuet saab diagnoosida ainult keelelise sümptomaatika ehk kõnes avalduvate vigade alusel. Järelikult ei saa seda teha usaldusväärset enne, kui lapse kõne arenema hakkab, st alates 4. eluaastast (ehk pärast lapse 3-a saamist). Kindlasti märkavad vanemad või lasteaiaõpetajad lapse kõne hilistumist ja edasist aeglast

arengut koolieelses eas. Mihhaili näite puhul just nii ongi, kuigi lasteaiaõpetajad ei pidanud vajalikuks seda koolivalmiduskaardil kajastada.

Keelepuude raskusaste võib olla erinev ning selle avaldumine muutub lapsel arengu käigus. Algul kõne areng hilistub, lapsed hakkavad lauselist kõnet kasutama alles 3-4-aastaselt.

Morfoloogia- ja süntaksivead on kõige iseloomulikud, mis näitavad, et just grammatika omandamine on neile lastele raske. Osadele lastele valmistab kõne arengu varastel etappidel suuri raskusi ka hääldamine, st sõnad on moonutatud, laps hääldab sama sõna erinevalt.

Koolieelse sekkumise tulemusel need vead vähenevad ja koolis tõusevad esiplaanile kirjaliku kõne omandamise raskused/puuded, vilets jutustamisoskus ja tekstide mõistmine, võõrkeelte omandamise ja suhtlemisraskused eakaaslastega.

Võrreldes kõne loomet ja mõistmist, võib eristada kaht allrühma: ekspressiivse ja retseptiivse keelepuudega lapsed. Ekspressiivse keelepuude korral valmistab raskusi just eneseväljendamine. Kõnest arusaamine on sellistel lastel suhteliselt hea, kuigi keerukamate tööjuhendite, tekstide ja matemaatika tekstülesannete puhul raskused siiski avalduvad. Retseptiivse keelepuudega lastele valmistab aga suuri raskusi kõne mõistmine. Nad ei saa aru tööjuhenditest, kuulatust ega loetust, mistõttu nende tähelepanu hajub kuulates (meenutavad tähelepanupuudulikkusega lapsi). Kuid silmas peab pidama seda, et kahe allrühma piirid ei ole selged. Kõigil primaarse keelepuudega lastel on kõne mõistmisega suuremaid või väiksemaid raskusi. Seda on oluline teada ja arvestada, sest koolis toimub suur osa õppimisest just kõne mõistmise (õpetaja kõne kuulamine, õppetekstide lugemine) kaudu.

Mõistmiseraskused võivad jääda märkamata, sest igapäevases suulises suhtluses saavad lapsed üldiselt kaasvestlejast hästi aru.

Primaarne keelepuue on sageli pärilik – ka sugulastel võib olla esinenud suuremaid või väiksemaid probleeme kõne, lugemise-kirjutamise omandamisel. **Kokkuvõtlikult toovad teadlased põhjusena välja sünnipäraselt madala verbaalse infotöötamise võime. Lisaks piiratud verbaalsele töömälule rõhutatakse nende laste puhul ka protseduurilise mälu (ehk protseduurilise õppimise) nõrkust (Ullman, Pierpont, 2005).** See tähendab, et võrreldes eakaaslastega on neil lastel tavapärasel keelekeskkonnas raske omandada ebateadlikke keelereegleid ehk aru saada süsteemist, kuidas keel toimib. Näiteks ei kujune neil ebateadlikku üldistust sellest, kuidas moodustada lauset, uusi sõnu või sõnavorme. Protseduuriline mälu on oluline ka mittesõnaliste tegevuste (nt jalgrattasõit) õppimisel. Kuid nende laste puhul on häiritud just keeleliste oskuste omandamine.

Keelepuue võib oluliselt mõjutada lapse akadeemilist edukust ja sotsiaal-emotsionaalset arengut, kuna keelt on vaja kõigi ainete õppimisel ja suhtlemine eakaaslastega muutub koolis äärmiselt oluliseks. Keele roll õppimisel on niivõrd suur, et täiendava toeta ja lapse erivajadust arvestava õpikeskkonna puudumisel kujunevad neil lastel õpiraskused.

Primaarse keelepuudega lapsed on suutelised omandama kahte keelt, kuid eakaaslastest suuremate raskustega. Keeletöötlusvõime puudulikkus avaldub mõlema keele omandamisel. Millisel tasemel keelepuudega laps mõlemad keeled omandab, sõltub keskkonnast, st õpetamisest, kokkupuutest keelega ja kasutamiskogemustest.

1.4.2. Lugemis- ja kirjutamisraskused

Lugemine ja kirjutamine on kognitiivselt kompleksed toimingud, mis eeldavad kõigi keeletöötlusvõime puhul kirjeldatud protsesside (foneemikuulmise, töö- ja püsimalu, tähelepanu) eakohast arengutaset. Eesti keeles on oluline omandada häälik- ja foneemanalüüs, mis on sisuliselt mõtlemisoperatsioonid keelematerjali baasil. **Häälikanalüüs** on küllaltki universaalne toiming, st selle peavad omandama kõik foneetilise kirjaga keeltes kirjutama õppijad (nt soome, vene keel). Kui ühes keeles on oskus omandatud, siis kandub see üle teise keelde ehk seda ei pea õppima igas keeles eraldi. **Foneemanalüüs** aga on eesti keele spetsiifiline toiming, kus on vaja analüüsida sisehäälikute ehk veaohlike häälikute rühma ja pikkust. Tihti valmistab selle toimingu omandamine nt vene kodukeelega lastele raskusi. Kindlasti mõjutab omandamist just asjaolu, et emakeeles seda õppima ei pea ning kodus pole tegeldud ega osata sellega tegeleda.

Nii lugedes kui kirjutades on vaja ka ennast kontrollida, st suunata teadlikult tähelepanu, ning hoida ja töödelda töömälus korraga mitut tüüpi infot. Lugemis- ja kirjutamisoskus on omavahel tihedalt seotud, kuid on õpilasi, kellele kirjutamine valmistab suuremaid raskusi kui lugemine.

Lugemis- ja kirjutamisraskuste põhjuseks on verbaalse ja/või mitteverbaalse info töötlemise piiratud võime. Kirjaliku kõne puuded esinevad nii primaarse keelepuudega kui ka õpiraskustega lastel. Sarnaselt keelepuudega lastele valmistab sellistele lastele raskusi võõrkeelte õppimine.

MÕTLEMISEKS

Kui lugema ja kirjutama on raske õppida ühes keeles, siis enamasti avalduvad raskused ka teistes keeltes, sest raskuste mehhanism on ju sama. Samas vead ja raskuste avaldumine võivad olla keeleti erinevad. Teadusuuringud on näidanud, et lugemis-kirjutamisraskuste avaldumist mõlemas keeles mõjutab keelte kirjaviiside sarnasus. Kui need on väga erinevad (nt eesti ja mandarini keel), võivad raskused tekkida ainult ühes keeles.

1.4.3. Õpiraskused

Juhtum: Anton

Eestikeelse kooli 4.klassis õpib poiss, kes tuli esimesse klassi vene lasteaiast. Vene rahvusest vanemate soov oli, et laps omandaks koolis eesti keele ning sellest oli tingitud ka kooli valik. Õpetajad ei saanud poisi kooli tulles infot tema koolivalmiduse kohta (oskuste kohta vene keeles). Eesti keele omandamine osutus aga poisi jaoks väga vaevaliseks. Esimesel õppeaastal Anton praktiliselt lihtsalt istus tundides ja õpetaja suunas teda jälgima, mida teised teevad. Õpetaja individuaalsel toel ja maha kirjutades said osaliselt täidetud töövihikud. Kodus ei osanud vanemad teda aidata ning kodused ülesanded olid enamasti tegemata.

Teisel õppeaastal hakkas poiss juba aru saama lihtsamatest juhistest ning hoolimata raskustest, püüdis ka ise eesti keeles end väljendada. Selleks ajaks oli õpetaja jaoks ilmne, et keeruline ei olnud ainult keelega seotud teadmiste omandamine. Poiss eksis endiselt 10 piires arvutamisel, korrutustabeli õppimine käis üle jõu. Kolmandal õppeaastal sai Anton pinginaabriks ühe tubli tüdrukuga, kes püüdis seletada ülesandeid ja aitas tal ka tundide vaheajal mõningaid koduseid töid teha.

Esimesel kolmel aastal püüdis last aidata peamiselt klassiõpetaja, sest kooli eripedagoogi arvates oli probleemiks keeleoskus, mille kujundamine ei ole eripedagoogi töövaldkond ja mille osas otsustati

veel aega anda. Tugimeeskond sekkus 4.klassis, kui hakkasid tekkima käitumisprobleemid (õpetaja korralduste ignoreerimine, tunnis teiste õpilaste häirimine kohatute ütlustega, konfliktid kaasõpilastega). Lapse arengu põhjalik hindamine näitas keskmisest madalamaid vaimseid võimeid nii sõnaliste kui mittesõnaliste ülesannete lahendamisel. Allapoole eakohast normi olid järelamis- ja üldistamisoskused, töömälu arengutase vastas normi alumisele piirile, kusjuures eriti madalad olid tulemused sõnalise info meeldejätmises ja meenutamises. Avati 4.klassi eesti keele õpiabirühm, kus poiss hakkas osalema. Tema edasimineku eesti keeles oli siiski vähemärgatav.

Mihhail ja Anton on esmapilgul sarnased – eesti keele omandamine eesti õppekeelega koolis on neile raske. Kui Mihhaili puhul on tema **õpiraskused** seotud just keelte omandamisega, siis Antoni puhul selgub aja jooksul, et probleemid avalduvad kõigis ainetes, eriti matemaatikas. Niisiis on Antoni puhul tegemist pigem üldisema probleemiga – kannatab üldine infotöötlus, st taju, mälu ja mõtlemine nii verbaalse kui ka mitteverbaalse materjali puhul. Õpiraskuste põhjused on neurobioloogilised. Nende kindlakstegemiseks tuleb välistada keeleprobleem: uurida lapse õpetatavust tema emakeeles ja/või kasutada õpetamisel minimaalselt keele mõistmist või kasutust eeldavaid ülesandeid. Kui õppimine on raske ka siis, kui kasutada lapse emakeelt, või edukus on vähene ka mittekeelelistes ülesannetes, kus saab kasutada visuaalset taju ja mälu, siis on tegemist õpiraskustega, mis ei tulene (teise) keele vähesest valdamisest. Selliseid lapsi on umbes 15% (Cooley, 2007), st neid leidub kõigis tavakooli klassides, kuid sageli märgatakse neid hilja – eriti olukorras, kus lapse raskuste põhjuseks peetakse puudulikku keeleoskust nagu Antoni puhul. Sageli esinevad õpiraskused koos aktiivsuse- ja tähelepanuhäirega (ATH-ga) või põhjustavad käitumishäireid.

Ka õpiraskustega laste rühm on siiski heterogeenne: osadel lastest esinevad suuremad probleemid lugemisel ja/või kirjutamisel ja keelega seotud ainetes, osadel aga just matemaatikas. Õpiraskuste korral vajavad lapsed abi kogu kooliea vältel, tegemist ei ole ajutise, mööduva nähtusega. Neile on sarnaselt keelepuudega lastega raske kõigi keelte õppimine, kuid mitte ainult. Eripedagoogilist tuge (sõltuvalt lapsest kas üld- või tõhustatud tuge) vajavad need lapsed enamikus ainetes.

1.4.4. Intellektipuue

Intellektipuude puhul on õpilase vaimne võimekus üldiselt madal, st erinevate meeltega verbaalse ja mitteverbaalse info vastuvõtmine ja töötlemine on piiratud mahu, kiiruse ja kvaliteediga. Raskustega kujunevad kõik mõtlemise vormid, verbaal-loogilise mõtlemise oskus jääbki neil lastel piiratuks ja primitiivseks. Sellised õpilased vajavad lihtsustatud õppekava ja võrreldes õpiraskustega õpilastega oluliselt suuremaid erisusi õppematerjalides ja õpetamistegevustes (sõltuvalt intellektipuude raskusest kas tõhustatud või erituge). Ka sellisel õpilasel võib mõni võime olla paremini arenenud (nt kunstilised võimed), samuti varieerub intellektipuue kergest sügava raskusastmeni. Mida raskem on intellektipuue, seda primitiivsem on kõne. Kerge intellektipuudega lapsed tulevad toime igapäevase olmesuhtlusega, sügava intellektipuudega lapsed võivad olla ka kõnetud ja kasutada suhtlemiseks alternatiivkommunikatsioonivahendeid (nt piktogramme, suhtlustahvleid).

1.4.5. Autismispektrihäire (ASH)

Autismispektrihäire avaldub väga varieeruvalt. Siiski on kõigile ASH lastele ühised kaks olulist tunnust: 1) vastastikuse sotsiaalse suhtlemise raskused ja 2) tegevuste ja huvide piiratus/rutiinsus.

Keeleline ja kognitiivne võimekus on ASH laste rühmal väga varieeruv, seega on erinev ka võime omandada/õppida keeli. Enamikul ASH lastest on suuremal või vähemal määral raskusi mitteverbaalse, eelkõige aga verbaalse infotöötlemisega.

Osad ASH lastest on kognitiivselt ja keeleliselt võimekad või isegi mingis kitsas valdkonnas andekad (nt Aspergeri sündroomiga lapsed, 0,05% lastest, sagedamini poistel). Neile keele omandamine raskusi ei valmista. Raske ASH korral võib laps olla ka kõnetu, sel juhul on tegemist ka madalate kognitiivsete võimetega.

Umbes 2/3 ASH lastest kõne areng hilistub ja esinevad grammatika- ja hääldusvead, mistõttu on nad keeleliselt arengult enne kooli sarnased primaarse, eelkõige just retseptiivse keelepuudega lastega. Koolieas on enamikule ASH lastest raske jutustamine ja tekstide mõistmine (st järelduste tegemine, otseselt mitte väljendatud info tuletamine), sõnade tähendused on puudulikud (nad ei mõista ülekantud tähendusi ja mitmetähenduslikkust,

emotsioone, suhtlemist ja vaimset tegevust väljendavaid sõnu). Suhtlemisel ei oska nad ennast kohandada partneri ja olukorraga (nt ei oska valida sobivat stiili, ei mõista partneri kehakeelt, ei oska kasutada keelt vastavalt suhtlusolukorrale või - partnerile). Üldiselt on nendega raske vestelda – nad kalduvad teemast kõrvale, kordavad ennast, kalduvad pidama monoloogi.

Tulemuseks on sageli sotsiaalne tõrjutus. Kuigi laps valdab sõnu ja keelt, ei oska ta neid hästi kasutada sotsiaalsetel eesmärkidel (nt esitada küsimusi, teha koos teistega rühmas koostööd, suunata teiste tegevust). Võib olla nii, et kognitiivselt võimekate ASH laste puhul ei avaldu koolieas enam nii selgelt autismile omane iseäralik käitumine (piiratud ja iseäralikud huvid, kohanemisraskused) ja esiplaanile tõusevad just suhtlemisraskused ehk sotsiaalkommunikatiivne puue. Viimane mõjutab ka akadeemilist edukust, oma võimete realiseerimist.

Teise keele õppimine sõltub konkreetse ASH lapse kognitiivsest ja keelelisest võimekusest. Kuid mitte ainult – ka sotsiaalse interaktsiooni ehk suhtluskoostöö kvaliteet mängib nende laste puhul rolli. Paradis (2016) oletab, et suhtluskoostöö kvaliteet mingis keeles võib olla tugevam tegur keele omandamisel kui sisendi kvantiteet. Näiteks kui ASH laps on motiveeritud kasutama keelt, mida ta küll kuuleb vähem, võib selle keele omandamine olla edukam, võrreldes keelega, mida ta küll enda ümber pidevalt kuuleb, kuid mida ta suhtlemisel ei kasuta.

Nagu öeldud, on tegemist hästi heterogeense rühmaga. Kognitiivselt võimekatel ASH lastel võivad avalduda samasugused raskused nagu primaarse keelepuudega lastel. ASH lapsed, kellel kannatab ka kognitsioon, avalduvad teise keele omandamisel samad probleemid nagu intellektipuudega lastel.

MÕTLEMISEKS

Tekib loogiline küsimus, kas intellektipuudega ja ASH laste puhul võiks soovitada vältida kakskeelset arengut/keskkonda. Vastus on ei. Miks? Esiteks pole see enamasti võimalik – venekeelseid koole on Eestis vähe, eesti keele kui riigikeele õpe on vajalik ja kohustuslik. Teiseks on teadusuuringud jõudnud hoopis vastupidisele järeldusele. Nimelt on viimastel aastatel päris palju uuritud seda, kuidas omandavad mitut keelt Down`i sündroomiga intellektipuudega lapsed. Uuringute tulemused (vt nt Bird jt, 2016) näitavad, et mitme keele omandamine pole neile lastele lisaraskus, st kakskeelsete Down`i sündroomiga laste keeleoskus (eriti dominantkeeles) pole halvem ükskeelsete Down`i sündroomiga oskusest. Muidugi tuleb arvestada sellega, et nende keeleoskus on alati piiratum kui eakohase arenguga lastel- olgu ühes või kahes keeles. Samasugused tulemused (st et kahe keele omandamine ei halvenda laste arengut) on saadud ka autismispektrihäirega lapsi uurides. Veelgi enam, uuringud on näidanud kahe keele omandamise eelist ühe keele omandamise ees: autismispektrihäirega lastel on kahe keele peale rohkem suhtlusvahendeid kui vanuse jm tunnuste poolest sarnastel ükskeelsetel ühes keeles.

Kirjeldatu annab alust rõhutada, et mitte kunagi ei tohiks erivajadusega mitmekeelse lapse puhul soovitada ära jätta kasvukeskkonnas kodune keel, et selle arvel arendada kooli õppekeelt. Koduse keelega on seotud lapse identiteet ning suhtlemine lähisugulastega. Koolis tuleb leida viisid, kuidas toetada koolis kasutatavat keelt. Lapsevanematele aga võib anda soovitusi koduse keele oskuse arendamiseks/toetamiseks.

1.4.6. Aktiivsus- ja tähelepanuhäire (ATH)

ATH puhul on tegemist erivajadusega lastega, keda õpetajad tõenäoliselt kõige paremini märkavad, sest nad torkavad silma oma käitumisega. ATH sagedus on umbes 8% (Cooley, 2007), seda esineb poistel sagedamini ja sellistel lastel on suur risk õpiraskuste kujunemiseks. Keele omandamisega (samuti lugemise ja kirjutamisega) on raskusi just sellistel ATH lastel,

kelle on ülekaalus tähelepanu suunamise probleemid. Sellega on tihedalt seotud nii verbaalse kui visuaalse töömälu nõrkus, mis omakorda põhjustab puudulikku infotöötlust. Koolis võivad avalduda seetõttu raskused tekstide mõistmisel ja loomes, tööjuhendite mõistmisel ja järgimisel, võõrkeele õppimisel. ATH võib esineda koos primaarse keelepuude või autismispektrihäirega.

1.4.7. Kõne eripärad, mis ei mõjuta keele omandamist

Eespool oli juttu keelepuuetest, mille puhul erinevate infotöötlusprotsesside puudulikkuse tõttu ei suuda lapsed omandada tavapärasel sotsiaalses keskkonnas keelt. Kõnepuute korral (nt ühe või kahe hääliku valesti hääldamine, kogelemine, halb diktsioon, häälehäired) on aga lapsel keelevahendid olemas, kuid ta ei suuda neid mingil põhjusel realiseerida. Näiteks on häälduspuute puhul sageli põhjuseks vale harjumus, mõni anatoomiline eripära häälduselundites (nt valehambumus); häälepuute ja kogeluse puhul võib olla tegemist psüühiliste/emotsionaalsete põhjustega vms. Kõneliigutuste sooritamiskeskused, kõne sujuvuse või häälehäired ei takista keele töötlemist aju tasandil ega takista sõnavara ja grammatika omandamist. Samas võivad nimetatud puuded keelepuudele kaasneda.

HEV laste puhul on tegemist heterogeense rühmaga, kelle võime omandada üht või mitut keelt on samuti erinev. Kirjeldatud HEV laste rühmad võib keele omandamise raskuse alusel jaotada järgmiselt:

1. Primaarse keelepuudega, lugemis-kirjutamispuuetega, kerge ASH-ga, ATH-ga ja õpiraskustega õpilased.
2. Raske ASH ja intellektipuudega õpilased.

Kõik HEV lapsed on suutelised õppima teist keelt/võõrkeelt, kuid nad vajavad seejuures keskkonna kohendamist ja täiendavaid ressursse.

MÕTLEMISEKS

Õppekeelest erineva emakeelega õpilaste hulgast tuleks eristada:

1) eakohase arenguga muukeelseid lapsi, kes õpivad eestikeelses koolis ja vajavad toimetulekuks täiendavat keeleõpet;

2) arengulise erivajadusega lapsi, kellel keele omandamise neurobioloogiline alus ja infotöötlusvõime on häirunud. Täiendavale keeleõppele lisaks vajavad need lapsed eripedagoogilist abi.

Kaasava hariduskorralduse seisukohalt on viimaste puhul tegemist eraldi HEV laste allrühmaga – HEV lapsed, kes õpivad eesti keelt teise keelena (E2).

1.4. Lugemiseks

- **Baker, C.** (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th Edition). Clevedon, England, Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters.
- **Hallap, M.** (2005). Vähemusrahvustest õpilased eripedagoogikas. *Haridus*, 8.
- **Hannell, G.** (2017). *Erivajaduste määratlemine. Vaatuslehed individuaalsete omapärade hindamiseks*. Studium.
- **Karlep, K.** (1998). Kõne ja intellektuaalsed protsessid. Karlep, K. *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*, lk 221-241. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- **Kikas, E.** (2008). Tunnetusprotsesside areng. Kikas, E.(toim). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*, lk 19-38. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- **Padrik, M.** (2016). Spetsiifiline kõnearengupuue (alaalia). Padrik, M, Hallap, M. (toim.). *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine, teraapia*, lk 357-394. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- **Toomela, A.** (2016). Minu Ise osade muutumine kõne lisandumisel psüühika süsteemi. Lev Võgotski tähelepanekud. Toomela, A. *Kultuur, kõne ja Minu Ise*, lk 404-429. Tallinn.
- **Tropp, K.** (2010). HEV õpilased. Kikas, E. (toim). *Õppimine ja õpetamine I ja II kooliastmes*, lk 153-171. Tartu: HTM.

<https://www.hm.ee/sites/default/files/edukoraamatkaanega.pdf>

II. Mitmekeelsete õpilaste arengu jälgimine ja hindamine

Et haridusasutuses kujundada õpilase jaoks tema võimeid ja oskusi arvestav keskkond, on vajalik lapse arengu **pidev** jälgimine/hindamine.

Hindamisel on kaks peamist eesmärki:

1. Selgitada, milline on lapse arengutase ja –potentsiaal, **võrreldes teiste lastega**, st kas laps areneb eakohaselt või atüüpiliselt (on erivajadusega).
2. Selgitada, millised on lapse a) **olemasolevad (osa)oskused** erinevates arenguvaldkondades ja õppeainetes; b) millised on lapse **oskused lähima arengu vallas** ehk need toimingud, mida suudab õpetaja suunamisel ja abiga sooritada.

Nende eesmärkide täitmiseks ükskeelsete laste puhul võib piisata õpilase vaatlusest õppetegevustes, tema oskuste (millest koolis peamiselt annavad ülevaate erinevad iseseisvad tööd) võrdlemisest eakaaslaste omadega. Kui tekib kahtlus, et õpilane ei arene teistega sarnaselt, peab lapse võimeid ja oskusi täpsemalt hindama juba (tugi)meeskond.

Mitmekeelse lapse puhul on asi keerulisem, sest tavaliselt pole klassis lapsi, kellega vaatlusaluse lapse teadmisi - oskusi võrrelda. Sageli on õpilaste eesti keele oskuste kujunemist raske õpetajal hinnata ka seetõttu, et puuduvad teadmised mitmekeelse lapse arengu iseärasustest ning kogemused tööst nende lastega.

Võrrelda saab vaid samasuguse sotsiaalse, kultuurilis-keelelise ja haridusliku kogemusega laste oskusi.

Näited, kus võrdlus klassi- või eakaaslastega ei ole võimalik.

- Klassis õpivad kaks õpilast. Esimene tüdruk on enne eesti kooli käinud kolm aastat eestikeeles lasteaias, lisaks saanud enne kooli eesti keele eratunde ning tema üks vanem oskab eesti keelt suhtluskeele tasandil. Teine tüdruk on käinud eestikeelses lasteaias ühe aasta enne kooli ning ta vanemad ei oska üldse eesti keelt.

- 5. klassi on tulnud samal ajal kaks last. Üks on pärit Türgist, teine Soomest. Eesti keele omandamine on nende laste jaoks erinev: esimesel juhul emakeel ei toeta, teisel juhul aga tõenäoliselt soodustab eesti keele kiiret omandamist (esineb nn positiivne ülekanne, st emakeele sarnasus omandatava keelega aitab eesti keele sõnu ja grammatika elemente omandada kiiremini ja kergemini).
- Eesti kooli 3.klassis õpivad kaks vene kodukeelega õpilast. Mõlemad tulid eesti kooli pärast vene lasteaias käimist. Ühe lapse vanemad ei oska praktiliselt üldse eesti keelt, teise lapse ema räägib eesti keelt hästi, isa saab eesti keelest aru, aga räägib vigadega. Kodus räägib ema lapsega nii vene kui eesti (vähem) keeles.

MÕTLEMISEKS

Millised sotsiaalsed ja kultuurilised tegurid võivad mõjutada muust keelekeskkonnast pärit lapse kohanemist ja toimetulekut eestikeelses koolis?

Õpetaja peab muukeelsete lastega töötamisel arvestama, et kultuuriti on erinev:

- suhtumine lapse erivajadusse (nt õpiraskustesse);
- vanemate valmidus koostööks kooliga, sh regulaarne suhtlemine õpetajaga;
- vanemate osalemine lapse koolitööde kontrollimises, abistamises.

2.1.Mitmekeelsete õpilaste keelelise arengu ja keeleoskuse hindamise eripära

Mitmekeelsed lapsed on veel heterogeensem rühm kui ükskeelsed lapsed. Nende puhul peab lisaks kognitiivsetele võimetele, isiksuse omadustele ja kasvukeskkonnale arvestama veel:

- **Mis vanuses hakkas laps teist keelt omandama**, st kas tegemist on kahe keele omandamisega üheaegselt (nn simultaanne kakskeelsus) või hakkab laps teist keelt omandama, kui esimeses keeles on juba mingi tase (ja see on oluline, milline tase) omandatud (nn astmeline kakskeelsus – vt 1. ptk). Eriti keeruline on hinnata just astmelise kakskeelsusega lapse arengut ja seetõttu sellele edaspidi keskendumegi.
- Milline on sisend kummaski/igas keeles, sh **mis keel on dominantkeel**: oluline on nii sisendi hulk kui ka kvaliteet (vt 1.ptk). Oluline on ka teada, mis eesmärkidel laps keeli kasutab (kahe keele puhul ei kasuta inimene mõlemat keelt samades funktsioonides, sest ei ole vajadust täpselt sama infot kahes keeles jagada, samadel teemadel kõneleda,

samu asju ajada). Nt mis keeles laps loeb/eelistab lugeda raamatuid/kuulab teiste ettelugemist; mis keeles suhtleb sõpradega; mis keeles väljendab emotsioone jne.

- **Millised on omandatavad keeled** (sarnased või erinevad), st kuidas keeled vastastikku võivad mõjutada keelte omandamist ja kasutamist.

Laste arengu hindamise teeb keeruliseks asjaolu, et meil puuduvad isegi ükskeelsete õpilaste keelelise arengu hindamisvahendid. **Peab arvestama, et kakskeelsete lastega ei ole võimalik kasutada täpselt samu viise/vahendeid, mida ükskeelsete lastega.** Kui õpilasel on vähene eesti keele oskus (nt on eesti koolis käinud pool aastat), ei anna meile vajalikku infot see, kui laseme tal täita mõne õpiku- või töövihikuülesande või hindame tema oskuste vastavust õppekavale (isegi juhul, kui vastavaid teemasid on tundides õpitud). Tõenäoliselt pole õpiku või töövihiku ülesanne jõukohane, laps ei ole tunnis õpitud keeleteemasid omandanud ning jääb mulje, et laps ei oska midagi. Õpilane, kes eesti keeles suuliselt suhtleb juba päris edukalt, ei pruugi kirjalike ülesannetega toime tulla (isegi, kui tal on eesti keeles kujunenud mingil tasemel lugemis- ja kirjutamisoskus). Miks? Kirjalikus kõnes on kasutusel teistsugused keelevahendid kui suulises: keerulisemad laused (nt palju põimlauseid), sõnad ja sõnavormid, mida suulises kõnes kasutatakse harva (nt *-maks* vorm: *kirjutamaks õele*). Niisiis on õppetegevustes edukaks toimetulekuks tavaliselt vaja teistsugust keelt (eelkõige sõnavara) kui igapäevases suhtluses.

Õpetaja peab seega arvestama (nii hindamisel kui õpetamisel), et suuline suhtlus on lihtsam kui kirjalikes tekstides esinev keelekasutus (Vt Hennoste, 2000). Suulise suhtlusega toimetulek ei tähenda samaväärset toimetulekut kirjaliku kõne mõistmise või kirjaliku eneseväljendusega. Kirjalikult end väljendades tuleb lisaks keerulisematele keelevahenditele rakendada ka kirjutamise osaoskusi.

Eestis hetkel puuduvad vahendid mitmekeelsete laste arengu hindamiseks. Neid on ka väga keeruline luua, sest lapsed on väga-väga erinevad oma mitme keele omandamise taustalt.

Õpetajat aitavad hindamisel teadmised a) sellest, kuidas omandab laps teist jne keelt, st mitmekeelse lapse arengu eripäradest ning b) hindamise võimalustest, mis teadusuuringute tulemuste kohaselt on mitmekeelsuse kontekstis sobivad (vt allpool).

Kui kooli tuleb piiratud eesti keele oskusega laps (kelle puhul arenguline erivajadus pole kohe märgatav ega teada), võib olla hulk aega keeruline aru saada, kas tegemist on puuduliku keele

omandamise võimega ja/või õpiraskustega lapsega või mitte. Miks? Teadlased on viimastel aastatel osutanud sellele, et ka eakohase arengu puhul **sarnaneb teist keelt omandava lapse keelekasutus teatud arengufaasis keelepuudega lapse omaga.**

Meenutagem, et keelepuudega lapsele on erinevas arengufaasis iseloomulikud eri raskused (vt 1.ptk). Nii (ükskeelse) keelepuudega lapse kui ka eakohase arenguga teise keele omandaja keelekasutust (ühel või teisel arenguetapil) iseloomustavad:

- a) väike sõnavara ning sõnade kasutus piiratud ja/või vales tähenduses,
- b) sõnaleidmisraskused,
- c) grammatika- (eesti keeles just nimisõnamorfoloogia) ja hääldusvead,
- d) tekstiloomelise ja mõistmise probleemid,
- e) kirjaliku kõne omandamise raskused.

MÕTLEMISEKS

Keelekasutuse alusel on raske eristada, kas tegemist on või ei ole keelepuudega kakskeelse lapsega. Järelikult on kõige olulisem võimalikult kiiresti aru saada, **kas õpilase eesti keele oskuse areng on kooskõlas keelekeskkonnaga (eelkõige saadava sisendiga) ja õpetamistegevusega.** Vaja on põhjalikult analüüsida:

- kõikide keeltega kokkupuudet (vt allpool),
- kuidas on õpilasele keelt õpetatud ning vajadusel teda selles protsessis aidatud.

Toomela & Pulver (2012) on välja toonud, et õpetajad hindavad muukeelsete laste tulemusi leebemalt. Et kõik õpetajad ei tea, kuidas teise keele oskus kujuneb (nt mida võiks oodata lapselt, kes on pool aastat vs kaks aastat eesti keelt teise keelena omandanud), eeldatakse sageli väiksemaid oskusi, kui keele omandamise konteksti arvestades peaks olema kujunenud. See aga ei toeta keele omandamist, sest lapsel kujuneb arusaam, et ka pingutuseta saab kätte hea hinde/tagasiside õpetajalt. Samuti on oht, et puudulikku keeleomandamise võimet ei märgata. Ometi on kakskeelsete laste hulgas proportsionaalselt sama palju keelepuudega lapsi kui ükskeelsete hulgas (pea iga kümnes – kaheteistkümnes laps).

Põhiprobleem mitmekeelse lapse arengu hindamisel on: raske on eristada lapse võimetest tulenevat ja puudulikust keeleoskusest tulenevat õpiraskust/erivajadust. Vale/puudulik hindamine võib viia kakskeelsete laste puhul erivajaduse **üle-** või **aladiagnoosimisele.**

Ülediagnoosimise puhul võib laps saada tuge, mida tal vaja pole. Halvem on aga teine võimalus, kus ei märgata/selgitata õigel ajal õpilase erivajadust ning seetõttu ei saa laps ka vajalikku toetust.

HEV õpilasele on vaja luua teistsugune arengukeskkond, sh on last vaja teistmoodi õpetada (vt ptk 3) kui eakohaselt arenevat last. Tema puhul ei piisa ainult suuremast sisendi hulgast, nt rohkematest keeletundidest, mis võib aidata eakohase arenguga eesti keele kui teise keele õppijat.

2.2.Mitmekeelsete õpilaste keelelise võimekuse ja keeleliste oskuse hindamise viisid ja võimalused

Mida saab siis teha õpetaja ise ja mida koos tugispetsialistiga, et mitmekeelse õpilase olemasolevatest oskustest ja arengupotentsiaalid ülevaade saada? Järgnevalt kirjeldatakse konkreetseid etappe ja meetodeid info kogumiseks (vt joonis 2).

2.2.1. Taustainfo kogumine

Seda on vaja koguda kahes suunas:

- Lapse varasema arengu (eelkõige esimese keele oskuse kujunemise) kohta
- Lapse keelekeskkonna (sisendi) kohta

Info kogumine lapse varasema arengu kohta. Lapsevanema(te)ga vestlus on see, millest võiks seega alustada info kogumist. *Meenutame Antoni juhtumit (vt 1.ptk), kes tuli eesti kooli vene lasteaiast. Eesti keele omandamine oli tema jaoks koolis väga vaevaline. Poisi koolivalmiduse kohta aga andmed puudusid.* Huvi seega pakub:

- Milline oli lapse varane kõne areng esimeses keeles/emakeeles: kas lapsevanem tundis selle pärast muret; mis vanuses ilmus lauseline kõne (st laps hakkas rääkima 2-3sõnaliste lausungitega - eakohase arengu puhul peaks see toimuma 1a6k ja 2 a vanuse vahel); kas laps on käinud logopeedi juures (kui on, siis kui kaua, mis abi sai, millised olid tulemused)?

Arvestama peab, et lapsevanema vastused on subjektiivsed. Vanemad annavad info tagasivaatavalt ning on loomulik, et nad ei mäleta kõike või pole lapse kõne arengunäitajatele osanud tähelepanu pöörata. Kui lapsel on aga olnud märgatav mahajäämus esimese keele arengus nii, et vanem on olnud mures ja otsinud nõu ja abi spetsialistidelt, siis see on väga oluline info õpetaja jaoks: tegemist on eeldatavasti keele omandamise raskustega lapsega ning õpetaja peab selle lapse arengut kohe hakkama jälgima. Koolieelses eas esinenud raskused keel(t)e omandamisel ilmnevad koolis peamiselt raskustena õppimisel: kus iganes on vajalik keelelise info mõistmine (õpetaja juhised, selgitused, õppetekstid, kirjalikud tööjuhendid õppematerjalides) ja töötlemine, võivad lapsel tekkida raskused.

- Milline on lapsevanema hinnangul praegu lapse emakeele oskus: suunata lapsevanemat võrdlema lapse oskust pere teiste või tuttavate laste oskusega; kas vanem on rahul või mures; kui mures, siis mille pärast? Teadusuuringute alusel on lapsevanemate hinnangud keeleoskusele küllaltki usaldusväärsed. Kui õpetaja oskab küsida õigeid küsimusi, on tõenäoline, et lapsevanemalt saab vajalikku infot. Kooliealisel lapsel (algklassides) näitab emakeele omandamise raskusi see, kui laps ei suuda kuulajale arusaadavalt jutustada kogetud või kuulnud/loetud sündmustest. Vanema(te) käest võib uurida, kuidas ta hindab lapse oskust emakeeles teksti vahendusel (st jutustades) rääkida möödunud või kavandatavatest (st mingi aja pärast toimuvatest) sündmustest.
- Milline on lapse perekondlik taust erivajaduste osas: kas peres on lähisugulastel (ema-isa, õed-vennad, tädid-onud, vanavanemad) esinenud mingeid kõnega seotud probleeme: näiteks hiline kõnearengu algus, lugemis-kirjutamis- või muud koolis õppimisega seotud raskused, kogelus, kaua esinenud häälaluslikult ebaselge kõne, palju mitteeakohaseid keele- (grammatika-) vigu ütlustes, raskused eneseväljendamisel/suhtlemisel. Kas sugulased on vajanud logopeedi abi?
- Kas ja millised raskused (keelelises arengus, õppimises) on lapsel varasemalt esinenud (nt 1. klassi lapse puhul puudutab see koolieelset iga; 4.klassi lapse puhul varasemaid kooliõpinguid).

Mihhaili juhtumi puhul oli koolivalmiduskaardil...kirjas palju positiivset infot eelkõige lapse sõbralikkuse ja hea käelise tegevuse kohta. Eesti keele oskuse kohta oli märgitud, et poiss sai eesti keelega lasteaias hakkama, kuigi tema kõnes esines ka vigu.

Tegemist on subjektiivse hinnanguga lasteaiaõpetajate poolt või pole nad osanud lapse eesti keele oskuste dünaamikat õigesti hinnata. Õpetajat see erivajaduse märkamisel ei aita.

Mihhaili juhtumi puhul sai õpetaja emaga rääkides teada, et poiss hakkas vene keeles hilja kõnelema, st esimesed sõnad ilmusid natuke enne kaheaastaseks saamist ning lauseline kõne hakkas vene logopeedi abiga kujunema alles 4 a vanuses. Ema sõnul ei saa ta ka praegu alati aru, kui poiss üritab vene keeles jutustada oma muljetest või koolis toimunud. See kirjeldus viitab selgelt juba koolieelses eas avaldunud keelepuudele. Ema sõnul omandas Mihhail eesti lasteaias eesti keelt väga aeglaselt ning ei saanud ka kahjuks logopeedi abi. Alles viimases rühmas enne kooli hakkas poiss aktiivsemalt kasutama suhtlemisel lihtsaid eestikeelseid lauseid.

Siit loeme välja, et lapsel on juba enne kooli olnud teiste lastega võrreldes raske eesti keele omandamine. Vanemalt saadud info ei ühti infoga koolivalmiduskaardil. Paraku otsustas õpetaja, et raskuste põhjuseks on lapse õppekeelest erinev emakeel ja soovitas eesti keele eraõpetajat.

Lapsevanematelt saadav info aitab õpetajal mõista ja tõlgendada õpilase vaatluse ja ka õpilase tööde alusel saadavaid andmeid.

MÕTLEMISEKS

Kehv sooritus mõlemas keeles ei tähenda tingimata keele omandamise raskusi. Tegemist võib olla olukorraga, kus:

- teises keeles pole laps veel saavutanud head taset (on saanud vähe sisendit, on olnud piiratud kokkupuude omandatava keelega);
- esimeses keeles on oskused nõ kivistunud või hakanud osaliselt aktiivsest kõnест kaduma, kuna suhtlemine esimeses keeles on märgatavalt vähenenud.

Just vanematelt ja lasteaiaõpetajatelt saame info, mis aitab aru saada, kas vähene keeleoskus võib olla tingitud keelepuudest või vähesest kokkupuutest selle keelega.

Kui lapsevanemate sõnul on emakeele omandamine kulgenud probleemideta, saab teha esmase oletuse, et tegemist pole siiski piiratud keele omandamise võimega.

Kui ühe keele omandamisel pole raskusi, siis teise keele piiratud oskus viitab puudulikule/vähesele sisendile ja võimalustele omandatavat keelt kasutada, mitte

keelepuudele. **Keelepuue ilmneb alati mõlemas keeles, sest keele omandamise kognitiivsed mehhanismid on samad kõikide omandatavate keelte puhul. Kui kognitiivsed protsessid on kahjustatud, siis see mõjutab kõikide keelte omandamist, sh võõrkeele õppimist.**

Info kogumine lapse keelekeskkonna kohta. Teise sammuna taustainfo kogumisel on oluline pöörata tähelepanu keelte omandamise sotsiolingvistilisele taustale. Vajalik on info selle kohta, **kui kaua, kui sageli, millistes tegevustes, kellega suheldes** on laps kuulnud ja saanud ka kasutada omandatavaid keeli. Järelkult on vaja põhjalikult analüüsida sisendit kõikides keeltes.

➤ Keelekeskkond kodus

Sisendi analüüs võiks alata lapse pereliikmetest, st milline on lapsevanemate eesti keele oskus; kas ja mis tegevustes räägib vanem lapsega eesti keelt; kas peres on teisi lapsi (kas vaatlusalune laps räägib näiteks vanema venna või õega kodus eesti keelt jne), mis keeles suhtleb laps vanavanematega ja teiste sugulastega (onude- tädide ja nende lastega). Oluline on välja selgitada ka lapsevanemate suhtumine mitmekeelsusesse, nende teadmised teise keele omandamise kohta, ootused lapse arengule ning valmidus ja oskused last toetada (nt koduste ülesannete sooritamisel). Meil pööratakse veel vähe tähelepanu lapsevanemate haridusele ja pere majanduslikule olukorrale kui teguritele, mis ka mõjutavad lapse arengut. *Antoni puhul on teada, et lapsevanemad ei oska teda eesti keeles aidata, millest võib järeldada, et nad eesti keelt ei räägi. See aga ei tähenda, et lapse sugulaste hulgas pole kedagi, kes lapsega saaks rääkida eesti keeles ja sel viisil pisut toetada last (kasvõi eeskujuga). See aga vajaks selgitamist.*

➤ Keelekeskkond väljaspool kodu ja kooli

Vajalik on koguda infot ka lapse kokkupuute kohta omandatavate keeltega väljaspool kodu ja kooli. Näiteks on hea teada, kas laps käib mõnes huvialaringis ja mis keeles ta seal suhtleb (kui eesti keeles, siis alati on ikkagi võimalus, et ta käib seal koos sama kodukeelega sõbraga ja suurema osa ajast siiski räägib hoopis vene keeles). Uurida tasub ka näiteks seda, kellega laps suhtleb väljaspool kooli (mis keeles suhtlevad peamised sõbrad ja kui sageli ta nendega kohtub).

Antoni ja Mihhaili puhul on vaja täpsustada, kas neil on väljaspool kooli sõpru, kes räägivad eesti keelt. Samuti on oluline selgitada, kas lastel on huvialadega seoses võimalik eesti keelega kokku puutuda. Eesti keele piiratud oskus, väga aeglane arengudünaamika ei näita keelepuudega lapse puhul tingimata piiratud kokkupuudet selle keelega. Kindlasti tasub vanematele soovitada mõelda koolivälistele võimalustele, kus Antonil ja Mihhailil oleks vaja (st motiiv) püüda eesti keelest aru saada ja ka ise rääkida. See võimaldab suurendada nii sisendi hulka kui ka parandada kvaliteeti (ehk mitmekesistada sisendit).

➤ Keelekeskkond koolis

Analüüsima peaks ka sisendit, mida laps saab koolis. Kui muukeelne laps õpib eesti koolis ja osaleb koos eesti ükskeelsete lastega ainetundides, siis tõenäoliselt on õpetaja keelekasutus tunnis sobiv eesti ükskeelsete laste jaoks, aga mitte muukeelse lapse jaoks. Kui muukeelse lapse eesti keele oskus on veel küllaltki piiratud, siis liiga keeruline eestikeelne kõne ei soodusta keele omandamist. Liiga keeruline kõne pole kvaliteetne selle lapse jaoks. **Lapsele suunatud sisendi analüüsi üks oluline tulemus võiks olla see, et õpetaja hakkab oma keelekasutust selle lapsega rohkem jälgima ja kohandama** (vt 1. ja 3.ptk).

MÕTLEMISEKS

Milline on Teie keelekasutus õpilasega, kes saab aru lihtsatest korraldustest ja ise väljendab end üksikute holofraaside (ehk tervikuna ära õpitud väljendite) ning sõnadega?

Milliseid (kui keerulisi) lauseid kasutate?

Milline on Teie sõnakasutus?

Mida veel tuleb jälgida/muuta enda kõnes, et see oleks muukeelsele lapsele lihtsamini tajutav ja mõistetav?

Antoni eesti keele oskust arendab hetkel vaid õppimine eestikeelses klassis. Õpetajatest on teda püüdnud aidata klassiõpetaja, kuid on selge, et õpetaja ei saa klassis piisavalt õpilasega tegeleda individuaalselt ja tema keeleoskuse taset arvestavalt. Kolmandas klassis sai Anton tugiõpilase, kes püüdis teda aidata. Selle tüdrukuga suhtlemine oli Antoni jaoks väärtuslik sisend. Samas pole infot selle kohta, kas Anton veel kellegagi klassist suhtleb (nt tundide vaheaegadel, õppekäikudel, klassiüritustel jne). Klassiõpetaja saab siin keeleoskuse arengule

kaasa aidata, toetades Antoni lõimumist klassikollektiivi, aidates tal luua sõprussuhteid klassikaaslastega, püüdes ka ise lapsega võimalikult palju tunniväliselt suhelda.

2.2.2. Õpilase olemasolevate keeleliste (osa)oskuste hindamine.

Ehkki tegemist on kooliõpilasega, **tuleks alustada suulise eestikeelse kõne hindamisega**. Mida õpilane ei suuda suuliselt öelda, seda ta ei suuda ammuigi kirjalikult väljendada.

On õpilasi, kes hea nägemismälu toetusel omandavad mõnede sõnade kirjaliku kuju, st oskavad kirjutada mõningaid sõnu. Samuti võib mõni laps edukalt ära kirjutada/kopeerida tahvlilt/teise õpilase vihikust jm sõnu või isegi lauseid. Nimetatud sooritused aga ei tähenda, et laps suudab kirjutada selle sõna tõelises tähenduses, st väljendada end eesti keeles kirjalikult.

Siinkohal rõhutame, et **lapse eesti keele oskust ja toimetulekut eestikeelses koolis peab analüüsima lapse haridusliku kogemuse kontekstis** ehk kus, kui kaua ja kuidas on ta eesti keelt omandanud/õppinud. Cummins (1984) kirjeldas kahte keeleoskuse taset: suhtluskeel, mis omandatakse keskmiselt 2 aastaga, ja selline keeleoskus, mis võimaldab õppida, uusi teadmisi keele vahendusel saada - kujuneb keskmiselt 4-5 aastaga. Järelikult - kui laps on eestikeelses keskkonnas, kus on eesti keele oskuse kujunemist ka toetatud, olnud 2 aastat, peaks ta eesti keeles suhtlema nii, et ta sõnumid on arusaadavad, samas räägib ta vigadega; kui juba 4 aastat, peaks ta toime tulema õppetegevustes ning eesti keelt rääkides teeb suhteliselt vähe vigu (eelkõige emakeele mõjust tingitud vigu).

Esmalt olekski mõttekas eelnevalt kogutud info valgusel luua hüpotees võimalikust keeleoskuse tasemest. **Kui keeleoskus on suhtluskeele tasemel, siis tuleks oskusi hinnata lapsele tuttavatel teemadel loodud suhtlussituatsioonis** (nt vaadates koos pilte ja vesteldes koolis toimunud sündmustest; vesteldes õpetaja ja lapse perekonnast).

Antoni juhtumit meenutades on teada, et ta oli eesti koolis käinud juba 3 õppeaastat, kuid tema eesti keele oskus oli vähene. Siit tuleneb oletus, et lapse keele omandamise võime on puudulik ja/või keelekeskkond ei toeta selle arengut. Antoni puhul on keeleliste oskuste hindamise esmaseks eesmärgiks selgitada, kas ja millisel tasemel tuleb poiss toime talle tuttavatel teemadel vesteldes. Vestluse käigus näeme, kas õpilane saab aru meie küsimustest

ning milliseid lauseid ta püüab kasutada; kas esineb sõnaleidmisraskusi; milliseid strateegiaid rakendab vähese keeleoskuse kompenseerimiseks jne.

Kui on teada, et laps on eesti keelt omandanud juba 3-4 aastat, võib väga informatiivseks (aktiivse) keeleoskuse hindamise viisiks pidada **suulist jutustamist.**

Teksti loomine on keeruline kognitiivne ja keeleline toiming: on vaja luua tervikliku ülesehitusega, omavahel seotud mõtetega keeleliselt korrektselt vormistatud tervik. Selle käigus saame infot järgneva kohta:

- lapse lausemoodustusoskused (milliseid lauseid jutustades kasutab, milline on sõnade järjekord lauses; kas lauses on olemas kõik vajalikud sõnad),
- sõnade ja sõnavormide kasutus (milliseid kasutab; kas ja milliseid vigu teeb),
- kõne sujuvus: kui palju esineb sõnade kordusi, liiga pikaks venivaid pause ütlustes, kui palju jätab laps alustatud lausungeid pooleli ning püüab ütlust uuesti formuleerida.
- kas ja kui palju kasutab laps **koodivahetust** ehk lülitub ümber teisele keelele (kui eesti keele vahendeid ei jätku oma mõtete väljendamiseks).

Nimetatud jälgimine võib anda aimu, kui keeruline on lapsel eesti keeles juttu luua ehk kas tal esineb eesti keeles kõneloomeraskusi.

Kindlasti tuleks jutustamise hindamisel arvestada ka seda, kas ja kuidas on jutustamisoskuse arendamisega tegeldud. Kui keegi pole lapsele õpetanud, kuidas teksti luua, siis võib ka eakohase arenguga lapse jutustus olla lihtne, halvasti seostatud info ja lausetega ega peegelda lapse võimeid.

Teadusuuringute tulemused näitavad, et keelepuudega kakskeelsetel on jutustamisel raskused nii jutu ülesehituse ja sisu kui ka keelelise vormistuse tasandil.

Kakskeelsete laste jutustamisoskuse hindamiseks on projekti COST Action IS0804 *Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment* raames loodud vahend **Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN**; Gagarina, Lindgren, 2020). Tegemist on nn jutugrammatika (Stein & Glen, 1979) põhimõttel koostatud pildiseeriatega ja nende alusel loodud jutustuste ning juttude mõistmise kodeerimise juhenditega. MAIN on mõeldud 3 – 10 aastaste mitmekeelsete laste jutustuste makrostruktuuri (st juttude ülesehituse ja sisukomponentide) hindamiseks. Need materjalid on tõlgitud ka eesti keelde (R. Arguse poolt) ning ligipääsuks tuleb minna veebilehele

(<https://www.leibniz-zas.de/index.php?id=964> - → Part II. MAIN-Revised materials to be used for assessment), registreeruda kasutajaks ja taotleda tasuta litsents.

Jutustada on soovitatav lasta õpilasel erinevate stiimulite alusel: pildiseeria, kogetu või kuulnud/loetud jutu alusel. Nii saame usaldusväärsema pildi lapse oskustest. Ümberjutustus eeldab kuulnud/loetud teksti mõistmist. Seega saame ümberjutustuse hindamisel infot nii teksti mõistmise kui ka loome kohta. Oluline aga on siinkohal sobiva teksti valik ümberjutustamiseks. Tuleb arvestada, et teksti mõistmine sõltub eelkõige teksti sisust ehk millest tekst räägib. Kui see sündmus, olukord, objekt on õpilase jaoks täiesti võõras, siis on raske teksti sügavuti mõista. Hea on meeles pidada, et teksti sisu on sageli seotud teksti autori kultuuriga ning teisest kultuurist pärit lapse jaoks võivad nt Eesti muinasjutud või Eestis hästituntud tegelastega (Lotte, Sipsik) seotud sündmused olla täiesti võõrad.

Kõne mõistmise uurimine. Koolis toimetuleku eelduseks on õpetaja ja teiste õpilaste kõnest ning õppetekstidest ja kirjalikest tööjuhenditest arusaamine. Kõne mõistmist on palju keerulisem hinnata kui kõneloomet (ehk mida laps ise ütleb). Kuuldu või loetu kohta küsimustele vastamine võib anda vajalikku infot. Samas peab arvestama võimalusega, et lapse vale vastus võib olla tingitud küsimuse mittemõistmisest. Et küsimused on olemuselt grammatilised üksused, on need sageli raskemad mõista kui jutustavad või käskivad laused. Soovitatav on küsida erinevaid küsimusi (*Kellele? Kust? Miks? Kuidas? Millega?* jne).

Antoni puhul on eestikeelse kõne mõistmise hindamine oluline, et saada aimu, millest ta üldse aru saab (võib eeldada, et paljustki ei saa aru). Kui vaadata koos Antoniga nt fotomeenutusi klassi õppekäigust ja selle ajal küsida erinevaid küsimusi, selgub, millistest küsimustest ta aru ei saa. Alati peab meeles pidama seda, et mõistmine on eeletapp kasutusele. Järelikult, millest õpilane aru ei saa, seda ta ka ei hakka niipea kasutama.

Kirjaliku kõne oskuste hindamine. Kui õpilane on õppinud eesti keeles mingil tasemel lugema ja kirjutama, siis tuleb ka neid oskusi jälgida, eriti iseseisva kirjutamise oskust (vs ärakirjaoskust, etteütlu sooritust). Kirjutamisoskuse hindamiseks on hea ülesanne lasta lapsel pildi järgi kirjutada lause või jutt. Näiteks kirjutab 3. klassi õpilane: *Sin piltis karu. Tema aidab emele. Karu väka hea laps on.* (Siin pildi peal on karu. Ta aitab ema. Karu on väga hea laps). Kirjutatus näeme väga erinevaid vigu: a) eesti keele kasutusvigu, mis (osaliselt) on tingitud vene keele mõjust (nt *aitab emmele*; sõnade järjekord viimases lauses); b) häälikupikkuse kirjas märkimise vigu (st lapsel on raskusi erinevate häälikupikkuste

eristamisega ja/või märkimisega kirjas, st ei oska valida, kas kirjutada nõrga või tugeva tähega, ühe või kahe tähega (*siin, pildis; aitab, väga*); c) õigekirjareeglived (*aitab*). Nendest kolmest kirjutatud lausest nähtub, et arendamist/toetamist vajab kirjaliku kõne oskuste kõrval ka eestikeelne sõnavara, grammatilised oskused.

Loetu mõistmise raskuste korral on vaja aru saada, millega raskused seotud on: kas eesti keele teadmistega (ei mõista lauset, sest mõni sõna on võõras või on lause grammatiliselt liiga keeruline) või lugemisega, st tegemist võib olla lugemiskasutusega õpilasega. Viimasel juhul on kindlasti oluline kontrollida suulise eesti keele mõistmist.

Kui suulise kõne mõistmisega suuri probleeme pole, siis ei tohiks ka kirjaliku kõne mõistmisega väga suuri probleeme olla (meenutagem siiski, et kirjalikes tekstides on keerulisemad laused ja sõnakasutus). Loetu mõistmiskasutus sellisel juhul viitab pigem lugemiskasutusele kui piiratud eesti keele oskusele.

Hindamisel on võtmeküsimuseks ülesande sobiva raskusastme valik. Liiga lihtsad või liiga keerulised ülesanded võivad anda petliku pildi lapse oskustest. Siinkohal on oluline õpetaja ja tugispetsialisti koostöö. Õpetaja näeb ja tunneb last ja tema eripärasid paremini.

Tugispetsialist (logopeed, eripedagoog) aga võib aidata valida/koostada sobivaid hindamisülesandeid ja ka tõlgendada tulemusi.

Lapse arengu jälgimist hõlbutavad **regulaarsed märkmed eesti keele kasutuse kohta**.

Piisab, kui õpetaja kord kuus märgib ühe päeva jooksul üles eestikeelse kõne näiteid (tunnis, sööklas, vaheajal). Nendest nähtub, mida ja kuidas laps ütleb/püüab öelda; kas keelekasutus muutub keerulisemaks; kas vead muutuvad/vähenevad (hea ülevaate eesti keele omandamisel tehtavatest vigadest annab D. Maisla, 2001). Tuleb arvestada sellega, et teise keele omandamist mõjutab esimene keel, mistõttu esineb teiskeelses kõnes (just suhtluskeele oskuse tasemel) päris palju vigu. Vead on loomulik osa keele omandamise protsessis. Hea on, kui õpetaja mõistab vigade põhjust (kas need on selle keele omandamisel ilmnevad arenguvead, st vead, mida teeb ka eesti laps eesti keele omandamisel; kas need on keelte vastasmõjust tulenevad vead või hoopis juhuslikud keelevääratused). Kui arengudünaamika on väga aeglane, vähene, siis see võib olla märk keele omandamise raskustest. Nende kõnenäidete alusel saab koostöös tugispetsialistiga planeerida edasist lapse toetamist.

Samuti võib soovitada aeg-ajalt üle vaadata/hinnata varem õpitu ning **jälgida õpitu rakendamist erinevates ülesannetes**. Näiteks kui on õpitud õigekirjareeglit, et lause algab

suure tähega, siis väga informatiivne on vaadata, kas ja kus laps seda reeglit kasutab; kuidas erineb selle lapse tulemus teiste laste tulemusest, kes on sama reeglit õppinud. Samamoodi saab vaadata ka näiteks õpitud sõnade mõistmist/kasutamist. Kui õpilane ei mõistnud teksti lugedes sõna *pillima* ning õpetaja selgitas sõna tähendust lapse jaoks piisavalt /sobivalt (vt 3. ptk), siis võib väärtuslikku infot lapse õpivõime kohta anda olukord, kus sama sõna esineb uuesti lauses. Kui õpilane ei mõista, siis tekib küsimus: miks? Teadlased rõhutavad, et **õpitu kiire unustamine ja raskused õpitud keelendite kasutamisel uutes kontekstides on iseloomulikud just keelepuudega lastele.**

2.2.3. Dünaamiline hindamine

Eraldi saab välja tuua lapse **õpivõime hindamise**, selgitamaks keelepuude olemasolu. Lev Vögotski lähima arengu valla käsitlusel põhinev nn dünaamiline hindamine on protsess, mida üha enam teadusuuringute tulemuste põhjal soovitatakse kasutada. Kahjuks praktikas rakendatakse seda veel vähe, seda eelkõige ajapuuduse tõttu. Samas on see meetod hästi rakendatav rühmatundides (nt täiendav keeleõpe või õpiabi) või individuaalsetes tundides (nt logopeedi või eripedagoogi tunnid; õpetaja individuaaltunnid enne/pärast klassitunde; õpetaja koostöös tugispetsialistiga). Dünaamilise hindamise protsess koosneb kolmest osast: a) eelhindamine, mille käigus selgitatakse välja (osa)oskused, mis vajavad arendamist, b) õpetamine, mille käigus keskendutakse ühele osaoskusele (nt ühe-kahe sõna õpetamisele eesti keeles) 1-3 korra (korraks võib olla ka 10 minutit individuaalset tegevust õpilasega) jooksul; c) järelhindamine, mille käigus vaadatakse, kas ja kuidas on õpetatud oskus omandatud (sh kas see ka säilib nädala-paari jooksul). Et keelepuudega lapsel on raske uut keelelist infot omandada, ei ole selline lühiajaline õpetamine tema puhul eriti tulemuslik (st laps ei õpi asja ära või see ei kinnistu ehk ununeb mõne päevaga). Eakohase arenguga ehk kahjustamata keele omandamise võimega õpilane omandab sellise suunatud õpetamise korral osaoskuse kenasti.

Lisaks oskuse kujunemisele jälgitakse ka õpilase **õpikäitumist** õpetamise protsessis: kuidas püsib õpilase tähelepanu ülesandel, kuidas ta küsib ja kasutab antavat abi, kui kiiresti omandab uut, kui kiiresti väsib ja loobub ülesande täitmisest jne. Oluline seega on, kui suur muutus õpetatavas oskuses toimub ning kui suurt vaeva selle muutuse saavutamiseks peab õpetaja nägema.

Näide dünaamilisest hindamisest: sõna põõnana tähenduse mõistmise ja kasutuse õpetamine 3 korral.

1. korral: sõnatähenduse tutvustamine

- Õpetaja kommenteerib pilte, kus magavad erinevad inimesed/olendid: a) Vaata, kass magab. Kass põõnab. Ta on väsinud. b) Isa tuli töölt. Ta oli väsinud. Isa on nüüd voodis. Ta põõnab. Isa magab. c) On öö. Laps põõnab. Tal on hea uni. d) Vaata, kes siin on! Mida koer teeb? Koer põõnab. Ta mängis lapsega. On nüüd väsinud. Ta põõnab.
- Õpetaja annab lapsele valikuks pildipaarid: ühel pildil kass magab, teisel kass istub. Näita, kus kass põõnab! (sama isa, lapse ja koeraga). Lõpetada võib üldistusega: anna mulle kõik pildid, mille peal tegelased põõnavad.

2. korral: sõnatähenduse mõistmine ja sõna reprodutseerimine

- Õpetaja laseb õpilasel otsida/leida pildid, kus keegi põõnab! (valikuks 6 pilti - 4 pildi peal mõni tegelane magab), st korratakse sõna mõistmise tasandil.
- Õpetaja esitab lühiteksti, kus sõna „põõnab“ esineb vähemalt 4 korda (võib esineda erinevates grammatilistes vormides)
Isa tuli töölt koju. Ta oli väga väsinud. Isa tahtis kohe magama minna. Ta ütles perele: „Ma lähen põõnama“. Ema vastas isale: „Mine, mine! Meie Polla juba põõnab. Ta mängis täna lastega ja väsis väga ära.“ Siis ütles väike Mart: „Mina olen ka väsinud.“ Ema soovitas poisil samuti minna põõnama. Kui ema lõpuks magama hakkas heitma, olid teised pereliikmed juba mitu tundi mõnusasti põõnanud.
- Lühiteksti esitamisele järgneb alternatiivküsimuste esitamine lapsele: *Isa tuli töölt ja oli väsinud. Kas ta tahtis minna põõnama või sööma? Koer mängis lastega ja väsis ära. Mida koer tegi - kas haukus või põõnas? Mart oli ka väsinud. Kas Mart soovis minna põõnama või mängima?*

3. korral: sõna iseseisev suunatud kasutamine

- Õpetaja näitab õpilasele pilte ja küsib alternatiivküsimusi: *kas koer põõnab või närib? Kas laps õpib või põõnab? (st korratakse sõna kasutamist valikuks antud sõna kordamisega)*

- Õpetaja mängib õpilasega mõnda mängu pildikaartidega (näiteks on piltide tagaküljele märgitud numbrid ja täringu veeretamise järgselt valitakse pilt, mille tagaküljel on see number; laps nimetab pilti ümber keerates pildil kujutatud tegevuse (nt kass põõnab).

- Mõni tuttav mängutegelane (nt Lotte) tõmbab piltide pakist pilte ja kommenteerib pilte (vahel ütleb õige tegevuse, vahel nimetab valesti); õpilase ülesanne on parandada, kui Lotte ütleb valesti (nt pildil koer magab. Lotte: koer mängib → laps peab parandama: Ei, koer põõnab).

Kokku võtab uue sõna õpetamine sellisel kujul ca 30- 40 minutit. Pärast õpetamist (st pärast 3. korda) on soovitatav järgmisel päeval lasta seda sõna kasutada (st hinnata, millise tulemuseni õpetamisega jõuti). Uuesti võiks anda lapsele ülesanne seda sõna kasutada näiteks 2 nädala pärast. Siis selgub, kuidas on õpetatu säilinud.

2.2.4. Keelelise info töötamise hindamine

Et kakskeelsed lapsed on väga erinevad eesti keele kui teise keele omandamise taustalt (st mis vanuses hakkasid keelega kokku puutuma, milline on olnud sisend jne), ei piisa keeleliste oskuste hindamisest, kui soovime selgitada, **kas keele omandamise võime on korras või kahjustatud**. Vaja oleks kasutada ka selliseid viise, mille puhul keelega kokkupuute ja keeleoskuse mõju ei mängiks nii suurt rolli (on vähendatud). Selleks on nn keelelise info töötlusvõime hindamine.

Keele töötlemise võimet näitavad hästi (pseudo)sõnade ja lausete kordamise ülesanded.

Pseudosõnade kordamisel peab laps kordama tähenduseta sõnu (häälikujärjendeid), mida ta varem pole kuulnud. Et sellised sõnad pole keele sõnavara osa, väheneb keelekogemuse mõju tulemustele, sest mälus puudub selle sõna kohta jälg. Pseudosõnade kordamisel peab laps rakendama erinevaid oskusi: sõnade tajumine (foneemikuulmine), fonoloogiliste üksuste meeldejätmise (töömälu), fonoloogiline kodeerimine, hääldamine. Just pikemate sõnade, st 3-5 silbiliste uute sõnade kuju meeldejätmise ning kordamine on keeruline ülesanne ning lastele, kel on kahjustatud verbaalse info töötlus (vt 1. ptk), ülejõukäiv, mistõttu sooritus on ebatäpne. Kakskeelsel eakohase arenguga lapsel on verbaalse info töötlusvõime korras, seega ei tohiks neile väljamõeldud sõnade kordamine raskusi valmistada.

Näiteks võib lasta korrata selliseid pseudosõnu: *lonimu, tuhela, pimalen, malunap, tenolime manolamin* (vt Raja & Rants, 2013).

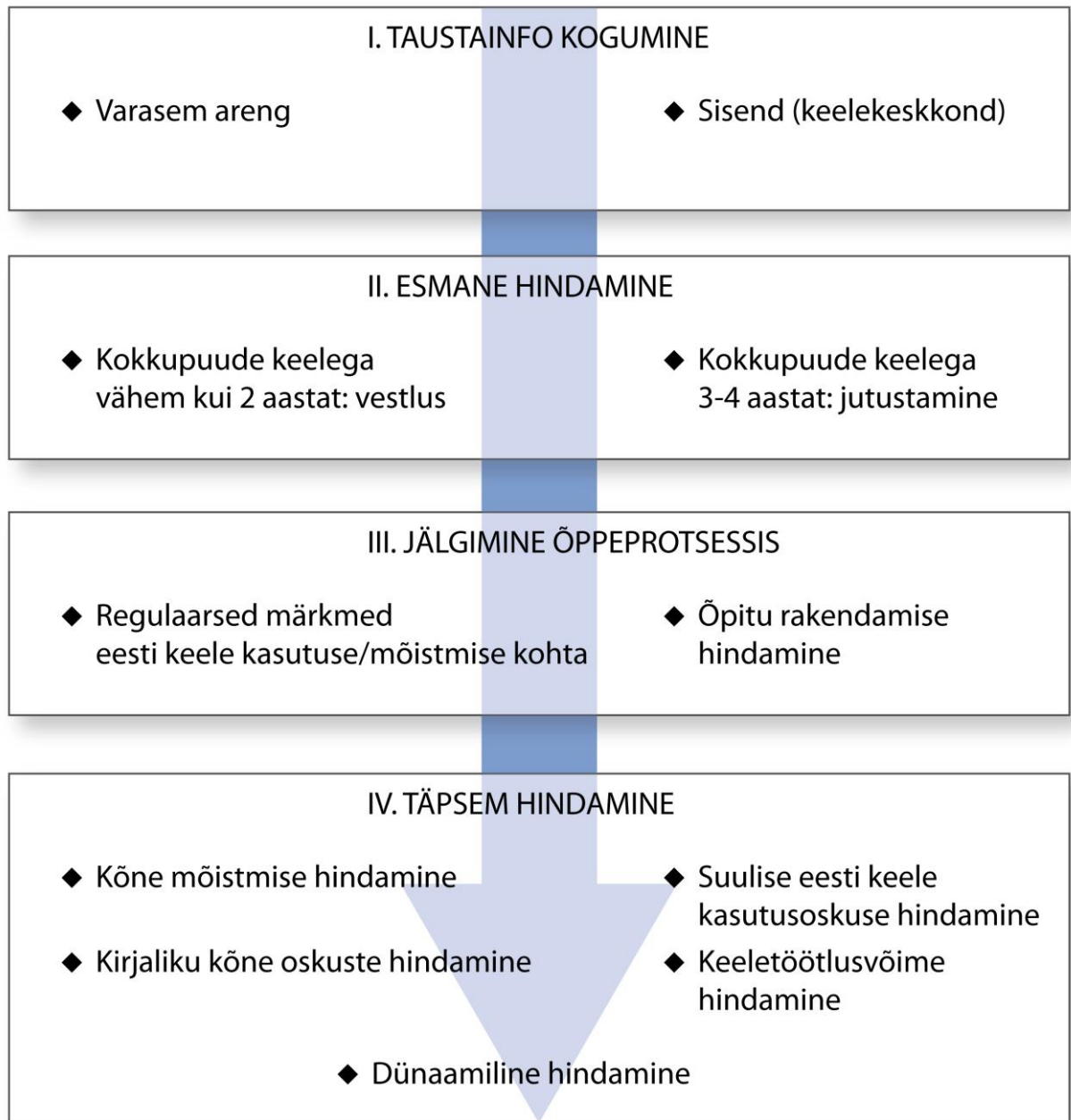
Pseudosõnade kordamise ülesannet võiks viia läbi tugispetsialist. Vajadusel võib õpetaja küsida nõu selle ülesande koostamisel.

Lausete kordamise ülesanne eristab teadusuuringute andmetel väga hästi keelepuudega lapsi ükskeelsete laste hulgas. Mitmekeelsete laste puhul soovitakse seda läbi viia kõikides omandatavates keeltes (mis tavaliselt pole koolipraktikas võimalik) või siis dominantkeeles (ka see pole alati võimalik). Kui laps on keelt omandanud alla aasta, pole seda ülesannet mõtet kasutada, sest keeleoskus on siis tavaliselt veel väga algeline.

Lausete kordamine näitab:

- Kas tulemus vastab keelekogemusele: nt kui laps on omandanud keelt 2 aastat ja ei tule toime ka lihtlausete kordamisega eesti keeles, siis võib oletada, et lapsel on probleeme keeleomandamise võimega.
- Mida laps oskab - eelkõige morfoloogilis-süntaktiliste oskuste osas; lause kordamisel esinevate vigade analüüs aitab kavandada edasist arendustegevust.

Lausete kordamise ülesande koostamisel on kõige keerulisem valida lausetüübid ja korratavate lausete pikkus. Kui laused on liiga lühikesed, võib laps lauset mehaaniliselt korrata. Sobiva lausepikkuse korral pole mehaaniline kordamine võimalik, vaid tuleb töödelda kuuldu informatsiooni ning uuesti luua lause tähenduslik ja grammatiline struktuur. Sellisel juhul näitab kordamine lauseloomeskust, mitte üksnes mälu tööd. Järelikult peab ülesande koostamisel arvestama ka lapse vanusega (mälu!) ja keelekogemusega. Soovitav on kasutada lihtlauseid, kus on 1-3 vaba laiendit (nt *Poiss sööb palju putru. Täna on emal seljas sinine mantel.*) ja eri tüüpi liitlauseid (nt *Kodus on kell, mis heliseb kõvasti. Kui raamat on loetud, saab multikat vaadata.*). Lausete puhul tuleb jälgida sõnakasutust (mitte kasutada lastele võõraid, harvakasutatavaid sõnu) ja grammatiliste vormide kasutust (seda tuleb varieerida, kasutades nii sageli kui ka harvem esinevaid vorme, nt saava käände vorm erinevates funktsioonides: *Suur õde õpib koolis juuksuriks.; Keda kutsus ema sünnipäevaks külla?;* umbisikuline tegumood, vt näide eestpoolt).



Joonis 2. Mitmekeelse lapse arengu hindamise etapid ja meetodid

2.3. Kokkuvõte

Mitmekeelse lapse arengu jälgimine ja hindamine on väljakutse kõikidele pedagoogidele. Selle eelduseks on teadmised mitmekeelsest arengust ja selle hindamise võimalustest. Oluline on kombineerida erinevaid hindamise viise (vt joonis 2), et saada usaldusväärne tulemus, st õige info lapse oskuste ja võimete kohta.

Suure töö saab teha õpetaja:

- küsides vanematelt taustainfot lapse varasema arengu ja keelekeskkonna kohta;
- tehes regulaarseid märkmeid lapse keelekasutuse kohta;
- hinnates oskusi spontaanses kõnes lapsega vesteldes või piltide alusel jutustada lastes.

Koostöös tugispetsialistiga saab kasutada veel täpsemaid õpivõime ja lähima arengu valla selgitamise viise:

- dünaamiline hindamine,
- pseudosõnade ja lausete kordamine;
- spetsiaalsed ülesanded teksti mõistmise ja kõneloomeoskuste hindamiseks.

2.4. Lugemiseks

- *Assessing Multilingual Children. Disentangling Bilingualism from Language Impairment* (2015). Toim. Sharon Armon-Lotem, Jan de Jong, Natalia Meir. Multilingual Matters. (Raamat olemas TÜ raamatukogus).
 - **Ebert, K.D., Kohnert, K.** (2016). Language learning impairment in sequential bilingual children. *Language Teaching*, 49 (3), 301-338.
 - **Hallap, M.** (2018). Keelepuudega kakskeelne laps: suund tõendus põhisele sekkumisele. *Eripedagoogika*, nr 56, lk 51 – 56.
 - **Hennoste, T.** (2000). Sissejuhatus suulisesse eesti keelde. *Oma Keel*, nr 1. <https://www.emakeeleselts.ee/omakeel/>
 - **Maisla, D.** (2001). *Vigade parandamine. Keeleõpetaja metoodikavihik*. TEA Kirjastus.
 - **Raja, M., Rants, M.-L.** (2013). Kakskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega koolieelikute arengutaseme hindamine. Magistritöö. TÜ. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/31872>
-
-

III. Eripedagoogilised põhimõtted ja meetodid eesti keele kui teise keele õpetamisel HEV lastele klassi tingimustes – alus õpetamise individualiseerimisele ja diferentseerimisele

Eesti keele kui teise keele (edaspidi E2) õpetamisel HEV lastele on sarnane eesmärk nagu teiste õppekeelest erineva emakeelega õpilaste puhul – saavutada eesti keele oskuse selline tase, mis võimaldaks neil oma võimete kohaselt toime tulla sotsiaalses keskkonnas, sh õppetegevustes. Võimed on HEV lastel aga väga erinevad. Primaarse keelepuudega, õpiraskustega, kognitiivselt võimekate ASH ja ATH laste puhul võib seada suuremaid eesmärke ja arendada kõiki keelelisi osaoskusi (nii suulist kui kirjalikku kõnet). Raske ASH ja intellektipuude korral (aga ka liitpuuetega HEV õpilaste puhul) saab piirduda nende võimetest tulenevalt algtasemega, st lihtsa suulise keelekasutusega. Kindlasti vajab aga võimetekohane teise keele õpetamine HEV lastele võrreldes E2 õppivate tavalastega täiendavat ressursi ja keskkonna suuremat kohandamist. Järgnevalt on juttu õpetamise põhimõtetest ja meetoditest.

3.1. Millest õppemeetodi ja -sisu valikul lähtuda?

Õppemeetodi ja –sisu valik lähtub eelkõige õppijate võimetest ja vajadustest. Mille poolest erinevad E2 õppivad HEV õpilased eakaaslastest?

Reeglina on lapsel, kes koolis asub õppima E2, juba üks keel selge ja tunnetuslikud oskused on rohkem arenenud kui esimese keele õppimise ajal, sest lapsed on vanemad. Näiteks on lastel parem mälu, püsivam tähelepanu, nad suudavad rääkida ja mõelda keelest kui nähtusest. Viimane näitab, et arenemas on metakeelelised oskused, keeleteadlikkus.

HEV laste eripärad E2 õppima asudes on järgmised:

- 1) esimene keel ei pruugi olla täielikult omandatud: eelkõige on kujunemata keerulisemad keelelised oskused nagu tekstimõistmis- ja loomeoskus;
- 2) tunnetustegevuses, st üldises või keelespetsiifilises infotöötluses esinevad probleemid, selle võimekus on piiratud (vt ptk 1).

MÕTLEMISEKS: Kuidas mõjutab esimese keele omandamatus teise keele õppimist?

Karlep (2003, lk 22) toob kujundliku võrdluse: laps, kes seni on uisutanud rulluiskudega, saab nüüd pärisuisud ja läheb jääle. Liigutusmuster on üldjoontes sama, kuid tingimused siiski pisut teised ja jääl uisutamine vajab eraldi harjutamist. Pisut vähem on vaja õppida noorel korvpalluril, kes saab nahkpalli asemel kätte kummipalli. Mõlemal juhul on lapsed aru saanud uisutamise või korvpalli põhimõtetest, omandanud liigutusmuistrid, kuid nüüd on vaja õppida kasutama uusi vahendeid.

Ka võõrkeelt õppides tuleb (eakohase arenguga) lapsel hakata talle tuttavaid suhtlussituatsioone lahendama uute (keele)vahenditega. HEV lapse kogemused seoses „(korv)pallimänguga“ või „uisutamisega“ – esimese keelega - on piiratud. See tähendab, et keelelised baasoskused (sõnavara, lausemallid, kõneloome ja -tajuoperatsioonid) on osaliselt kujunemata. Näiteks kui lapsel ei ole emakeeles veel lauselist kõnet, ei saa õpetada teda väljendama oma arvamust eesti keeles, mis eeldab enda väljendamist mitme lausega. Samuti ei suuda selline laps kirjeldada pilti, kuigi oskab nimetada pildil olevaid objekte.

Järelikult ei saa õpetaja teise keele õpetamisel kasutada keerukamaid keelevahendeid ja suhtlemisülesandeid, kui lapse esimese keele oskus või kognitiivne tase seda võimaldavad.

Eelpoolöeldust ei järeldu aga, et teist keelt ei saa õpetada enne, kui esimene keel on omandatud. Jõukohase õpetamise käigus areneb lapse keeletöötlusvõime ja ta on suuteline omandama baasoskused mitmes keeles.

HEV lastel on enamasti **emakeele oskus puudulik, st et neil puuduvad osaliselt keelevahendid** (sõnad, lausemallid), **oskus kõnet luua** (nt valida sõnu, moodustada lauseid, teksti) **ja tajuda/mõista** (eristada sõnu ja mõista nende tähendusi, mõista sõnavormide, lausete ja teksti tähendust ja mõtet). **Seega keeleõppes tuleb kujundada puuduvaid oskusi ja üles ehitada keele süsteem. Küsimus on, kas konkreetse lapse puhul ja konkreetses keskkonnas leidub või jätkub ressursse teha seda mõlemas keeles** (nii eesti kui nt vene keeles) või tegelda intensiivselt ühe keelega (nt õppekeelega) ja leida võimalused toetada teist keelt hiljem. Keelevahendite tutvustamise järjekord ja meetodilised võtted peaksid olema aga sõltumatult keelest sarnased (vt allpool sama ptk).

Paljudel HEV lastel **napib ka teadmisi ümbritsevast keskkonnast** – seega aines, millest rääkida ja sõnade tähendused on piiratud (nt puuduvad kujutlused ajast – kuudest, aastaegadest, taimeliikidest jne). Eriti iseloomulik on see intellektipuudega ja õpiraskustega lastele. ASH laste teadmised võivad olla mingis kitsas valdkonnas väga spetsiifilised, samas teises jälle puududa. **Seega tuleb eakaaslastest oluliselt rohkem tegelda tähenduste kujundamisega.** Näiteks *aedviljade teema puhul on objekte vaja reaalselt maitsta, katsuda, näha; tekstide mõistmisel on õpetajal vaja juurde anda infot, mida lapsel endal mälus pole.* Tekstid on sageli kultuurispetsiifilised, st nendes on juttu konkreetse kultuuri jaoks iseloomulikest nähtustest, sündmustest. On loomulik, et motiivi kuulamiseks, suhtlemiseks ei teki, kui teema on võõras ja kujutluspilti ei teki.

Piiratud infotöötlusvõime tõttu ei suuda HEV õpilased omandada uusi teadmisi keeles, mida nad ei valda või valdavad halvasti. Keele abil kinnistatakse tajukogemusi, täpsustatakse kujutlusi, aga algaja keelevaldaja puhul **ei saa ainult keele vahendusel anda uusi teadmisi/anda uut infot.** Teemad ja aines, mida keeletundides kasutatakse, peavad olema lapsele eluliselt tähtsad ja arusaadavad.

Näiteks jääb algklassiõpilastele arusaamatuks, kui selgitada, kes on kodanik (seda on muidugi raske selgitada mistahes keeles) või verbaalselt selgitada, et tomat on aedvili, aga porgand on juurvili.

Verbaalsed õpetamismeetodid ei ole keeleõppe algetapil HEV laste puhul tõhusad.

Verbaalne sõnatähenduse selgitus eeldab kõnele toetuvat mõtlemist, mis eakohase arengu korral ükskeelsetel lastel kujuneb algklasside lõpuks. Kui aga vaimne areng pole eakohane ja/või on vaja mõelda keeles, milles on väga piiratud oskus, siis see pole õppijale jõukohane. Verbaalse sõnaselgituse puhul on vaja mõelda ka sellele, milliste lausete, sõnade abil seda teha. Kui selgituses on lapse jaoks tundmatud sõnad, pole selgitus mõistetav ja seega ei teki ka kujutust, mis on sõnatähenduse aluseks.

HEV lastel on **arenemata ka kõnefunktsioonid** – näiteks on nende suhtlemine stereotüüpne, lapsed ei oska vestelda, suunata kaaslasi, st nad ei oska keelelisi baasoskusi kasutada suhtlemisel. Enamasti on kujunemata ka kõne reguleeriv-planeeriv funktsioon: lapsed ei suuda täita ülesandeid iseseisvalt lõpuni, iseseisvalt ja teadlikult õppida, vajavad tuge ise enda tegevuse kavandamisel ja kontrollimisel.

Näide rühmatööst: 3-liikmelistele rühmadele on antud ülesanne kirjeldava teksti põhjal täita lünkharjutus (lisada puuduvad sõnad) ja joonistada loomast pilt. Rühmas olev ATHga õpilane haarab vestluses juhtrolli, räägib teistele vahele ja peale, kuid ei suuda suunata teiste enda tegevust. Keelepuudega laps on vait ja passiivne, sest teksti lugemine ja sellest lünka sobivate sõnade leidmine võtab tal aega. Eakohase arenguga laps tajub ajalist survet, ei suuda hästi keskenduda, sest üks kaaslane räägib pidevalt. Ta leiab lihtsama lahenduse ja teeb ülesande ise ära.

On loogiline, et rühmatööl ei ole nii erinevate oskustega laste puhul sel viisil korraldatult mõtet. Küll aga saaks rühmatööd õpetaja suunamisel kasutada just kõnefunktsioonide arendamiseks. Näiteks suhtlusfunktsiooni arendamiseks võiks ülesanne olla jutustada teistele endast õpetaja antud kava, näidisteksti ja tugisõnade alusel. Rühmakaaslaste roll on küsida küsimusi puuduva info kohta. Oluline seejuures on teisi kuulata, oodata oma järjekorda jne. Kirjelduseks ja vestluseks vajalikke keelevahendeid on eelnevalt õpitud (küsimuste moodustamist, välimust ja hobisid puudutav sõnavara). Sel juhul on õpetaja poolt reguleeritud nii rühmatöö sisu kui ka korraldus (lapsed ei pea ise rühmatöö korraldamisega tegelema). Keelematerjal on eelnevalt omandatud (tõsi, ilmselt õpilaseti erineval tasemel) ja rühmatöö eesmärk on ainult selle kasutamine suhtlusolukorras.

E2 õpe HEV õpilaste puhul **tähendab kõigi keeleliste baasoskuste kujundamist ja kõne kasutamisoskuse kujundamist** suhtlusolukordades ja tunnetustegevuses. Nimetatud oskusi on vaja toetada **mõlemas keeles**. Sageli **ei ole võimalik toetuda esimesele keelele** – selle oskus on samuti ebapiisav.

Eelnevat arvestades tuleb nüüd õpetajal mõelda, **millised keeleõppemeetodid on HEV laste puhul tõhusad**. HEV õppijate puhul mängib suhteliselt vähe rolli eelnev keeleõppekogemus, sest reeglina on enne kooli teise keele õpe olnud vähetulemuslik ja selleks on jäänud vähe aega, kuna laste esimese keele areng on samuti hilistunud. Küll aga on kasulik teada lapse esimese keele oskuse taset, sest see peegeldab koolieelses eas toimunud sekkumise korral lapse võimeid (vt eelmine ptk).

Meetodite valikul tuleks arvestada, **kas lapse eesti keele oskus on suhtluskeele tasemel või juba arenenum – kujunemas on õppimiseks vajalik nõ mõtlemiskeele tase.** Viimasel juhul suureneb verbaalsete meetodite osakaal, mis suhtluskeele tasemel õppijaga töös on piiratud kasutusvõimalustega. Näiteks sobib arenenud keelekasutusega õppija puhul uue sõna tähenduse aimamine kontekstile ehk teistele lauses olevatele sõnadele, lause tähendusele toetudes. Suhtluskeele tasemel õppija jaoks selline sõnatähenduse selgitamise viis ei sobi. Meetodite valikul on oluline, et HEV õppija saaks oma oskuste tasemele vastavalt maksimaalselt osaleda erinevates õppetegevustes.

Ka HEV laste keeleõppes kasutatakse tänapäevaseid keeleõppemeetodeid, mille märksõnadeks on:

- **sisupõhisus**, st esikohal on õpitavate keelendite tähendus, sisu, alles seejärel tegeldakse vormiga.
- **kommunikatiivsus ehk funktsionaalsus**, st eesmärgiks on õpetada keelt mõistma ja kasutama suhtlemisel.

3.2. Milliseid põhimõtteid tuleb õpetamisel pidevalt meeles pidada?

Õpetamise põhimõtted on järgmised (vt ka Padrik, 2016, lk 325):

1. Õpetamise praktilisus ehk funktsionaalsus

See põhimõtte avaldub nii õppesisus kui ka meetodites. Eesmärgiks ei ole keelereeglite ja –terminite õpetamine, vaid keelendite kasutamisoskuse kujundamine lähtuvalt lapse sotsiaalse keskkonna vajadustest.

Näiteks ei ole eesmärgiks õpetada kasutama õigesti lause lõpumärke, vaid õppida küsima, andma käske, keelama, kirjeldama, selgitama jne.

Eesmärgiks ei ole õppida pähe kuude nimetusi, vaid kasutama kuude nimetusi ajast rääkimisel seoses mingi kommunikatiivse teemaga (nt Sünnipäeva pidamine.

Talverõõmud. vms).

Õpetamise funktsionaalsus tähendab ka seda, et kasutatakse palju praktilisi ja näitlikke meetodeid. Eriti õpetamise algetapil peaks kõne olema lõimitud tegevusega (nt joonistamine,

liikumine ruumis, käelised tegevused, mängud). Selliste meetoditega on võimalik ka saavutada arusaamine, st kõik, mida õpilane kuuleb ja räägib, on tihedalt seotud tähendusega (vt ka 3.põhimõtte allpool).

2. Kommunikatiivsus

Keele õpetamise raamiks on mikrosuhtlusolukorrad, mille väljendamiseks on vajalikud teatud lausemallid, sõnad, sõnavormid. Õpetajal tuleks läbi mõelda igapäevased suhtlussituatsioonid ning analüüsida, mis lapsel võib nendes olukordades toimetulekuks juba olemas olla ning mida oleks vaja õpetada.

Näiteks tunni alustamine, kus laps peab vajadusel oskama öelda, mis tal koju ununes või vabandada, kui ei osanud kodust tööd teha; ostu sooritamine koolipuhvetis, kus laps peab aru saama müüja küsimustest ja oskama väljendada oma soovi osta konkreetseid kaupu ning küsida vajadusel nende hinda; osalemine kehalise kasvatuse tegevustes, kus laps peab mõistma õpetaja korraldusi (nt järjest loe, jookse 3 ringi, põlvetõstejooksu alga jne).

Kommunikatiivsusest lähtumine tähendab ka seda, et õpetamisel peab alati kujundama **suulise kõne (kuulamine ja kõnelemine) oskusi eesti keeles**. Kui laps suudab juba mingil tasemel lugeda, võib tekkida soov õpetada keelt läbi kirjaliku kõne (kirjutatud laused, tekstid). Kirjalik kõne aga täidab teistsuguseid funktsioone ning selles kasutatavad keelevahendid on keerulisemad kui suulises kõnes. Järelikult ei tohiks alustada ega ka jätkata ainult kirjalikule kõnele toetudes. Suhtluskeeles tasemel on tähelepanu eelkõige suulisel suhtlusel. Järk-järgult saab hakata lõimima suulise ja kirjaliku kõne oskuste kujundamist.

3. Semantika arvestamine

Oluline on õpitavaid **keelendeid** hoolikalt valida, lähtudes nende tähenduse **mõistetavusest, kasutatavusest** suulises kõnes ja **vormilisest lihtsusest**.

Näiteks ei ole algtasemel ehk suhtluskeeles tasemel mõttekas aktiveerida sõnu metsaand, müüüt, olend, linnus, kindlus, kodanik, sest lastel puuduvad kujutlused nende sõnade tähendustest või need on ebatäpsed. Samuti pole need sõnad olulised igapäevases suhtluses.

Suhtluskeeles tasemel ei saa eeldada vastamist miks?- küsimustele, sest sellele vastamine eeldab liitlause (põhjuslause) moodustamisoskust – vähemalt teise osalausega vastamist (sest ...).

Tähendusest arusaamiseks tuleks **rakendada kõiki meeli ehk modaalsusi** (nägemine, kuulmine, kompimine), arusaamist väljendatakse füüsilise tegevuse kaudu.

Näiteks tagasõnade (nt ees – taga) tähenduse mõistmiseks võivad lapsed asetuda ruumis üksteise või mingite esemete suhtes, mängida peitust vastavalt juhistele, paigutada ruumis objekte üksteise suhtes ja kujutada ruumisuhteid tasapinnal (joonistada). Õpetaja peab sõna mitu korda tegevustega seostatult ütleva. Kuuldud sõna (ees, taga jne) juurde võib kohe lisada kirjapildi – sõnakaardi näol (visuaalne tajumise toetab kuulmistaju).

4. Keelekeskkonna kujundamine

Kõigi keeleõppijate puhul on oluline nii keelega kokkupuute kvantiteet kui ka kvaliteet. HEV laste puhul on keskkonnast tuleva sisendi kvaliteet (sellest oli juttu 1.ptk-s ja tuleb juttu ka allpool) veelgi olulisem kui tavalastel, sest nende keeletöötlusvõime on piiratud.

Näiteks vajavad keelepuudega lapsed sõnade omandamiseks suuremat korduste arvu. Järelkult tuleb õpitavate keelendite hulka samas tunnis vähendada (nt tavalaps õpib 7 uut sõna, keelepuudega laps 3 sõna).

Keelekeskkonna tähtsaim tegur on õpetaja, st õpetaja kõne on lapsele mudeliks ja õpetaja keelekasutus peab olema teadvustatud (st õpetaja peab teadlikult mõtlema selle peale, kui keeruliselt ta võib lapsega rääkida) ning vastama lapse keeleliste oskuste tasemele (vt õpetaja kõne kui mudel allpool).

5. Motivatsiooni hoidmine

Õpetus peab olema motiveeriv, st teemade ja materjali valikul tuleb lähtuda lapse huvidest, vajadustest - seosest lapse igapäevase eluga, sh õppimisel oluliste teemadega. Seega motivatsiooni püsimise tagab juba ka eelmiste põhimõtete rakendamine. Kuid lisandub veel üks oluline tegur: motiveeriv on õpetus siis, kui laps tunneb edu, st õpe peab olema ka jõukohane.

Jõukohasuse tagamine omakorda tähendab seda, et õpetamisel ei saa kasutada samu õppematerjale, mida teiste lastega. Vaja on hoolikalt valida, kohandada (st muuta

jõukohaseks) või ise koostada materjale nende keelendite õpetamiseks, mille on õpetaja valinud.

Eelpoolkirjeldatud põhimõtted kehtivad kaasaegses keeleõppes ka tavalaste puhul. On loogiline, et keele omandamine HEV laste puhul ei saagi toimuda täiesti teistlaadselt. **Õpetamist mõjutab aga oluliselt asjaolu, et nende laste puhul on lähima arengu vald tavalaste omast oluliselt väiksem.** Õppimine on teatavasti võimalik ainult siis, kui õpetus toimub lähimas arenguvallas (laps tuleb toime, pingutades täiskasvanu toel). Seega peab õpetaja eelpoolkirjeldatud põhimõtteid täpsemalt ja süsteemsemalt järgima kui tavapärase/võimekate laste puhul – **õpetaja roll on suurem, sest lapse iseseisva õppimise võime on piiratum.**

Järgnevalt tutvustame konkreetseid samme, mille abil eelnimetatud põhimõtteid õpetamisel rakendada.

3.3. Kuidas otsustada, kas valitud teema on funktsionaalne/kommunikatiivne?

Teema on raam, mis aitab mõelda, mida ja kuidas õpetada.

MÕTLEMISEKS

1. Mõtle, kas teema on lapsele motiveeriv, eluliselt vajalik ja tal on olemas vastavad kogemused/kujutlused.
2. Mõtle, milliseid keelevahendeid selle teema piires valida – millist sõnavara, grammatilisi vorme ja lausemalle saaks selle teema raames õpetada/harjutada.
3. Mõtle, kuidas luua tunnis olukordi, kus õpilastel on vaja õpitud keelevahendeid kasutada suhtlemisel.

NÄIDE 1.

Teema: *ilm ja riietus.*

- Teema valik on hea, sest ilmaga puutuvad lapsed kokku igapäevaselt ja ilmast sõltub riiete valik ja tegevused.
- Teema pakub võimalusi eri tasemel keelevahendite valikuks.

Põhisõnavara: peamiste riietusesemete nimetused, ilma tunnuseid väljendavad omadussõnad (*soe, külm, must, sinine, valge, kuiv, märg*), nimisõnad (*lumi, vihm, päike, öö, päev, hommik, õhtu*), tegusõnad (*puhuma, paistma, sadama, panema, minema, võtma*).

Arenenuma keeleoskuse puhul on võimalik tõsta sõnavara raskusastet:

vihmane/päikeseline/tuuline/udune ilm; ilmastikunähtused: *pakane, torm, äike; müristama, tuiskama, välku lööma, sulama* jne.

Kõikide sõnade tähendusi on võimalik näitlikustada pildiga, lisada saab heli, video jne.

Lausemallid: On võimalik harjutada igapäevaselt vajalikke lihtlausemalle analoogia alusel; nt lausemallid *Ma panen selga/jalga/pähe/kaela..... Õues sajab vihma/lund. Õues puhub tuul/paistab päike.*

Arenenuma keeleoskuse puhul: *Ma panen jope selga, sest õues on külm. (....., sest.....). Kui õues on pakane, on vaja selga panna.... ja jalga panna.....(kui....., siis.....). Tallinnas sajab vihma, aga Tartu sajab lund. (....., aga.....)*

- Teema pakub ka võimalusi suhtlusolukordade loomiseks. Näiteks on vaja teada, mis ilm on praegu/eile/homme (nt klass läheb õppekäigule metsa); mida selga panna, mida mitte panna. Seega on võimalus luua olukordi küsimusvastus dialoogiks, toetudes kirjalikule tekstile/piltidele.
- Tunnis saab kasutada kuulamisülesannet – ilmateate (lihtsustatud) teksti raadiost või televisioonist. Ilmateate sõnavara on oluliselt raskem (nt *vahelduv pilvisus, hoogvihm, õhutemperatuur*) ja võiks jääda mõistmise tasandile.
- Teema pakub võimalusi ka lõimitud aine- ja keeleõppeks, nt oskus orienteeruda Eesti kaardil, lugeda ilma leppemärke, võrrelda temperatuure, otsida netist infot.

NÄIDE 2.

Teema: *lause lõpumärgid (I kl)*

- Teema ei ole kommunikatiivne, tegemist on õigekirjareeglite õpetamisega. See, millise märgiga lause lõpeb, muutub oluliseks alles arenenud keeleoskuse puhul, kui on vajadus ennast kirjalikult keelereeglitele vastavalt väljendada.
- Teema on vormiline, mitte sisuline.

I klassi õppekava näeb aga selle teema käsitlemist ette. Lähtudes kommunikatiivsuse põhimõttest, peaks lauselõpumärkide kasutuse õppimisele eelnema kommunikatiivselt eri tüüpi lausete (küsi-, käsk- ja hüüdlause, jaatav lause, kommenteeriv lause jne) mõistmine ja moodustamine suuliselt. Lauselõpumärke läheb vaja kirjalikus kõnes ja nende kasutamine põhineb lause kommunikatiivse sisu mõistmisel.

NÄIDE 3.

Teema: kuude ja aastaegade nimetused

Teema ei ole kommunikatiivne, tegemist on kindlate sõnade nõ äraõppimisega. Selline sõnavara on küll vajalik, kuid selle õppimine ei peaks olema omaette ja ainsaks eesmärgiks tunnis. Sellise sõnavara omandamise eelduseks on, et lastel on olemas ajakujutlused, st kujutlused tegevustest, riietusest vastavalt ilmale, ilma tunnustest jne. Aastaaja nimetus on üldistus nende tunnuste alusel. Kui lapsel on need nimetused olemas esimeses keeles, siis on vaja lihtsalt ära õppida vastavad nimetused teises keeles – seda on võimalik teha muude teemade ja igapäevase elu käigus. HEV lastel on sageli ajaga seotud sõnavara puudulik, seega ei ole selline teema neile motiveeriv – lihtsalt tuupida pähe sõnu nende tähendust täielikult mõistmata. Veelgi formaalsemad on kuude nimetused. Enne nende õpetamist peaksid lastel aktiivses sõnavaras olema aastaegade nimetused. Kuude nimetused tuleks seostada lapse jaoks oluliste sündmuste ja tegevustega.

3.4. Kõik algab semantikast ehk kõne mõistmisest

Miks HEV-laps kuulab, aga ei kuule?

Iga keele õppimine algab passiivse õppimise faasist, kus õpijad omandavad keelt seda kuulates. Kuid keele kuulmine ei tähenda veel selle kuulamist ja sellest arusaamist.

Kuulamine on aktiivne tegevus. HEV laps sageli kuulab, aga ei kuule (st ei mõista). Piltlikult

võib olukorda kujutada ette nii, et laps, kelle verbaalne töömälu ja kuulumistähelepanu on piiratud mahuga, tajub ümbritsevat juttu halvemal juhul nagu müra (vrld raadioga, mis mängib muu tegevuse taustaks) või nagu oleks telefoni levi halb (kogu info ei jõua kohale). Ühel hetkel võib õppija välja lülituda, sest ta ei suuda enam kuulumise teel tulevat infot vastu võtta, tähelepanu hajub. Fakti, et HEV lapsed on oluliselt suuremates raskustes keelise sisendi (sisendkõne) kasutamisel kõnelema õppimiseks, on rõhutanud ka kakskeelsete laste uurijad (nt Paradis, 2016).

Ilma mõistmiseta aga ei kujune aktiivne kõne ehk keele kasutamine. Mõistma peab õpilane erineva mahu/keerukusega keeleüksuseid: sõnu, lauseid, tekste.

Kuidas sõltub mõistmise arendamine lapse keeleoskuse tasemest?

Suhtluskeele tasemel on oluline mõelda sellele, mida laps peab mõistma, et pisutki orienteeruda klassis toimivas. Kindlasti on olulised õpetaja juhendid/korraldused laste tegevuse korraldamisel klassis (nt *tõuse püsti, istu, alustame tundi, tule tahvli juurde, ava õpik lk ..., kirjuta vihikusse kuupäev, tõsta käsi* jne). Klassiõpetaja saab ise jälgida/analüüsida, millised on tema poolt kasutatavad tüüpilised korraldused lastele ning neid õpetada. Et keeleomandajal on juba arenenud mälu, saab alustuseks kujundada tervikväljendite (korralduste, küsimuste) mõistmist, st laps ei pruugi mõista nendes väljendites esinevaid sõnu eraldi või muudes kontekstides. Samas on vaja mõelda läbi ka lapse igapäevase tegevusega (nt õppeainete nimetused, koolis oluliste ruumide - *söökla, garderoob, õpetajate tuba, muusikaklass* nimetused, konkreetsete ainetega seotud tegevused – *liitma, lahutama, kirjutama, lugema, häälima* jne) seotud sõnade mõistmise kujundamine.

Seejärel võib soovitada ette võtta õppematerjal (ainete kaupa) ning teha selle põhjal loetelu tüüpilistest tööjuhenditest (nt *lisa puuduvad tähed, tõmba sobivale sõnale joon ümber/alla, leia lausele sobiv lõpp, täida lüngad* jne). Seega tuleb lähtuda juba eelmainitud põhimõttest, et õpetada tuleb seda, mis aitab õppijal paremini koolis toime tulla ning esialgu võiks vältida selliste sõnarühmade mõistmise kujundamist, mis ei aita otseselt kaasa õppeülesannete täitmisele ega kaaslastega suhtlemisele, st pole hädavajalikud mõista (nt kuude nimetused eesti keeles, arvsõnad, kõikide värvuste nimetused jne). Vaja on õpetada mõistma nt neid värvuste nimetusi, mida õpetaja korraldustes/tööjuhendites sageli kasutab. Arvsõnade

õppimise asemel võib esialgu selgitada lapsele, et õpetaja kirjutab vajalikud lehekülje numbrid tema jaoks paberile või tahvlile.

Mõtlemiskeele tasemel peaks mõistmise kujundamisel tähelepanu pöörama eelkõige ainespetsiifilistele terminitele, samuti keeruliste lausete (põimlaused) ja tekstide mõistmisele. Eesti keele õpetamiseks sobilike tekstide teemad on samad/sarnased, mis õppija klassis käsitletavat teemad, kuid mahult ja keeleliselt keerukuselt lihtsamad.

Kuidas luua olukord, et (HEV) laps kuulaks ja kuuleks, st mõistaks?

1. Kasuta **keelematerjali** (sõnu, lauseid), **mis on lapse lähimas arenguvallas**, st selliseid keelendeid, mida ta suudab korrata ja mida ta võiks ja suudaks hakata ise varsti kasutama. Kvaliteetne sisend on lapsele mõistetav ja sammukese võrra lapse enda keelekasutusest ees.

NÄIDE 1. Kui lapsel puudub aktiivne sõnavara, st ta ise praktiliselt eesti keeles ei räägi, kasuta oma kõnes sageli just sõnu, mida lapsel kohe vaja läheb, 1-2-sõnalistes lausungites. Rõhuta neid sõnu intonatsiooniga, kasuta miimikat, žeste (nt osutamist), mis aitavad lapsel sõna tajuda ja sellest aru saada. Laps saab aru, kui räägitakse sellest, mis toimub SIIN JA PRAEGU – kõne on seotud ühise tegevuse või olukorraga, kus viibitakse.

NÄIDE 2. Kui laps kasutab suhtlemisel juba üksikuid sõnu ja fraase, siis kasuta oma kõnes lihtlauseid (3-4-sõnalised), põhisõnavara ja lihtsaid grammatilisi vorme. Seega kasuta just sellist grammatikat, mida laps võiks hakata ka ise peagi kasutama. Ka sellise lapsega on mõistmise seisukohalt kasulik rääkida sellest, mis toimub SIIN JA PRAEGU, aga ka sellest, mida just tehti (täna, eile) või mida tegema hakkate (SEAL JA ENNE/VARSTI).

2. Loo olukord, kus ilmneb, **kas laps sai aru**, st anna juhised, tee paus ja lapse lapsel tegutseda, reageerida. Keele omandamise algetapil on vaja arendada kõnet (eelkõige selle mõistmist) just **praktilistes tegevusolukordades** (nt asjade viimine, toomine, korrastamine, võimlemine, käelised tegevused, söömine, ühistegevused).

Kui laps ei saanud aru, st ei reageerinud juhendile ootuspäraselt, kujunda mõistmist nii: anna korraldus/juhend (nt *ava õpik*), täida see ise ning kommenteeri (*avan õpiku*). Seejärel anna sama korraldus ja palu (sh nt osuta žestiga) lapsel see täita. Kui laps täidab korraldust, kommenteeri, mida laps teeb (*sa avad õpiku*). Sama korraldust on soovitatav mõne aja pärast

(nt järgmises tunnis) lapsele esitada veel 2-3 korda, et olla kindel, et see saab lapse jaoks mõistetavaks. Sel viisil kordub sama keelend (tööjuhis, sõna, väljend) lühikese ajaperioodi jooksul umbes 5 korda, st kontsentreeritult.

Kõne mõistmist toetavad järgmised tegurid:

- Räägi keskmisest aeglasema tempoga!
- Rõhuta olulisi sõnu!
- Tee pause ja anna lapsele aega reageerida!
- Toeta kõne tajumist kehakeelega, miimikaga, intonatsiooniga!
- Loo olukord, et laps nii kuuleb kui näeb õpitavaid keelendeid: visualiseerida saab pildiga/esemega, skeemiga, kirjaliku kõnega (sõna- või lausekaart, tekst tahvil). Enamasti on HEV lastel suuremad probleemid kuulmistaju ja –mälu. Visuaalne taju ja mälu võimaldavad kõnet tajuda bimodaalselt.
- Korda samu sõnu, lauset!
- Lihtsusta/muuda öeldut!
- Lase lapsel tajutut korrata – kui laps seda suudab teha ja teeb, siis see aitab tal keelt töödelda (ära sellise töökorraldusega üle pinguta, pidevalt ei ole vaja kõike korrata). Võiks kasutada algoritmi: *õpetaja annab juhendi – õpilane kordab või ütleb oma sõnadega - õpilane tegutseb – õpilane kommenteerib, mida tegi.*
- Selgita välja, milliseid grammatilisi konstruktsioone ja lausungeid laps suudab järele korrata. Sellised lausungid on tema töömälu mahule vastavad, neid on ta suuteline analüüsima ja mõistma.
- Räägi vähem! Jälgi, et sinu kõne ja lapse kõne oleksid tasakaalus. Kui laps räägib vähe, st kasutab üksikuid sõnu, lühikesi lausungeid, ei tohi ka õpetaja rääkida palju.

Tööjuhendite mõistmine on väga tähtis

Tööjuhendite kaudu saab harjutada kõne mõistmist, aga kujuneb ka kõne reguleeriv-planeeriv funktsioon ehk oskus kõne abil oma tegevust suunata ja kontrollida.

- Võta aega nendega tegelemiseks!

- Jälgi, et need koosneksid lühikestest lausetest ja et sõnavara oleks mõistetav! Jaga pikad juhendid osadeks, st kirjelda tegevust samm-haaval!
- Loo olukord, kus laps kuuleb ja näeb (loeb, näeb sümbolit) juhendit!
- Lase lapsel juhendit korrata või öelda oma sõnadega!
- Küsi juhendi kohta küsimusi, aruta lapsega läbi, kuidas ülesannet täita.

Näide. *Kirjuta lünka sobivad sõnad luuletusest, milles on täishäälikuühend.*

Tööjuhend on võetud ühest 2. klassi töövihikust. Juhend on esitatud põimlausena, mis võib muukeelsele õpilasele olla raske mõista.

Sellise juhendi puhul on soovitatav kirjeldada tegevust ülesande täitmiseks samm-haaval:

1. Loe luuletusest 1. rida.
2. Leia sõnad, milles on täishäälikuühend.
3. Tõmba neile sõnadele joon alla.
4. Loe lause (kus lünk).
5. Vali lünka sõna (nende hulgast, millel joon all).
6. Jaa nii edasi: luuletuse 2, 3. rida.....

Tekstide kuulamine ja mõistmine

Kuulamine kui üks osaoskus on mõistmise kujundamise teenistuses. Tänapäevases keeleõppes rõhutatakse autentsete ja kõnekeelsete tekstide kuulamise tähtsust. Oluliseks peetakse erinevate kõnelejate (mitte ainult õpetaja) kõne mõistmise harjutamist. Loomuliku kõnekeele **ja erinevate kõnelejate kõne mõistmise harjutamine** on oluline ka HEV laste puhul, kuid õpetamise algetapil on esiplaanil siiski jõukohasus. Kasutada tuleks **lihtsustatud kõnekeelt** (mitte kirjakeelt), ideaalis **erinevate kõnelejate poolt** (mitte ainult õpetaja, vaid ka helikandjale salvestatud kõne kuulamine). HEV laste puhul tuleks vältida pikki kuulamisülesandeid, millele järgneb iseseisev kirjaliku ülesande täitmine.

Koolis töötatakse peamiselt kirjalike tekstide abil. Tekstide mõistmine on seega teadmiste omandamisel määrava tähtsusega. Kui õppija eestikeelse suulise kõne mõistmine on juba sellisel tasemel, et ta saa hakkama igapäevastes kooliga seotud situatsioonides, tuleks rohkem hakata töötama tekstide mõistmisega.

Tekstidega töös:

- Vali hoolikalt materjali, st tekste, millega töötada. Näiteks kui eesti kooli 3. klassi tuleb muukeelne õpilane, kelle eesti keele oskus on väga piiratud, ei saagi alguses tekste kasutada. Kui aga ühel hetkel võtta õppematerjaliks juba tekst, siis ei sobi selleks kindlasti 3. klassi eesti keele õpiku tekstid, vaid teksti peaks õpetaja ise looma või valima (nt lihtsustatud õppe 1. klassi lastele mõeldud tekstide hulgast, vt hev.edu.ee). Lihtsustatud õppe õpilastele on eripedagoogid loonud sisult ja vormilt lihtsad tekstid. Sisu puhul on jälgitud, et see vastab lapse kogemusele, teadmistele. Kui teksti teema, sisu on üldiselt arusaadav, on ka piiratud keeleliste oskustega õpilastele tekst jõukohasem mõista.

Esimeste tekstidena tuleks valida/luua seega sellised tekstid a) mille sisu vastab lapse kogemusele; b) mille sisu on võimalik (osaliselt) illustreerida.

Näiteks „Sünnipäev“



Pilt on võetud clipart.com

Siimul on sünnipäev. Laua peal on tort ning tordi peal on üks küünel.

Poiss puhub küünla ära. Siis saab hakata torti sööma. Siim sai sünnipäevaks mitu

kingitust. Tühi kingikarp ja kingitused on laua kõrval maas. Isa kinkis poisile korvpalli,

aga ema kinkis auto. Siimul on kingituste üle hea meel. Sünnipäev on üks väga tore päev!

- Enne tekstiga tööd tuleks teha tööd sõnavaraga, st õppija jaoks välja kirjutada eraldi lehele või teksti algusesse need sõnad, mille mõistmine võib valmistada raskusi. Nende sõnade tähendus tuleb lapse jaoks **enne** lugemist selgitada.
- Teksti võiks esimesel korral lugeda õpetaja (ka siis, kui õppija puhul on tegemist tehniliselt hea lugejaga, sest õpetaja lugemine on eestikeelse kõne näidis õppijale).
- Teksti tuleks analüüsida õppijaga lausehaaval, st küsida lause kohta küsimusi ja kommenteerida olulist infot. Kui laps ei oska mõnele küsimusele vastata, siis tuleb mõelda, kas ta sai üldse küsimusest aru. Kui eeldada, et sai aru, siis võib tal raske olla vastust sõnastada. Järelikut on alguses oluline sõnastada küsimus samade sõnadega, nagu tekstis on vastav info öeldud - siis saab õppija toetuda tekstis toodud sõnadele. Eriti aitab lapsel küsimusele vastata, kui küsimus on sõnastatud viisil, et vastamiseks saab õpilane suures osas korrata küsimust ja lõppu lisada vastussõna. Nt küsimus: *Isa kinkis poisile mille?* Laps peab vastuseks lisama õpetaja öeldule vaid sõna *korvpalli*: *Isa kinkis poisile korvpalli*.
- Tekstide analüüsile on soovitav lisada mõni ülesanne, kus õppija peab kasutama tekstis toodud keelevahendeid- lauseid, sõnu, sõnavorme (nt lünkharjutus).
- Tekstide mõistmisele aitab kaasa, kui tegeleda ühe tekstiga mitmeid kordi, st mitmes järjestikuses tunnis. Kui iga kord suunab õpetaja mõistmist oma küsimuste ja kommentaaridega, saab õppija jälle natuke rohkem sellest tekstist aru.

Kõiki keelendeid ei peagi õppima kasutama.....

On keelendeid, mida laps tõenäoliselt ei hakkagi aktiivselt päris õigesti kasutama, kuid millest ta siiski peaks aru saama (nt omastava ja osastava käände või ma- ja da-tegevusnime kasutamine vene kodukeelega lastel – st grammatilised vormid, mille puhul avaldub keelte vastasmõju; valdavalt kirjalikus kõnes esinevad keerukad liitlausemallid või sõnavara). **Ainus kriteerium**, mille alusel otsustada, millistest keelenditest lapsel on vaja aru saada, aga

Semantika ehk keelendi tähenduse mõistmise kujundamine on alati keeleõppes esimene etapp.

milliseid kindlasti ka kasutama õppida, **on kommunikatiivsus/funktsionaalsus konkreetse lapse võimeid ja keskkonna vajadusi arvestades.**

MÕTLEMISEKS

Kas muukeelse õppija puhul on eesmärgiks õppekava või kogu klassi õppematerjali läbimine? Õppida korraga keelt ja omandada uusi teadmisi eeldab häid võimeid (st head verbaalse ja mitteverbaalse info töötlemisvõimet, mõtlemist). Ka eakohase arenguga laps vajab algetapil tuge, mille suurus sõltub lapse keeleoskusest ja selle arengust. Muukeelne HEV laps kahes suunas korraga joosta ei suuda. Tema puhul on vaja esmalt kujundada võimalikult kiiresti eesti keele oskust, mis omakorda põhineb eesti keelest arusaamisel. See aitab tal järk-järgult paremini õppimisel hakkama saada ja nii ka õppekavakohaseid teadmisi omandada.

3.5. Aitame õppija eesti keeles rääkima!

Ehkki eestikeelse kõne mõistmine on koolis toimetuleku esimene eeldus, on oluline, et laps püüaks võimalikult kiiresti hakata ka ise eesti keelt kasutama.

Eesti keelt teise keelena õppija kasutab alguses sellist keele omandamise strateegiat nagu holofraaside äraõppimine ja kasutamine, st ta jätab meelde keelekeskkonnas sageli korduvad ja tema jaoks oluliste tegevustega seonduvad väljendid, laused. Kui õpetaja teab seda strateegiat, siis ta mõtleb läbi need laused/väljendid, millest laps saaks alustada ja mis teda aitaksid kõige olulisemates olukordades (nt kuidas küsida abi või öelda, et ei saa aru, ei oska; kuidas paluda tualetti, üles leida mõni oluline asi jne). Soovitav on mõned päevad uut õpilast jälgida ja teha märkmeid, millistesse olukordadesse laps satub ja mida lapsel oleks vaja öelda.

Kui holofraasidega on algus tehtud, saab edasi liikuda juba teemadega seotud sõnavara ja erinevate grammatiliste oskuste kujundamisega.

Aktiivse sõnavara kujundamine

Sõnavaraga töö on keeruline, sest see on kõige mahukam oskuste valdkond ning iga sõna vajab eraldi õpetamist (erinevalt nt morfoloogilistest oskustest, mis ühel hetkel (kui laps on

sisendina saanud piisavalt infot sõnavormi moodustamise kohta) vallastuvad (st rakenduvad uutel õpitavatel sõnadel).

Aktiivse sõnavara kujundamise põhimõtted on:

- Sõnade valik lähtub konkreetsest teemast (nt Sügis metsas. Lähme raamatukokku! Jõulud lähenevad.). Teema loob raami sõnade valikuks ning aitab sõnu meelde jätta (st välistab juhuslikkuse sõnade valikul, sõnad on omavahel seotud). Sama teema raames tuleb suhtlus- ja mõtlemiskeele tasemel valida erinevad sõnad. **Suhtluskeele kujundamisel** valida sõnad, mis on suure kasutussagedusega, **mõtlemiskeele tasemel** juba sellised sõnad, mida lapsed päris igapäevaselt ei kasuta.

Näide tegusõnade valikust jõuluteemal: Päkapiku tegevused

- Suhtluskeel: päkapikud tulevad, vaatavad, toovad kinke, hüppavad, jooksevad, teevad kinke, panevad aknalauale, aitavad jõuluvana*
 - Mõtlemiskeel: päkapikud piiluvad, hiilivad, rõõmustavad, kurvastavad, kiirustavad, valmistavad kingitusi, üllatavad*
- Oluline on teema raames valida eri liiki sõnu: nii nimi-, tegu-, omadus- kui muutumatuid sõnu. **Tegusõna vajab erilist tähelepanu**, kuna see on lause keskne element ning sellega seostuvad nii tähenduslikult kui grammatiliselt teised sõna lauses.
 - Sõnade valikul tuleks mõelda, kas see sõna, mida soovime õpetada, võiks õppija esimeses keeles/emakeeles olemas olla. Kui arvame, et on, siis tuleb tutvustada eestikeelset sõna ja harjutada seda erinevates sõnaühendites ja lausetes kasutama. Kui eeldame, et seda sõna ei pruugi olla õppija emakeeles, on õpetamine keerulisem. Sel juhul tuleb luua kujutlus sellest, mida sõna tähistab/nimetab ehk peame töötama põhjalikult sõna tähendusega. Näiteks kui tahame õpetada sõna *koorima*, on vaja luua kujutlus/teadmine (vastavalt õppija vanusele, kognitiivsetele võimetele), mida saab koorida, mis vahendeid on vaja koorimiseks, miks on üldse vaja midagi koorida jne. Kui sõna tähistab tajutavat objekti, tegevust, omadust, saab kujutlust luua esemetele ja piltidele/fotodele/filmidele toetudes. Kui aga õpetatava sõna tähendus on abstraktne (nt *aus*, *töökas*), tuleb sõna tähendus kujundada läbi selgituste, näidete ehk kõnele

toetudes. Siis on vaja jälgida, milliseid sõnu sisaldavad lausungid, mida õpetaja selgituseks kasutab (ei tohiks olla õppija jaoks võõraid sõnu).

- Suhtluskeele õpetamisel sõnu valides tuleks arvestada ka sõnade hääldusraskust. Mida keerulisem on õpitavat sõna hääldada, seda raskem on seda omandada ja kasutama hakata.
- Uusi sõnu tuleb õpetada sõnaühendites või lausetes. See aitab mõista sõna tähendust ning õpitavad sõnad on seostatud juba tuttavate sõnadega ehk see soodustab sõnadevaheliste seoste kujunemist (Vt Pajusalu, 2009).
- Mida piiratum on eesti keele oskus, seda rohkem kordi peab õppija õpitavaid sõnu kuulma õpetaja poolt ning saama ise õpetaja suunamisel kasutada. Piiratud sõnavara puhul on sõnade tähenduslikud väljad kitsad ning seetõttu uued sõnad ei kinnistu õppijal kiiresti. Üks-kaks korda sõna kuulmine ja/või kasutamine ei võimalda sõnal salvestuda pikaajalisse mällu. HEV õpilane peab tajuma sõna (st seostama kuuldud sõna tähendusega) ja õpetaja suunamisel kasutama/kordama eakohase arenguga teise keele õppijast umbes 5 korda sagedamini, et seda mällu salvestada.
- Sõnu on õppijal kergem omandada, kui omandamisel rakendatakse kõiki võimalikke meeli: ta **kuuleb** õpitavat sõna (õpetaja ütleb), **näeb** selle sõna kirjalikult (sõnakaart, lausekaart), ise ütleb sõna, st sooritab **kõneliigutused** (alguses võib sõna õpetaja järel korrata, seejärel on eesmärgiks juba iseseisev kasutamine).

Grammatiliste oskuste kujundamine

Grammatika roll keeles on võimaldada väljendada seoseid ja suhteid nähtuste vahel. Kui õppija ei oska kasutada eesti keele grammatikat, saab ta üksnes nimetada esemeid, olendeid, tegevusi, omadusi. Eesti keel on rikka morfoloogiaga keel, mistõttu esineb eesti keele kui teise keele omandamisel palju raskusi just morfoloogiliste kategooriate omandamisel

Suhtluskeele tasemel on eesmärk kujundada peamiste eestikeelsete lausungite (lihtlausungite) kasutusoskus, sh võivad olla mõnede sõnade lõpud lausungis valed.

Mõtlemiskeele tasemel on oluline keskenduda keerulisemate lausetüüpide (liitlause, eriti põimlause) ja sõnavormide õige kasutuse kujundamisele. Tuleb arvestada sellega, et ka

arenenud keelekasutuse korral jäävad (kauaks) püsima mõned spetsiifilised vead (nt sõnade järjekorra vead lauses, sihitiskäänete, so nimetava, omastava ja osastava vormi valiku vead, ma- ja da-tegevusnime, sõnatüvede kasutuse ja lõpuvariantide vead). See, mis on eesti keeles keeruline omandada eesti ükskeelsetel lastel, on alati raske ka eesti keele kui teise keele omandajatele. Lisaks mõjutab E2 grammatiliste kategooriate omandamist ka õppija emakeel.

Grammatiliste oskuste kujundamise põhimõtted on:

- Grammatika õpetamine algab **lihtsate suuliste lausungite mõistmise ja kasutuse kujundamisest**. Lähtuma peaks sellest, mida on õppijal vaja keeleliselt teha ehk ütluste funktsioonist. Esimesed funktsioonid on nt: soovi/vajaduse väljendamine: (*palun*) *anna/too mulle.....*; keeldumine, puudumine: *ma ei taha...., mul ei ole.....*; (pildil kujutatud tegevuse) kommenteerimine: *Poisid mängivad palli.*; kaasõpilase tegevuse korraldamine: *tule...., võta...., pane....*; info küsimine: *Kus on....., Kellele annan Mida jne.*
- **Sõnavormide** õpetamiseks on õige aeg, kui õppija suudab juba suhelda lihtsate 3-4sõnaliste lausungitega. Millistele sõnavormidele, st sõnalõppudele keskenduda? Nendele, mis on eesti keeles sageli kasutusel ja mida õppija vajab oma erinevate suhtluskavatsuste (vt eelmine punkt) korrektseks väljendamiseks. Esimeste õpetatavate käändsõnavormide seas on: omastav, osastav, sisse- ja alaleütlev (neid on sageli vaja ka õpetada eristama), sees- ja alalütlev ning kaasaütlev kääne; pöördõnavormidest: olevik, lihtminevik, käskiva kõneviisi vormid ning ma- ja da-infinitiiv.
- Grammatilised oskused kujunevad nn **analoogiaüldistuse** teel. Õppija peab keelekeskkonnas kuulma õpitavat vormi piiratud aja (nt ühe õppetunni või loomulikus keelekeskkonnas terve päeva) jooksul korduvalt ning selle tulemusena ajutegevus keskendub sellele vormile. Kui infot vormi kohta on piisavalt, tekib järkjärgult alateadlik reegel ehk üldistus, st inimesel kujuneb oskus seda vormi kasutada kõikide sõnadega - nii nendega, mille toel vormi õpetati, kui ka uute, õpitavate sõnadega.

- Grammatika õpetamine toimub eelkõige **suuliste suhtlusülesannete** raames. Kui laps hakkab juba kasutama nt kaasütlevat käänat kaasolu tähenduses (*Lähen täna koju koos Miinaga; mulle meeldib mängida Miinaga* jne), siis võib selle vormi kasutuse seostada õigekirja õpetamisega: *kui sõna vastab küsimusele kellega? millega?, kirjutame sõna lõppu –ga* (selle reeglita tutvutakse eesti koolis 2. klassis ja õpitakse põhjalikumalt 3. klassis).
- Grammatika omandamisel aitab õiget sõnade järjekorda, sõnalõppu omandada **skeem**, mis fikseerib olulised tunnused. Nii nagu sõnavaragi kujundamisel on oluline toetuda õpetamisel erinevatele meeltele: õpetaja ütleb lause, tähistab lause skeemiga, kirjutab lause ja laseb lapsel skeemi järgi korrata (siis juba ka ise moodustada).
- Õpetamisel tuleb meeles pidada põhimõtet „**üks raskus/uus oskus korraga**“. Kui eesmärgiks on kujundada mingi uue grammatilise vormi ja/või lausemalli kasutusoskust, tuleb kasutada lapsele tuttavat sõnavara. Kui eesmärgiks on õpetada uusi sõnu (nende tähendust ja seejärel neid aktiveerida), siis tuleks nende kasutamist harjutada tuttavates grammatilistes vormides ja lihtsates lausetes.

Näide 1: Laps alles tutvub sõna *viimane* tähendusega (*kes on järjekorras/rivis viimane? viimane komm/tund/pilet*). Kui laps juba mõistab selle sõna tähendust, siis õpib ta seda esmalt kasutama algvormis, *nt Eesti keel on esimene tund, aga matemaatika on..... (viimane). Mari on rivis esimene, Jüri on... (viimane)*. Ta ei suuda seda sõna kohe kasutada rasketes/harvaesinevates grammatilistes vormides (nt oleva käände vorm *viimasena*, saava käände vorm *viimaseks*; raske võib olla ka – *ta elab viimasel korrusel*).

Näide 2: Ei saa korraga omandada järgarvsõnu ja kohe kasutada neid ka erinevates grammatilistes vormides (nt *elab esimesel korrusel, tuleb neljandalt korruselt, jäi teiseks*). Kui laps mõistab järgarvsõnade tähendust (st suudab vastata/reageerida õigesti küsimustele/korraldustele: *Näita, kes on viies? Kes elab kolmandal korrusel? Kas söökla on esimesel või teisel korrusel?*), võib suunata teda järgarvsõnu ka ise kasutama: *mitmes on rivis Tanel?* (eeldab algvormi kasutamist, mis on kõige lihtsam), *mitmenda koha sai...?* (omastav), *mitmendale korrusele lift sõidab?* (alaleütlev). Õpilasele võib olla ka

raske kõigi väliskohakäänete rakendamine korraga (samas tunnis; nt *läheb mitmendale korrusele? elab mitmendal korrusel? tuleb mitmendalt korruselt?*)

- Ei ole otstarbekas keskenduda selliste vormide harjutamisele/drillimisele, mis on keelepuudega lastele rasked ka emakeeles (samad vormid on rasked ka E2 õppijale, vt eestpoolt). Nende (nt tüvede, lõpuvariantide) õige kasutus sõltub sisendi hulgast ja õpilase metakeelelistest oskustest (st kas ja kuidas ta suudab korraga jälgida nii keele sisu kui vormi). Kui viimased on piiratud, siis olulisem on see, et õpilane mõistaks grammatilisi tähendusi, julgeks suhelda (sh vigadega) ja saaks suhtlusolukordades hakkama.

3.6. Sisendi kvantiteet ja kvaliteet. Õpetaja kõne kui mudel

Keele omandamine/õppimine kulgeb seda efektiivsemalt, mida rohkem viibib laps õpitava keele keskel. Sisendi kvantiteedi seisukohalt on täiesti erinev olukord, kui laps õpib E2 eesti või vene õppekeelega koolis. Äärmiselt oluline on nii see, kui palju puutub laps õpitava keelega kokku väljaspool kooli, kui ka kuuldava keele kvaliteet (selle kõnekeelne autentsus ja õigsus; vrld eesti keele õppimine Narvas, Tartu vene õppekeelega koolis, Viljandi eesti õppekeelega koolis). On tõestatud, et HEV lapsed suudavad ümbritsevast keskkonnast (sisendkõnest) vastu võtta oluliselt vähem kui eakaaslased (vt 1. ptk keeletöötlusvõime). Lisanduvad ka veel sotsiaalse interaktsiooni eripärad osadel lasterühmadel. Näiteks ASH lapsed ei suhtle, mistõttu saadava sisendi maht on samuti väiksem. Seega keeleõppe võtmeteguriks nende laste puhul on pigem kommunikatsiooni kvaliteet kui kvantiteet (Paradis, 2016).

Sisendi kvaliteet on HEV laste puhul äärmiselt oluline. Ainult sisendi kvantiteedi tõstmine edu õpetamisel ei taga.

Koolis on sisendi kvaliteedi puhul keskne roll õpetajal. Keelekümblusmetoodikas rõhutatakse rikka keelega eeskujude tähtsust: „...õpetaja keel peab olema ehtne ja tähendusrikas, mitte lihtsalt ladus,ühe sammu võrra võimetest ees olev eeskuju...“ (Desrochers, 2005, lk 124-

125). Niisiis on äärmiselt oluline sisendkeele mõistetavus (vt eestpoolt kõne mõistmise toetamine). **Ainult mõistetav keel saab olla õpilasele mudeliks.**

Õpetaja keelekasutuse mõju laste keelelistele osaoskustele on rohkem uuritud koolieelses eas, st algajate keele omandajate puhul (Gosse et al., 2014; Salminen, 2014 jt). Kui õpetajad kasutavad jõukohast lauseehitust ja sõnavara, tagasisidestavad laste vastuseid ja suhtlusalgatusi, siis areneb laste kõne mõistmine ja suhtlemisoskus kiiremini.

Õpilaste vastuste osaline või täielik kordamine ja ümbersõnastamine on peamised viisid **mudeldava tagasiside** andmisel. Sellise tagasiside korral saab õpilane aru, et õpetaja kuulab teda aktiivselt, sai temast aru ja suhtlus toimib – lapsel on motiiv suhtlust jätkata. Kui õpilane eksis, siis nii saab ta veale osutamata õige mudeli, samuti kuulevad teised õiget vastust (mõnikord räägib üksik õpilane nii vaikselt, et oluline info läheb klassi jaoks kaduma). Loomulikult pole mõtet korrata kõike, vaid suhtluse jätkamise ja kõne arengu seisukohast olulisi repliike.

Veel soovitatakse igapäevastes õppeolukordades kasutada järgmisi **kõne mudeldamise tehnikaid**.

1. Enda ja õpilaste tegevuse, sh mõtetegevuse tõlkimine keelde (tegevuste ja mõttekäikude kommenteerimine), kasutades keelendeid, mis asuvad lapse lähimas arenguvallas (st mida laps mõistab, suudab korrata, ei pruugi veel ise kasutada, kuid võiks peagi kasutama hakata). Eesmärgiks on pakkuda lapsele mudeleid – keelendit, mida õpetaja tahab lapse kõnes aktiveerida, kasutab ta sageli, rõhutatult, luues olukorra, kus laps seda korduvalt tajub ja mõistab.
2. Provotseerimine – õpetaja esitab ise endale küsimuse või ütleb midagi valesti, seejärel parandab ennast ise või laseb õpilastel seda teha. Nt: *Kas täna on puhkepäev? Ei, täna onkoolipäev. Kas Marina paneb kindad jalga? Ei, Marina paneb kindad....kätte.* Eesmärgiks on last aktiveerida mingit sõna või vormi kasutama.
3. Valikvastuse andmine – õpilane kordab õiget keelendit. Nt: *Kas me lõikame või rebime?* Eesmärk on eelmise tehnikaga sama, kuid õpilane ei pea ise keelendit kasutama, vaid saab korrata õpetaja öeldut.
4. Õpilase elliptilise või grammatiliselt vale lausungi täiendamine/laiendamine: õpetaja muudab lapse lausungi grammatiliselt õigeks ja/või laiendab seda ka semantiliselt. Nt: *Õpilane: Jänes....pikkad kõrvad. Õpetaja: Jänesel on pikad kõrvad. Aga tal on väike*

saba. Eesmärk on anda õpilasele tagasisidet (ma sain aru, mida ütlesid), parandada tema ütlust, pakkuda mudelit.

5. Analoogiaüldistuse tekke toetamine keelendite võrdluse kaudu. Õpilase kasutatud grammatilise vormi kasutamine teise sõnaga (nt: Õpilane: *Koolis õpitakse.* Õpetaja: *Jah, koolis õpitakse. Aga lasteaias mängitakse.*) VÕI õpilase kasutatud sõna kasutamine teises grammatilises vormis. Nt: Õpilane: *Ma joonistan lille.* Õpetaja: *Sina joonistad lille. Vaata, Mari joonistab ka lille.*). Eesmärk on kujundada keelelisi üldistusi, juhtides oma kõnes tähelepanu keele vormilisele küljele, kujundades nii ka metakeelelisi oskusi (vt Gleason, Ratner, 2009).

Eripedagoogid ja logopeedid kasutavad sageli töövõttena **verifitseerimist**, st õpilasel lastakse otsustada keelendi õigsuse üle. Sellise võtte eesmärk on toetada õpilaste keeleteadlikkuse arengut, st last õpetatakse pöörama tähelepanu keelendi tähendusele (semantiline verifitseerimine) või vormile (vormiline verifitseerimine).

Näide semantilise verifitseerimisest: *Kas me vaatame raamatut? Ei, me(loeme).*

Lihtsam variant on valiku andmine: *Kas me vaatame või loeme raamatut?* (laps kordab õiget sõna)

Näide vormilisest verifitseerimisest: *Kas poisid mängib jalgpalli? Ei, poisid (mängivad jalgpalli).*

Lihtsam variant on valiku andmine: *Kas poisid mängivad või mängib jalgpalli?* (laps kordab õiget sõnavormi)

3. ja 4. mudeldamise tehnika puhul (provotseerimine ja valikvastuse pakkumine) on sisuliselt samuti tegemist verifitseerimisega.

Verifitseerimist ei tasu karta – vigade kuulmine ei kinnista neid, vaid, nagu öeldud, toetatakse sel viisil keeleteadlikkuse arengut. Samas vormilise verifitseerimisega saab tegelda siis, kui lapsele on see kognitiivselt jõukohane (st ta suudab jälgida keele vormilist külge; intellektipuudega ja raske ASH-ga lapsed ei pruugi selleks suutelised olla). Samuti ei tohiks vormilise verifitseerimisega tegelda suhtlusolukorras, sest keelevigade parandamine ei soodusta suhtlemist.

Õpetaja teadlik keelekasutus, sh mudeldamine, reageerimine erinevatel viisidel õpilaste vastustele ja suhtlusalgatustele (nt kordamine, ümbersõnastamine, õpilase vastuse laiendamine, kommenteerimine, valiku andmine), küsimuste teadlik valik (lihtsamad vs raskemad küsimused) tagab arendava keelekeskkonna kvaliteetse sisendi kaudu.

MÕTLEMISEKS

Oma kõne/suhtlemise kaudu mõjutab õpetaja õpilaste tegevust kolmel viisil: 1) suunab laste kognitiivset tegevust ja kujundab uusi mõisteid; 2) tagasisidestab õpilaste vastuseid; 3) arendab õpilaste keelekasutust. Seega mõjutab õpetaja harjumuslik suhtlusstiil klassis üsna oluliselt õpilaste arusaamisega õppimist ja seeläbi akadeemilist edukust. Samas on leitud, et **õpetajate keelekasutus tunnis on pigem ebateadlik**. Õpetajad ei tähtsusta oma keelekasutuse ja suhtlusstiili rolli õpilaste arengus.

Keeleõpetajale on suur väljakutse jälgida oma keelekasutust, st hinnata teadlikult selle vastavust õppijate tasemele. Kui õpetaja seda teeb, võidavad sellest kõik õpilased, kuid eriti suur mõju on õpetaja keelekasutusel HEV õpilaste puhul. Sellel on võtmeroll keelekeskkonna loomisel.

3.7. Lugemiseks

- **Karlep, K.** (2003). *Kõnearendus: emakeele abiõpe II*. TÜ Kirjastus. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/51226>
- **Kitsnik, M., Metslang, H.** (2011). *Põhikooli ainetundide sõnavara*. <https://www.meis.ee/pohikooli-ainetundide-sonavara>
- *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel* (2016). Toim. M.Padrik, M.Hallap, TÜ Kirjastus. https://www.hm.ee/sites/default/files/meie_lapsel_mitu_keelt_fin.pdf
- *Lõimitud aine- ja keeleõpe*. (2010). Tallinn. https://www.integratsioon.ee/sites/default/files/216_LAK_raamat.pdf

- **Metslang, H., Krall, I., Pajusalu, R., Saarso, K., Sõrmus, E., Vare, S.** (2003). Keelehärm: eesti keele probleemseid piirkondi. TPÜ. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/51048>
- **Pajusalu, R.** (2009). *Sõna ja tähendus*. EKS. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/58493>
- **Saarso, K.** (2001). *Sõnavara õpetamine*. Keeleõpetaja metoodikavihik. TEA Kirjastus.

KOKKUVÕTE

Keele omandamine on keeruline protsess. Eriti keeruliseks osutub see, kui keele omandamise võime ehk bioloogiline alus on lapsel kahjustatud. Sel juhul on tegemist keelepuudega, mis tähendab, et emakeel/esimene keel kujuneb lapsel hiljem ja eripäraselt ning raskustega omandatakse iga järgnev keel.

Koolis muutub keel peamiseks vahendiks, mille kaudu omandatakse kõike uut. Et kaasava hariduse tingimustes õpivad ka erivajadusega lapsed tavakoolis, vajab õpetaja teadmisi, mille poolest erineb keelepuudega õpilase õppimine eesti keeles kui teises keeles, võrreldes tavaõppijaga. Õpetaja peab valmis olema selliseid lapsi teistmoodi õpetama. Teistmoodi õpetamine tähendab ühelt poolt valikute tegemist õppes: õpetada tuleb vaid neid oskusi/teadmisi, mis on hädavajalikud, tähenduslikud, jõukohased. Teiselt poolt tähendab see muutusi õppeprotsessis - keelepuudega õpilasi tuleb rohkem toetada, juhendada meie hariduses üha enam kanda kinnitava isikustatud õppe protsessis. Sisupõhisuse ja kommunikatiivsuse kui läbivate põhimõtete arvestamine keeleõppes on vajalik ka tavaõppijate puhul. Loodame, et sellest käsiraamatust saavad õpetajad sellise õppe realiseerimiseks mõtteid.

Kasutatud kirjandus

- *Assessing Multilingual Children. Disentangling Bilingualism from Language Impairment* (2015). Toim. Sharon Armon-Lotem, Jan de Jong, Natalia Meir. Multilingual Matters.
- **Baker, C.** (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th Edition). Clevedon, England, Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters.
- **Bird, E. K-R., Genesee, F., Verhoeven, L.** (2016). Bilingualism in children with developmental disorders: A narrative review. *Journal of Communication Disorders*, 63, 1-14.
- **Boerma, T., Blom, E.** (2017). Assessment of bilingual children: What if testing both language is not possible? *Journal of Communication Disorders*, 66, 65–76.
- **Cummins, J.** (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- **Desrochers, Y.** (2005). Tasakaalustatud keeleõppeprogramm. S. Aulik (toim). *Keelekümbluskäsiraamat*, lk 114-138. Tallinn: Eesti Keelekümbluskeskus.
- **Ebert, K.D., Kohnert, K.** (2016). Language learning impairment in sequential bilingual children. *Language Teaching*, 49, 301–338.
- **Gass, S.** (2001). *Second language acquisition: an introductory course*. Lawrence Erlbaum Associates.
- **Gleason, J.B., Ratner, N.B.** (2009). *The Development of Language*. 7th ed. Pearson.
- **Gosse, C. S., McGinty, A. S., Mashburn, A. J., Hoffman, L. M., & Pianta, R. C.** (2014). The role of relational and instructional classroom supports in the language

development of at-risk preschoolers. *Early Education and Development*, 25(1), 110-133.

- **Hasson, N., Camilleri, B., Jones, C., Smith, J. Dodd, B.** (2012). Discriminating disorder from difference using dynamic assessment with bilingual children. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1), 57–75.
- **Hennoste, T., Vihalemm, T.** (1999). Võõrkeele suhtlusstrateegiad. *Akadeemia*, 8.
- HEV õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused.
<https://www.hm.ee/et/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamine-oppekorraldus-ja-tugiteenused>
- **Karlep, K.** (2003). *Kõnearendus: emakeele abiõpe II*. TÜ Kirjastus.
<https://dspace.ut.ee/handle/10062/51226>
- **Kay-Raining Bird, E., Cleave, P., Trudeau, N., Thordardottir, E., Sutton, A. & Thorpe, A.** (2005). The language abilities of bilingual children with Down Syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 187-199.
- **Kay-Raining Bird, E., Genesee, F., Verhoeven, L.** (2016). Bilingualism in children with developmental disorders: A narrative review. *Journal of Communication Disorders*, 63, 1–14.
- **Kohnert, K.** (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43, 456–473.
- **Kohnert, K., Windsor, J., Ebert, K.D.** (2009). Primary or “specific” language impairment and children learning a second language. *Brain & Language*, 109, 101–111.
- **Kohnert, K.** (2008). *Language Disorders in Bilingual children and Adults*. Plural Publishing, inc.
- *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel* (2016). Toim. M.Padrik, M.Hallap, TÜ Kirjastus. https://www.hm.ee/sites/default/files/meie_lapsel_mitu_keelt_fin.pdf
- *Language processing in bilingual children* (2000). Ed by E.Bialystok. Cambridge University Press.
- **Lim, N., O'Reilly, M.F., Sigafos, J., Lancioni, G.E.** (2018). Understanding the Linguistic Needs of Diverse Individuals with Autism Spectrum Disorder: Some

Comments on the Research Literature and Suggestions for Clinicians. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 2890–2895.

- **Maisla, D.** (2001). *Vigade parandamine. Keeleõpetaja metoodikavihik*. TEA Kirjastus.
- **Marinova-Todd, S. H., Colozzo, P., Mirenda, P., Stahl, H., Bird, E. K-R., Parkington, K., Cain, K., Valenzuela, J.S., Segers, E., MacLeod, A. A.N., Genesee, F.** (2016). Professional practices and opinions about services available to bilingual children with developmental disabilities: An international study. *Journal of Communication Disorders*, 63, 47–62.
- **Mercer, N., Dawes, L.** (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40, 430-445.
- *Muukeelne laps Eesti koolis. Projekti lõpparuanne* (2012). Projekti juht: A.Toomela, konsultant A.Pulver.
http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40681/Keel_muukeelnelaps.pdf
- *New language versions of MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised* (2020). Natalia Gagarina & Josefin Lindgren (Eds.) ZASPiL 64.
- **Oksaar, E.** (1998). Mitmekeelsus, mitmekultuurilisus ja kultuuridevaheline suhtlemine. *Mitmekultuuriline Eestis: väljakutse haridusele*, 69-79.
- **Orellana, C. I., Wada, R., Gillam, R.B.** (2019). The Use of Dynamic Assessment for the Diagnosis of Language Disorders in Bilingual Children: A Meta-Analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 28, 1298–1317.
- **Padrik, M.** (2016). Spetsiifiline kõnearengupuue (alaalia). Padrik, M., Hallap, M. (toim.). *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine, teraapia*, lk 357-394. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- **Paradis, J., Crago, M., Genesee F., & Rice, M.** (2003). Bilingual children with specific language impairment: How do they compare with their monolingual peers? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 1-15.
- **Paradis, J.** (2016). An agenda for knowledge-oriented research on bilingualism in children with developmental disorders. *Journal of Communication Disorders*, 63, 79-84.
- **Paradis, J., Schneider, P., Duncan, T.S.** (2013). Discriminating Children With Language Impairment Among English-Language Learners From Diverse First-

Language Backgrounds. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56, 971-981.

- **Paradis, J., Genesee, F., Crago, M.** (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning* (2nd Edition). Baltimore, MD: Brookes.
- **Peña, E.D.** (2016). Supporting the home language of bilingual children with developmental abilities: From knowing to doing. *Journal of Communication Disorders*, 63, 85-92.
- **Salminen, J.** (2014). *The teacher as a source of educational support: Exploring teacher-child interactions and teachers' pedagogical practices in Finnish preschool classrooms*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- **Stein, N., & Glenn, G.** (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (Vol. 2, pp. 32-120). Norwood, NJ: Ablex.
- **Thordardottir, E.** (2010). Towards evidence-based practice in language intervention for bilingual children. *Journal of Communication Disorders*, 43, 523-537.
- **Tomas, E., Vissers, C.** (2019). Behind the Scenes of Developmental Language Disorder: Time to Call Neuropsychology Back on Stage. *Front. Hum. Neurosci.* 12:517. doi: 10.3389/fnhum.2018.00517
- **Ullman, M.T., Pierpont, E.** (2005). Specific language impairment is not specific to language: the procedural deficit hypothesis. *Cortex*, 41 (3), 399-433.